



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ELEMENTOS TEÓRICOS
PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA
EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

SERGIO ENRIQUE GARCÍA CASTELLANOS



ASESOR:

DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA

CIUDAD UNIVERSITARIA CD. MX., 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a mi Madre y mi Padre, quienes sobre la base de la teoría, la práctica y la libertad me han educado.

A Oliva, mujer inteligente, fuerte y lúcida, capaz en la adversidad; amorosa Madre e incondicional apoyo material y espiritual. Eternamente mi amor contigo.

A Roberto, hombre de corazón noble, legítimo buscador del conocimiento; Padre ejemplar y comprometido luchador social. Tu historia de vida es un gran ejemplo.

A él, José Luis, quien partió de este mundo pero dejó en nuestra memoria su recuerdo.

A ella, Martina, centenaria e inquebrantable mujer, vive aún en mi corazón.

A todos ahí afuera, quienes contra el monstruo del capitalismo mantienen el puño en alto, quienes han perdido su vida en la lucha pero han dado con ello impulso a la rueda de la historia, a quienes se les ha arrebatado su libertad pero nunca su conciencia; a los luchadores sociales, quienes la historia ha de designar como las más nobles y valiosas personas.

Agradecimientos

A mis padres por haberme dado libertad y confianza plena en el arduo proceso de elaboración de este trabajo.

A mis hermanos, por haber tenido que soportar mis rígidos e inflexibles regímenes de estudio.

A mi tía materna por haberme recibido en situaciones difíciles.

Agradecimientos especiales a mi Padre, quien me ha brindado valioso e imprescindible material de lectura, no solo ahora sino a lo largo de mi vida. Material sin el cual este trabajo simplemente no pudo haberse realizado.

Gracias Padre, por haberme hecho las observaciones y las críticas correspondientes en el desarrollo de esta investigación; gracias por haberme orientado en mis grandes crisis teóricas; gracias además por haberme apoyado en mis crisis económicas. Gracias infinitas.

“Los problemas educativos son problemas históricos, problemas de una época determinada, de un lugar determinado y de determinadas tareas sociales. Los educadores no deben imaginarse que pueden establecer arbitrariamente los ideales educativos. Su actividad depende, principalmente en las etapas de desarrollo social determinado, de las relaciones materiales predominantes.

F. Engels (Carta de Engels a Marx de 23,24 de noviembre de 1847).

Y las consignas de la educación se mantienen:

¡Del salón de clases a la lucha de clases!

¡El maestro luchando también está enseñando, el estudiante luchando también se está formando!

Contenido

Introducción.....	1
1.1- La naturaleza y función social de la educación.	11
1.1.1- La concepción materialista de la historia.	12
1.1.2- El carácter rector de la producción material.....	14
1.1.3- La conciencia social.	15
1.1.4- La cultura.	16
1.1.5- La educación como fenómeno social.	18
Capítulo 2- La formación económico-social capitalista.	24
2.1- Del concepto general de sociedad.	24
2.2- La base económica.	27
2.3- La superestructura.	34
2.3.1- La superestructura institucional.....	37
2.3.2- La superestructura ideológica.....	40
2.4- El Estado.	42
2.4.1- Sobre la interpretación del origen del Estado moderno.....	43
2.4.2- El origen y las fases históricas del Estado.....	47
2.4.3- La esencia del Estado capitalista.	52
Capítulo 3- Caracterización de la escuela capitalista.	57
3.1- La naturaleza de la educación en el capitalismo.....	57
3.1.1- De la sociedad y la educación.	57
3.1.2- La educación en la sociedad capitalista.....	58
3.2- La escuela y el Estado capitalista.	69
3.2.1- La escuela, institución social.....	69
3.2.2- La escuela como instrumento del Estado.	73
3.3- Las funciones de la escuela capitalista.	85
3.3.1- La función económica de la escuela.	85
3.3.1.1- La fuerza de trabajo y la producción de plusvalía.....	87
3.3.1.2- El fundamento de la función económica de la escuela.....	97
3.3.1.3 - Sobre el concepto de reproducción.	101
3.3.1.4- Reproducción de la calidad de la fuerza de trabajo.....	105
3.3.1.4.1- Contribución de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo calificada.....	107
3.3.1.4.2- La formación de la fuerza de trabajo calificada vía escolar.....	110

3.3.2- La función ideológica de la escuela.	125
3.3.2.1- El concepto de ideología.	132
3.3.2.1.1- El carácter de clase de la ideología.	138
3.3.2.2- La inculcación de la ideología dominante vía escolar.....	142
3.3.2.2.1- En lo cultural.....	144
3.3.2.2.2- En lo jurídico.....	149
3.3.2.2.3- En lo económico.	157
3.3.2.2.4- En lo político.....	169
Conclusiones.....	178
Epílogo.....	186
Bibliografía.....	197
Hemerografía.....	201

Introducción

La cuestión escolar se posiciona como un tema de primera línea y un asunto prioritario en las sociedades contemporáneas. La educación escolar es considerada globalmente como un factor de desarrollo social, más aún, es vista como la piedra base de la evolución de la sociedad¹. Por esa razón, se ha convertido en un importante objeto de reflexión y de estudio en los espacios de investigación públicos, privados, académicos y gubernamentales. En estos espacios es donde se formaliza una visión oficial, y donde en ocasiones se sintetizan las perspectivas que fungen como parámetros para pensar sobre todo lo que esto abarca, lo cual sirve, en determinados casos, como la justificación de los estados para crear políticas generales en la materia. Así, el problema teórico de la escuela inicia en la forma en que ésta es concebida y asumida a nivel social.

La representación contemporánea sobre la escuela y la educación que goza de mayor prestigio en el ámbito académico, estatal y social en general es la que esencialmente pugna por su neutralidad y su utilidad. La educación es vista como un fenómeno natural de la humanidad y en virtud de ello se imagina que ésta posee un carácter imparcial. De tal forma que la escuela como el lugar destinado a la educación social poseerá en cada caso las características intrínsecas del fenómeno que le da lugar. El razonamiento es sencillo: si la educación es imparcial porque es un acto humano, los procesos educativos al interior de la institución escolar serán también imparciales y humanos. Demostraremos que esta lógica es errónea.

Pero esto es sólo un primer semblante. Indudablemente, la educación escolar tiene un valor real por su utilidad social, es decir, por la forma en que ayuda a la sociedad a existir y continuar existiendo, esto en el terreno que le compete refiere a la formación práctica de las personas, a saber, las experiencias que brinda a cada uno para desarrollar un conjunto de destrezas que serán útiles a las labores imprescindibles que requiere la sociedad. Por último, a nivel social la escuela es considerada como el más importante y legítimo lugar del proceso de formación del individuo.

¹ Aunque la veracidad de esta aseveración resulta bastante evidente, para no dejar lugar a dudas refirámonos a la posición mundial más reciente sobre el tema: “Nuestra misión es transformar vidas a través de la educación, reconociendo el importante rol de la educación como el principal factor de desarrollo, y para la consecución de los objetivos de desarrollo sustentable” (UNESCO, Towards 2030: a new visión for education; Icheon Declaration and Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4, World Education Forum, Korea, 2015. Traducción propia). Cabe mencionar que dicha declaración se encuentra en el marco de la implementación de la agenda mundial de los objetivos de desarrollo sustentable 2030 (Sustainable Development Goals) auspiciada y aprobada por 189 miembros de la ONU en el año 2015.

En esta perspectiva, la escuela representa a la educación, y por lo tanto la educación refiere a la escuela. La razón de este hecho es simple: la escuela certifica, los proyectos ajenos al orden social y jurídico, no. Por ello, en las sociedades contemporáneas la cuestión escolar es el tema principal de todo asunto educativo, y los asuntos educativos institucionales se concentran en las características supuestas de la escuela, a saber, la neutralidad y la utilidad.

La neutralidad implica que la educación escolar no tiene una conexión relevante con los problemas particulares de la sociedad, es decir, que sin bien se puede llegar a aceptar -en algunos casos- que existen ciertos problemas sociales notables, se piensa que éstos nunca se infiltran, ni deben infiltrarse, en la cuestión escolar.²

Así, la escuela se presenta como una institución neutral por naturaleza, independiente de las relaciones ideológico-políticas de la sociedad. En tal sentido, la escuela se plantea como el gran espacio de la educación de la sociedad, que opera con independencia de los asuntos ideológicos y políticos existentes, y como tal pugna únicamente por las necesidades de la sociedad en su conjunto³. La escuela se imagina como una institución con inmunidad ideológica, es decir, una institución que no posee ninguna ideología, pues según su representación dominante, la tarea objetiva de la escuela es formar a un tipo de persona en correspondencia con las necesidades e intereses comunes de la sociedad⁴.

² El asunto de la neutralidad de la educación escolar es una cuestión perenne. Tiene dos bases históricas principales: la primera refiere a la idea de que las instituciones son una construcción colectiva deliberada, concretizada en la creación de una autoridad social objetiva: el Estado; es decir, la neutralidad de la escuela se sostiene en parte sobre la creencia del bien común y el consenso colectivo; la segunda base es la que considera la existencia de las instituciones de la sociedad a partir de una supuesta autonomía relativa. Reparamos con detalle sobre esta base en un capítulo especial de esta tesis. Así, la cuestión de la neutralidad de la escuela predomina, y es identificable con facilidad en el contenido explícito e implícito de los discursos educativos oficiales, y en las narrativas y teorizaciones afines.

³ La educación es considerada como una "altísima prioridad" social, en virtud de ello, se le sitúa por encima de cualquier pugna social existente. Sólo por ejemplificar el caso: "Más allá de las diferencias partidistas y aún ideológicas... sabemos reconocer que la educación es un bien que nos beneficia todos y por ello no hemos de escatimar los esfuerzos que su mejoramiento nos exige" (Peña Nieto Enrique, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Mensaje de presentación en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de la Secretaría de Educación Pública. SEP, PSE 2013-2018, Primera edición, México D.F., diciembre 2013. p. 7).

⁴ "Al margen de que se puedan tener puntos de vista distintos, de que vengamos de partidos distintos, hoy quiero hacer reconocimiento público a esa disposición siempre a dialogar y a buscar soluciones, pensando siempre en el país", "...vinculado siempre a la educación...reconoceré que al margen de las diferencias que podamos tener, de que vengamos de partidos políticos distintos, siempre ha habido una disposición a escuchar, a dialogar y a trabajar juntos". (Nuño Mayer Aurelio, Secretario de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos, Discurso en las mesas de debate sobre la legislación Mexicana de Educación Superior en el Senado de la República celebrada el 2

Por lo que refiere a la cuestión de la utilidad de la educación escolar, es innegable que la escuela posee un valor real debido a su labor social, esto es, la formación masiva de personas en lo que respecta a sus destrezas prácticas, a saber, las habilidades que se requieren para realizar un trabajo, y consiguientemente para cubrir los requisitos básicos en su incorporación a cualquier rama de la producción. No obstante, el problema consiste en que se llega a imaginar que la educación escolar es un bien útil a la sociedad por medio de su contribución a la economía de una forma sumamente abstracta. Esto implica caer en dos grandes posiciones: 1) considerar que la educación es la base del desarrollo económico, y por lo tanto, 2) considerar que el aspecto instrumental de la educación escolar es el meollo de la economía de la sociedad⁵. Sin embargo, la cuestión no puede ser nunca tan abstracta. Si bien es un hecho que la escuela y la economía están relacionadas, para aceptar cualquier verdad sobre la utilidad económica de la educación escolar, y por lo tanto para entender el papel económico de la escuela en la sociedad, lo primero es entender las bases de la economía de la sociedad, lo que posteriormente permitirá esclarecer la relación entre la escuela y el aparato productivo. No obstante, es primordial enunciar que la sociedad y por ende la economía no son una imposición de la naturaleza, ni un producto natural de la evolución del hombre social, es decir, la sociedad no es algo inmanente sino histórico, y al ser así se debe hablar siempre de una sociedad en determinada fase de desarrollo, en nuestro caso esto refiere a la sociedad capitalista, de tal suerte que el análisis de la función primaria de la escuela sólo cobra sentido cuando se estudia en las condiciones generales y particulares de la sociedad capitalista.

Así pues, existe una representación general y aceptada sobre la escuela y la educación, que funge, en cada caso, como un parámetro universal para la interpretación del hecho educativo en las distintas esferas que esto abarca, este conjunto de ideas es la base gnoseológica para la reflexión general y particular de la educación escolar. En tal contexto es que se visibiliza un gran problema

de marzo del 2016 en la Ciudad de México). Nuevamente, el planteamiento subyacente es que los problemas políticos e ideológicos de las fracciones de la clase dominante de la sociedad se encuentran al margen de los asuntos relacionados a la educación, y por consiguiente también de la escuela.

⁵ Por ejemplo, José Narro Robles, ex-rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien plantea la cuestión en los siguientes términos: “requerimos reformular nuestras estrategias nacionales de desarrollo económico, social, científico y cultural, para insertarnos competitivamente en el mundo de hoy...en el centro de este nuevo modelo de desarrollo económico deberá estar la educación” (Narro Robles José, Navarro Moctezuma David, Hacia una reforma del sistema educativo nacional, en Narro R. J., Martuscelli Q. Jaime y Barzana G. Eduardo (Coord.), Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, Primera edición, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, México 2012. p. 11-13).

teórico: el problema de la ideología como fuente de saber para la reflexión en torno a lo educativo institucional.

El fenómeno escolar tiene vastas particularidades, y por lo común las reflexiones sobre dichas particularidades se realizan desde una representación general aceptada como verdad universal *-id est-* la idea de que la educación escolar es un hecho neutral y se valora en función de su utilidad ya sea individual, ya sea social. Así, las reflexiones particulares del fenómeno educativo son regidas por una premisa universal ideológica de la educación. Y en principio estas son premisas ideológicas porque explican el fenómeno a partir de la aceptación de sus representaciones dominantes. Por lo general estas ideas tienen como base la ideología dominante de la sociedad; verbigracia, si el valor de la escuela reside en su labor práctica (verdad ideológica), entonces, la particularidad de la cuestión reparará en el mejoramiento de los procesos específicos de una problemática a partir de dicha verdad, esto es, la escuela debe mejorar los procesos de enseñanza en función de la preparación útil de los educandos, lo cual resulta, incluso, en la aparición de corrientes teóricas educativas enteras (el pragmatismo pedagógico, por ejemplo). No obstante, estas ideas no son invenciones contingentes ni espontaneas de quien reflexiona sobre ellas, sino son ideas desprendidas de un contexto objetivo, y sirven como justificaciones mistificadas de una realidad material existente. Aunque las ideas descendan de las instituciones particulares y sean elaboradas por personas específicas, el fundamento de tales ideas no reside en el *hyperuranion* o en el *espíritu absoluto* sino se derivan de la realidad material. En otras palabras, las ideas que surgen en torno al fenómeno educativo están mediadas por un contexto material. De ahí la necesidad de pensar la cuestión desde una perspectiva materialista. Así, cuando decimos que las ideas en cuanto a lo escolar se formalizan en un espacio institucional, nos referimos únicamente a que en esos lugares se sintetizan, pues las ideas institucionales son en último extremo las síntesis del contexto objetivo de la institución, es decir que las instituciones de la sociedad formalizan las ideas sobre un objeto concreto en respuesta a un contexto objetivo, material. En términos detallados esto será explicado en distintos niveles de análisis a lo largo del presente trabajo. Lo fundamental de este problema es el esclarecimiento de la relación entre el ser y la materia, la comprensión de las categorías de consciencia social y ser social, así como la conceptualización de las relaciones sociales materiales y las relaciones sociales espirituales, lo cual finalmente nos llevará a la cuestión teórica de las relaciones entre la estructura y la superestructura de la sociedad.

Todo lo anterior en su conjunto se resume en lo que hemos llamado la interpretación ideológica de la escuela. La interpretación ideológica de la escuela es el proceder que parte de premisas ideológicas para la elucidación del objeto de la educación, en nuestro caso particular, en su expresión institucional. La interpretación ideológica de la educación es una lectura que no explica la génesis de la escuela sino su superficialidad, en esencia esto sucede porque se parte de creencias que se justifican como verdad a partir de una ideología social dominante.

Aunque nuestro objetivo no sea el señalar a alguna teoría u corriente educativa en específico sino elucidar que el hecho de que la ideología educativa es una propensión generalizada, y que de una u otra forma la ideología social dominante está enraizada en la mayoría de los planteamientos que se ocupan del fenómeno educativo, para no dejar la oportunidad de ilustrar el asunto aludiremos a algunas de las ideas más representativas y recurrentes: “La educación es fundamental para el crecimiento y el desarrollo”⁶; es decir el problema del desarrollo socio-económico sería un asunto educativo; “La educación es el vehículo de la movilidad social”⁷, es decir, la educación escolar se posicionaría como la base de la estructura de las clases sociales. Lo anterior conlleva a la máxima de que la educación (escolar) sería el pilar de la sociedad, y que por lo tanto la educación es la panacea universal de los problemas sociales. La lógica interna de dicha premisa sería la siguiente: el desarrollo de la sociedad se da esencialmente por la innovación tecnológica, el avance científico, el progreso de la cultura, la competitividad internacional y la inclusión nacional, eso se logra, de acuerdo con esta idea, por medio de la educación. En consecuencia, algunos de los problemas cardinales de la sociedad tienen su raíz y solución en la

⁶ World Bank Group, Education Strategy 2020, Learning for All, Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development, The international Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, Washington DC, USA 2011, p. 1. Traducción propia. Lo citado, según esta concepción, se justifica de la siguiente manera: “La educación mejora la calidad de vida de las personas de maneras que trascienden los beneficios para el individuo y la familia al contribuir a la prosperidad económica y reducir la pobreza y la hambruna” (*Ibid.* p. 12).

⁷ La justificación de esta aseveración sería la siguiente: “La educación juega un papel fundamental en la vida de las personas... es el principal mecanismo para superar los orígenes de la desigualdad y compensar las asimetrías socioeconómicas en el curso de la vida. La educación es, por lo tanto, el campo de intervención más apropiado para enfrentar la perpetuación intergeneracional de la desigualdad y es lo que hace posible que la movilidad social sea una posibilidad real para todos sobre la base del esfuerzo y el mérito” (Martin Hopenhayn, Education, Life Cycle and Social Mobility: A Latin American Perspective, Expert paper No. 2012/2, Economic Commission for Latin America and the Caribbean, United Nations, New York, 2012. p. 1. Traducción propia). Por añadidura, “en el sentido económico, la movilidad social intergeneracional es definida generalmente en términos de posibilidades de ascenso (o descenso) de la escala relativa de salarios de los padres de un individuo. Dicha movilidad está íntimamente relacionada con el logro educativo, ofreciendo el enlace directo entre capital humano y productividad laboral” (OECD, Economic Policy Reforms: Going for Growth, Structural Policy Indicators, Priorities and analysis, France, 2010. p. 184. Traducción propia).

educación misma. Puntualicemos: a) Desigualdad. La igualdad entre los miembros de la sociedad -en esta lógica- está dada por las oportunidades de integración de la persona al trabajo formal; la educación eleva las oportunidades de acceso trabajo al calificar a la persona en sus habilidades instrumentales, por lo tanto, la educación difumina los índices de desigualdad social; b) Pobreza. La pobreza -según esta misma lógica- se genera por el bajo ingreso económico de las familias; los ingresos, a su vez, están vinculados estrechamente a la actividad asalariada, esto es, el trabajo pagado; así, la educación al igualar las oportunidades de cualificación y por lo tanto de elevar las oportunidades de consecución de un trabajo asalariado, disminuye -o “erradica”- la pobreza; c) Falta de democracia. De facto, la democracia (liberal) es asumida como el modelo de organización política de la sociedad por antonomasia; la falta de democracia es considerado un problema social contemporáneo; dicho problema- de acuerdo a lo planteado- es derivado de la poca participación de la población en la vida pública; en tal sentido, se imagina que la educación escolar brinda a los sujetos las facultades civiles necesarias para la participación efectiva en dicho régimen político, es decir, la educación erradica la falta de democracia, y con ello crea la armonía de la sociedad.⁸

Formulaciones análogas a lo anterior conforman la médula espinal del sistema ideológico contemporáneo de la escuela, dichas representaciones- como demostraremos en el desarrollo de

⁸ Esta concepción oficial de educación se reitera en diversas fabricaciones teórico-prescriptivas provenientes de organismos de talla mundial especializados el tema. Por ejemplo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), plantea que “la educación es el principal expediente para superar tanto la pobreza como las principales causas estructurales que la reproducen: baja productividad en el trabajo, escaso acceso a las herramientas de la vida moderna, marginalidad sociocultural, mayor vulnerabilidad de las familias en el plano de la salud, y discontinuidad y bajos logros en la educación de los hijos”, “sobre este carácter de gran eslabón de la educación, como instancia que potencia complementariamente el dinamismo económico, la integración social y la superación de la pobreza, existe hoy un consenso difundido, tanto en la literatura del desarrollo como en el debate político. Desde esta perspectiva la educación no sólo contribuye mediante el mejoramiento del capital humano, sino además tiene una función cívica” (CEPAL, *Invertir mejor para invertir más, financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas, Chile 2005. p. 13). Por su parte, en la citada agenda global de Objetivos de Desarrollo Sustentable (Sustainable Development Goals) de la ONU, se reafirma que “la educación se sitúa en el corazón de la agenda para el desarrollo sustentable y es esencial para el éxito de todos los ODS (Objetivos de Desarrollo Sustentable). Reconociendo la importancia del rol de la educación, la agenda 2030 para el desarrollo sustentable enfatiza en que la educación es una meta independiente (ODS 4), y además cubre metas sobre otros muchos ODS, sobre todo aquellos en materia de salud, crecimiento y empleo, producción y consumo sustentable, y cambio climático. De hecho, la educación puede acelerar el progreso hacia la consecución de todos los ODS y en consecuencia, debería ser parte de las estrategias para lograr cada uno de ellos”. (UNESCO, *Vision, rationale, and principles; SDG4, Education 2030, Framework for action*, *op. cit.* p. 24. Traducción propia). Un documento adicional que ilustra de manera clara esta perspectiva es el siguiente: UNESCO, *Sustainable Development Begins with Education*, United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, France 2014, y el capítulo 1.3 (“Education: key to reaching the sustainable development goals”) del documento *Global University Network for Information, Higher education in the World 6, Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*, Girona March 2017.

nuestro trabajo- no tienen un correlato con la realidad de la escuela en las circunstancias de la sociedad capitalista, por lo tanto habremos de considerarlas como afirmaciones ideológicas.

En las sociedades capitalistas la teoría dominante de la educación escolar se basa en una ideología social dominante, y a partir de ello se funda una ideología de la educación. Eso es el dogma de la escuela. Sin embargo, el problema de la ideología de la educación no es un hecho aislado, sino una consecuencia derivada de una problemática mayor: la presencia de la ideología dominante como sustento de la conciencia social, lo cual conlleva a entender la sociedad y la educación de una determinada manera. Por ello la crítica de la ideología de la educación escolar exige la crítica de la ideología social dominante. Como es evidente nadie ha de pensar que sus propias posiciones son de tal índole, pero en eso justamente consiste la ideología, en la inconciencia de su existencia. Así se justifica la necesidad de estudiar con rigurosidad dicho concepto.

Para continuar, nuestro estudio no acomete una objetividad pura sino una crítica teórico-empírica del fenómeno, es decir, al considerar que la crítica- en las ciencias sociales- es el fundamento epistemológico para la construcción de conocimiento científico, partiremos siempre de este camino. En nuestro caso particular la cuestión quedaría así: sin la crítica como la base del proceder científico, la reflexión sobre lo relativo a la educación y a la escuela queda a merced de la especulación y tergiversación ideológica.

De lo anterior surge la necesidad de estudiar a la escuela desde una posición científica que rebase el campo de lo ideológico en el sentido referido, lo cual implica terminar abiertamente con el dogma de la escuela. Porque el dogma de la escuela impide la elucidación del funcionamiento real de la escuela dentro de la sociedad capitalista, y por lo tanto impide en cada caso el esclarecimiento de sus contradicciones, y por consiguiente, imposibilita su transformación profunda.

Asumiendo esta tarea, nos hemos propuesto realizar una confrontación contra el fundamento de las representaciones dominantes de la escuela, esto es, la ideología dominante de la sociedad capitalista. Lo cual nos obliga, más que a la refutación particularizada de cada expresión formal de dicha ideología (“paradigmas”, o discursos educativos), a la re-elaboración teórica de los fundamentos explicativos de la escuela, lo cual implica desde la delimitación de un

criterio de verdad para la interpretación de la sociedad y la educación (Capítulo I), hasta la interpretación concreta del sistema escolar en el capitalismo (Capítulo III), lo cual abarca necesariamente un nivel de análisis intermedio: el análisis de la estructura de la sociedad capitalista (Capítulo II).

Por lo que sigue, el materialismo histórico y la economía política marxista son el fundamento de nuestro estudio. Las categorías del materialismo histórico, así como las tesis fundamentales de la economía política marxista son la base de este trabajo. Por lo tanto, el desarrollo general y particular de este estudio se sostiene en los principios científicos de la ciencia fundada por el marxismo, ahí encontrará el lector nuestro instrumental metodológico y epistémico.

En función de lo anterior, el objetivo central de este trabajo es una sistematización de la crítica a la escuela capitalista mediante el ordenamiento de los elementos teóricos para la comprensión del fenómeno educativo institucional desde una perspectiva materialista en tres horizontes: 1) la relación de la escuela con la sociedad capitalista; 2) la relación de la escuela con el Estado capitalista y, 3) la relación de la escuela con el aparato productivo capitalista.

Nuestro análisis no se propone construir de ningún modo una teoría universal que sea capaz de explicar toda realidad escolar en toda sociedad capitalista, pues ello implicaría ignorar el carácter histórico del desarrollo del modo de producción en determinada sociedad, y de la forma en que esto se expresa en cada uno de los fenómenos que ahí se presentan. El fin de nuestro trabajo es muy distinto, se trata de coadyuvar en el desarrollo de una teoría que ayude a comprender el fenómeno escolar en su esencia social e histórica.

Nuestra realidad histórica es a todas luces el capitalismo, en consecuencia, la comprensión del fenómeno escolar sólo es realizable a partir del reconocimiento y consideración de las características generales inherentes al modo de producción capitalista. Así, nuestra labor será la de coadyuvar a la construcción de una teoría que explique los rasgos generales de la escuela en la sociedad capitalista, pero teniendo muy claro siempre que aunque la escuela en las sociedades capitalistas posee funciones generales, ninguna de ellas se expresa de la misma manera en cada contexto. Es decir, la forma en que el desarrollo del capitalismo determina el funcionamiento de la escuela es distinto en cada situación; la forma particular del aparato escolar de una sociedad capitalista es algo específico, y una teoría general por sí misma no explica nada específico. Es

responsabilidad de los intelectuales, los militantes y los científicos sociales de cada país realizar el estudio específico de la situación del fenómeno escolar particular de cada país. Pero para ello es indispensable tener claros los elementos teóricos que nos podrán orientar en esa gran tarea. He ahí la importancia de nuestro trabajo.

Por último, nuestro análisis no pretende promulgar el “deber ser” de la escuela y la educación, porque para lograr eso primero es preciso entender claramente su ser; no pretendemos abordar el fenómeno escolar de acuerdo a un ideal utópico, ni ético, mucho menos discursivo, sino de acuerdo a las condiciones objetivas de una realidad material innegable: la realidad de la sociedad capitalista. Así, nuestro trabajo busca explicar con la mayor rigurosidad posible el fenómeno escolar en las sociedades modernas, esto implica ubicar la problemática de la escuela desde la base del análisis y crítica del modo de producción capitalista.

Para lograr dicho objetivo habremos de revisar amplia y detalladamente un vasto número de planteamientos y categorías teóricas que nos ayudaran a cimentar el fundamento epistemológico de nuestro trabajo. El ordenamiento de este sistema teórico irá siempre de lo general a lo particular, y de lo abstracto a lo concreto. Este método nos permitirá realizar un desarrollo lógico, coherente y progresivo de nuestro objeto de análisis. Iniciaremos con el establecimiento de una base epistémica común, es decir, la delimitación de un criterio de verdad, consiguientemente, se desarrollarán el conjunto de conceptos y categorías que en una etapa avanzada nos permitirán realizar un análisis particularizado, lo que culminará en la aplicación de nuestra teoría a hechos concretos de la realidad.

La organización del contenido del presente trabajo es el siguiente: en el capítulo I se abordará la cuestión de la educación como fenómeno social a partir de la aplicación de los principios elementales de la doctrina del materialismo histórico, este capítulo servirá como preámbulo para la comprensión de la segunda y tercera parte que conforman esta investigación; En el capítulo II se desarrollarán los conceptos elementales de la ciencia social desde un enfoque marxista y se establecerán las bases de la teoría del Estado, lo cual será la base común para todos los análisis posteriores; Finalmente, a partir del desarrollo teórico del capítulo I y II, en el capítulo III se caracterizará a la escuela en el contexto capitalista, lo cual se realizará en tres momentos: 1) se explicará la índole de la educación en las sociedades capitalistas; 2) se establecerá la relación de la escuela con el estado capitalista, y 3) se expondrán las funciones generales de la escuela en

la sociedad capitalista, esto último se dividirá en dos partes: a) la función económica, y b) la función ideológica, en dicho capítulo se desarrollarán las particularidades teóricas más importantes de la cuestión, y se presentarán algunos elementos empíricos que le asignarán un valor material a nuestra teoría; Por último, este trabajo contiene un epílogo, donde serán abordadas algunas cuestiones relevantes sobre el tema de la supuesta autonomía relativa de la escuela sostenida por algunos paradigmas críticos a trabajos análogos a nuestra perspectiva.

Capítulo 1- La relación sociedad-educación.

1.1- La naturaleza y función social de la educación.

A pesar de las cuantiosas interpretaciones que puedan aparecer acerca del tema en cuestión, pocos se aventurarían a poner en tela de juicio que la educación es un fenómeno esencialmente social, pues, tomando como referente la historia es posible comprobar a través de vasta y clara evidencia que, desde sus inicios, el hombre ha sido siempre acompañado por un proceso necesario de transmisión y desarrollo de conocimiento en todos sus aspectos, desde lo más elemental para la existencia en la vida individual, hasta las actividades colectivas más complejas orientadas su avance en dos grandes terrenos: lo material y lo espiritual, esto es, acerca del progreso alcanzado en el descubrimiento e intervención del hombre en la naturaleza y, sobre el conocimiento y desarrollo de los elementos subjetivos que lo constituyen como ser humano, ese proceso es llamado educación. Por ello, la educación ha sido y será siempre uno de los requisitos sustanciales para la preservación de la vida material y espiritual de las sociedades.

La educación, sin embargo, no se encuentra a merced de la arbitrariedad espiritual del hombre, es decir, no atiende ésta al desarrollo de las ideas situadas en el interior de su mente, sino obedece a las condiciones objetivas del contexto social. La educación se encuentra ligada íntimamente a las condiciones del desarrollo social de cada época concreta, esto refiere al ordenamiento de la realidad social en un vasto número de relaciones, en donde la producción tiene un carácter rector, esto debido a que el proceso de trabajo es la condición fundamental y eterna de la vida del ser humano. En ese sentido, la educación considerada desde su naturaleza social transitará inevitablemente por la senda demarcada por su contexto material que devendrá, en todos los casos, en modificaciones parciales o completas de sí misma.

De ese hecho se desprende que la educación, en tanto está ligada intrínsecamente a la sociedad, se encuentre atenta siempre a las condiciones específicas del desarrollo histórico en que la sociedad camina, y debe atender a las exigencias del campo al que pertenece. Por estas razones partimos de la tesis central de que en cada sociedad la educación adquiere una forma determinada por las características que presenta su modo de producción.

1.1.1- La concepción materialista de la historia.

“Las premisas de que partimos no tienen nada de arbitrario, no son ninguna clase de dogmas, sino premisas reales, de las que sólo es posible abstraerse en la imaginación. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado como las engendradas por su propia acción”. (C. Marx y F. Engels, La Ideología Alemana).

La historia se ha encargado de mostrarnos que en toda sociedad, en toda época existen procesos esenciales al hombre, procesos que implican la resolución de necesidades materiales y consiguientemente espirituales, esto es, todo lo correspondiente a las formas, medios, y mecanismos de vida para la continuación de la vida, pues en razón de los menesteres naturales de la existencia humana en asociación, el hecho de la conservación y renovación de la vida misma es un hecho primario. Así, habremos de partir de la tesis de que el primer hecho histórico de los hombres es, justamente, la producción (y reproducción) de los medios necesarios para resolver sus necesidades de vida, y a esto refiere el hecho de la producción de vida material. En tal sentido, todo lo acontecido en la vida de los hombres debe ser explicado en sí mismo desde la consideración de que la materia es lo primero y el espíritu lo subsiguiente. De tal forma que la respuesta al movimiento y desarrollo de la historia, en la que los hombres toman parte activa, se encuentra en el proceso de la producción de su existencia material y no en la existencia de variadas representaciones subjetivas sobre la vida. En consecuencia, en la tarea de la comprensión del movimiento y desarrollo de la sociedad hay que buscarla en las manifestaciones concretas de la producción social y no en la mente humana. Concebido el proceso de la historia y la vida de esta manera, y a consideración de la tesis básica de que para mantenerse andante toda sociedad forzosamente habrá de asegurar la producción y reproducción de sus condiciones materiales, se da inicio la presente investigación.

La interpretación materialista de la historia considera al hombre siempre en sus circunstancias concretas tomadas desde su existencia material, por consiguiente, el hombre es concebido como un sujeto práctico que interviene y transforma constantemente su realidad, esto sucede bajo las siguientes premisas: 1) La necesidad que tiene de modificar su entorno para resolver sus exigencias de vida, es decir, la de producir sus medios de subsistencia cuales sólo pueden ser realizados mediante la actividad productiva, a saber, mediante el trabajo, 2) La necesidad de producir al hombre mismo, es decir, la necesidad de la reproducción biológica que significa la

permanencia de la especie, 3) La exigencia de satisfacer necesidades materiales individuales, lo cual exige la creación de instrumentos de trabajo cada vez más complejos en función de las necesidades sociales; cuyo avance está definido por el estado de conocimiento de la técnica de acuerdo al grado el dominio de la naturaleza, 4) A través del trabajo el hombre inevitablemente establece relaciones con su entorno natural y, simultáneamente, con otros hombres lo que crea en conjunto la forma de su vida material. Ésta, a la vez, es el sustento del ser social como circunstancia objetiva de la vida real cuya existencia es independiente de la conciencia de los hombres, esto es, la conciencia social. Así, lo esencial del hombre social refiere a la producción de sus condiciones materiales de existencia cuyo fundamento se encuentra en la teoría materialista: “el factor decisivo en la historia es, en fin de cuentas, la producción y la reproducción de la vida inmediata”⁹. De esta manera, el conjunto de relaciones que los hombres establecen con su entorno y, al mismo tiempo, con otros hombres traducido como el establecimiento de relaciones sociales a través de la producción de las condiciones materiales de su existencia, se haya como el punto de partida en la edificación de la historia pero solo bajo el escenario de las circunstancias objetivas de la sociedad, es decir, del estado y características del modo de producción material, cual motor de movimiento social. Con respecto a lo anterior Karl Marx señala que “la producción de la vida material misma, y no cabe duda de que es éste un hecho histórico, es una condición fundamental de toda historia, que lo mismo hoy que hace miles de años, necesita cumplirse todos los días y a todas horas, simplemente para asegurar la vida de los pueblos”¹⁰. Esto ratifica la presencia inherente del papel de la producción material y de las condiciones de existencia material del hombre en la construcción de la historia, por ende de las sociedades, pues la sociedad es el resultado de la actividad de los hombres en conjunto, y los hombres para poder existir necesitan de un sustento material de vida por lo que sin esa materia vital no sería posible la existencia de tales hombres y, sin ellos, la sociedad sencillamente no existiría. En tal sentido, en medida en que la vida se basa en la producción y reproducción de las condiciones materiales, el elemento fundamental en la continuación de la historia es la materia, por lo tanto, no es posible prescindir de la consideración del imperioso papel que esto cumple en el proceso de la vida del hombre y consecuentemente de la sociedad. De esta manera, en todas las sociedades el factor productivo o

⁹ Engels F., El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, Prefacio a la primera edición, Editorial Sol90, Barcelona 2010, p.10.

¹⁰ Marx C., Engels F., La ideología alemana, Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo 1958, p. 27.

económico es el mecanismo principal en el cual se encuentran inmersas las diversas relaciones sociales que son la manifestación social, política y espiritual de las relaciones de producción material. En dicho sentido, en la tarea del entendimiento, el movimiento y el funcionamiento de las formaciones sociales y de los fenómenos que ahí surgen, las reflexiones científicas deben basarse en la reflexión de la producción social material cuyos principios se encuentran explícitos en la teoría del materialismo histórico.

1.1.2- El carácter rector de la producción material.

Desde las más incipientes formas de organización colectiva como las antiguas comunidades conformadas por pequeños grupos nativos que, a razón de sus relaciones grupales no antagónicas constituyeron un tipo arcaico de comunismo¹¹, hasta las más complejas formaciones sociales referidas a las grandes sociedades industrializadas que representan la sistematización de la necesidad capitalista, se ha hecho necesario el establecimiento de diversos métodos para dar respuesta a los múltiples requerimientos de producción, organización, y desarrollo social, esto es, todo lo concerniente a la esfera de la producción material, es decir, el trabajo, pues, la producción material implica siempre la presencia del proceso de trabajo. Esta condición representa en sí misma una necesidad primaria impostergable a la sociedad dado que es esencial al hombre, en palabras de Frederick Engels esto se precisa en la tesis de que el trabajo es “la condición básica y fundamental de toda la vida humana”¹², a tal grado de que gracias a él –en gran medida- el hombre pudo organizarse y pasar de su estadio primitivo al hombre social avanzado. El hombre, pues, se humanizó por medio del trabajo colectivo y fue ese el momento en que saltó propiamente a la vida social, su naturaleza se vio transformada y con ello pasó de ser un animal determinado por las leyes biológicas a un humano regido por las nuevas leyes del desarrollo socio-histórico. Por esa razón, el trabajo es indiscutiblemente la condición natural y eterna del hombre social.

¹¹ Hace referencia al modo de producción del comunismo primitivo (incomparable con la construcción teórica de comunismo, o socialismo científico). Consiste en la etapa histórica precedente a la sociedad de clases en donde no existían las relaciones de explotación ni de propiedad. Se trata principalmente de formaciones nómadas habitantes en el periodo primitivo del hombre (paleolítico- neolítico), y comparten las siguientes características: en primer lugar se fundaban sobre propiedad colectiva de las herramientas (rudimentarias) de trabajo lo que permitía que el resultado de la actividad productiva se repartiera de manera equitativa entre el colectivo; el bajo desarrollo de las fuerzas productivas no permitían excedentes de producción; las relaciones comunitarias consanguíneas eran la forma primaria de vínculos sociales (ausencia de clases sociales) lo cual resultó en la inexistencia del Estado.

¹² Engels F., El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre en C. Marx, F. Engels, Obras escogidas (III tomos), Editorial Progreso, Moscú 1981, tomo III, p. 66.

En síntesis, la existencia de las relaciones sociales de trabajo, vislumbradas en su forma más general como la actividad recíproca entre los hombres, son inherentes al hombre mismo en tanto ser de naturaleza social¹³, y se hacen posibles mediante la realización de su actividad universal: el trabajo, de manera que el trabajo es la fuente substancial para la creación del vínculo humano y, consiguientemente, tanto su perfeccionamiento como su herencia generacional son una condición básica para la preservación de la vida en sociedad.

1.1.3- La conciencia social.

Simultáneamente a la principal actividad del hombre y de las diversas relaciones productivas que de ahí han de surgir, es inevitable que con ellas se originen también los correspondientes modos de conciencia colectiva los cuales pueden ser entendidos en este punto como la decodificación abstracta del entorno físico-social, esto es, las diversas formas de entender el mundo y la vida son originadas desde la percepción de los hechos naturales y sociales tal como se presentan ante los ojos del hombre. En un primer momento, se trata del proceso en que se descifra el mundo material basado en la observación e interacción, es decir, de las acciones mutuas que se suscitan entre los hombres y de cómo desembocan éstas en la forma de relacionarse con la naturaleza, lo cual da como resultado una representación subjetiva de la realidad objetiva en que se existe. Esta visión general de la realidad es una interpretación, y proviene inicialmente de la práctica concreta, es decir, se construye mediante la actividad humana en consonancia a los específicos modos que se emplean para intervenir y controlar la naturaleza. Dicho de otro modo, las formas elementales de conciencia colectiva son una construcción mental en donde intervienen las relaciones sociales existentes, principalmente las de producción, de manera que las ideas que conforma la mente del hombre son un reflejo del mundo material conocido, pues, el conocimiento proviene inicialmente de la observación y participación en el medio, es decir, de la sensación perceptiva y consecuente práctica que se obtiene de la realidad objetiva. Y dicha realidad, sustancialmente, reside en la existencia de la materia, a saber, “todo lo que existe independientemente de la conciencia”¹⁴. Sin embargo, aunque la concepción de mundo en

¹³ El hombre “solo realiza su individualidad en sociedad” (Marx C., en Sánchez Vázquez Adolfo, El joven Marx, los manuscritos de 1844, Editorial ITACA, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, pp. 236, 288, 289).

¹⁴ De acuerdo con la definición que ha aportado Lenin la materia es “la realidad objetiva que existe independientemente de nuestra conciencia, y que nos viene dada en las sensaciones”. (Shajnazárov G., et al., Ciencia de la Sociedad, Editorial Progreso, Moscú 1977, p. 21).

aparición sea un reflejo más o menos pasivo de la realidad material, es decir, la forma en que el ser se refleja en la conciencia, no este un proceso mecánico ni estático, pues, la conciencia del ser social, a través de la práctica, irrumpe en el mundo material y, como acto seguido, lo transforma conscientemente. La conciencia-dice Lenin- “no sólo refleja al mundo sino que lo crea”. Hablamos entonces de una importante característica constitutiva del hombre, esto es, la conciencia social.

1.1.4- La cultura.

Determinados modos de hacer, pensar, y actuar se integran siempre a la representación social determinada por las relaciones que establece el hombre- a través del trabajo- con la naturaleza, así, el hombre invariablemente se comporta en relación a otros hombres y adquiere con ello una conciencia que le posiciona como una parte de la sociedad, pues, el individuo solamente puede vivir en comunión si adquiere hábitos e ideas practicados y aprobados socialmente, en otras palabras, sólo puede existir a condición de coexistir con sus semejantes. En este sentido, la cultura como expresión del actuar y saber colectivo es una característica del hombre social, es la manifestación interior y exterior de las formas de pensamiento y comportamiento instituidas; todo aquello que enuncia las condiciones en que el hombre existe; lo que permite apreciar las especificidades en que habita y las nociones que ahí predominan, se refiere al estado actual del hombre en relación a su entorno y a sus semejantes. Los componentes más distinguidos de la cultura que se pueden considerar entonces son: 1) La conducta social, identificada en las normas de actuación, costumbres, hábitos, modales, tradiciones y pautas de comportamiento; 2) La moral, es decir, lo relativo a los valores, juicios, creencias, posiciones, prejuicios, etc.; 3) La técnica, esto incluye el conocimiento descubierto para la realización de actividades habituales, las expresiones artísticas como producto de la creatividad humana, creación, diversificación y amaestramiento de los oficios, etc. Para ser más puntuales sobre la noción de la cultura, resumámoslo de la siguiente manera: “La cultura expresa la históricamente determinada etapa y el sentido del dominio del hombre sobre las fuerzas de la naturaleza; se manifiesta en sí misma en el nivel de la tecnología, organización y hábitos de trabajo, organización de la vida social, en modales, costumbres, y en la moral; sus expresiones son también la etapa y formas de desarrollo ideológico de los hombres, es decir, el lenguaje, la ciencia, el arte, la literatura, la filosofía y el Weltanschauung (“cosmovisión”)

de la época”¹⁵. En este sentido, la cultura, en tanto, modos de vida establecidos y practicados socialmente, es un aspecto primordial de la sociedad. Ocupa, por esa razón, un lugar importante dentro de las características del hombre colectivo.

Así pues, en el desarrollo histórico del hombre aparecen necesidades materiales primarias y superiores que de acuerdo a su evolución se van diversificando y se encuentran en paulatino desarrollo. En lo que respecta al proceso de producción (y reproducción) de la existencia misma, es decir, del desarrollo del hombre y de las condiciones reales de su existencia, se ha visto que históricamente su progreso se encuentra fundado sobre la base de la relación productiva con la naturaleza y del establecimiento de diversas relaciones sociales, en donde las económicas son las determinantes en última instancia. El producto concreto de estas relaciones - a nivel del estado de conocimiento social- se expresa en el extenso conjunto del saber técnico-científico, es decir, todo lo relacionado a la esfera de la producción y consiguientemente al campo de lo espiritual. Por lo que respecta a esto último, las interpretaciones de vida, sentidos, percepciones, significados, etc., son consolidados a partir de la actividad del hombre asociada a la realidad material, pues, es aquí donde se hace evidente que la existencia social de los hombres determina su conciencia y no a la inversa, es decir, que “las condiciones de vida de la sociedad, determinan la conciencia social y su vida espiritual”¹⁶, de esta manera, “el ser social determina la conciencia social, en tanto que el modo de producción de la vida material condiciona la vida social, política y espiritual de la sociedad”¹⁷. El conjunto de conocimientos prácticos y representaciones subjetivas determinadas por las relaciones sociales de producción se encuentran en constante desarrollo, se trata entonces de un proceso no estático en continuo flujo, de manera que el mundo material es resultado del movimiento mismo, de ahí que la materia y el movimiento formen una unidad inseparable, por consiguiente lo primario de la realidad es la materia: el ser, y lo secundario (como producto) será la conciencia.

Ahora bien, al mismo tiempo que el hombre en sociedad necesita crear los medios y modos para asegurar sus condiciones materiales de existencia (reproducción de las condiciones materiales

¹⁵ Bol'shaia Sovetskaia Entsiklopediia, en Kroeber A. L., Kluckhohn C., Culture a critical review of concepts and definitions, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University, Vol. XLVII-No.1, Massachusetts, USA. 1952, p. 214. Traducción y acotación propias.

¹⁶ Shajnazárov G., *et al.*, *op. cit.*, p. 85.

¹⁷ Rozhin V. P., Introducción a la sociología marxista, Fondo de Cultura Popular, S. de R. L, México 1978, p. 81.

de producción), es decir, las condiciones objetivas que actúan en torno a todo lo que concierne a la esfera de la producción, debe crear también los vehículos necesarios para realizar la imperiosa tarea de la creación de sentido de la vida y el mantenimiento de la conducta social (reproducción de la conciencia social), todo lo relacionado a la transmisión de la cultura, incluida ahí la representación subjetiva del mundo. En dicho sentido, es primordial que al interior de cualquier sociedad se establezca una concepción de la vida, normas y roles sociales correspondientes a su estructura productiva, es decir, lo que respecta al ser y deber ser del sujeto social. Esto exige emplear los medios pertinentes que posibiliten la unificación y cohesión de la sociedad para su funcionamiento, aquí se incluyen el saber, las normas, y la moral, esto es, las expresiones específicas de la vida colectiva, las prácticas, tradiciones, hábitos, comportamientos, saberes, modos de hacer, creencias, nociones, etcétera., en una palabra, la cultura en su totalidad. Por añadidura, es conveniente precisar que la cultura no inicia de nuevo con cada sociedad dado que ésta perdura al paso del tiempo, es decir, perdura después de la vida de los sujetos quienes contribuyeron a su establecimiento, es, en cierta medida, acumulativa; una especie de acervo histórico que evita que se pierdan los avances ganados en cuanto al descubrimiento creado por las generaciones anteriores; sobrevive, pues a la vida y la muerte de quienes la mantuvieron, por lo anterior, es prudente afirmar que la herencia cultural es un elemento importante en la continuación de los modos de vida de la sociedad, dado que ésta no comienza cada vez que recibe a una nueva generación, sino continúa en dicho proceso.

1.1.5- La educación como fenómeno social.

Sería poco realizable que cada generación naciente creara su propio conocimiento sobre el mundo material y como consecuencia sobre el mundo espiritual, esto en referencia al dominio consolidado sobre la naturaleza, el trabajo, el saber acerca de vida y todo aquello que caracteriza al hombre como social y avanzado, puesto que ese hecho significaría una regresión al estado inicial de la historia de la humanidad. Si fuese de este modo se desencadenaría algo parecido a un acto de estancamiento eterno y con ello se impediría el progreso del hombre quien, por el contrario, a través de su actividad universal se desarrolla y produce conocimiento cada vez más complejo. Entonces, sin la transmisión del conocimiento de manera permanente, la vida en sociedad no sería posible, de ahí que el proceso de transferencia cultural sea un mecanismo natural y necesario para el hombre. En otras palabras, el hombre para conservar su legado de vida en todos los terrenos que

esto comprende necesita de un medio especial para transmitirlo, esa forma es llamada educación, de manera que la educación es -en una de sus variadas acepciones (posiblemente la más importante)- el proceso de formación (o adaptación) del sujeto social; es el medio a través del cual se transmiten y desarrollan las facultades, cualidades y atributos particulares del hombre; es el vehículo de traslación de la herencia social al ser individual. Se trata del proceso mediante el cual la generación naciente se convierte en parte de un todo; donde el individuo aprende a adecuarse y desenvolverse en el contexto social que le precedió y que ahora le acontece; sólo mediante el proceso educativo social de apropiación de la cultura la vida es posible. En este sentido, evidente se hace aquí la función manifiesta que la educación cumple en el mundo social: es la piedra base en el proceso de desarrollo y conservación de la cultura, es por tanto una necesidad de vida¹⁸.

Cada generación recibe, pues, de las generaciones precursoras un conjunto experiencias universales, un cúmulo de saber instrumental y la riqueza intelectual reunida, es decir, la cantidad alcanzada del conocimiento, y debido a que el curso de la sociedad no se presenta como un proceso estático sino continuo y en movimiento, es primordial que para mantenerse ésta andante, emplee los medios ideales que permitan el desarrollo del mayor número de integrantes que la conforman, dicho anteriormente, esto sólo se logra mediante la educación.

El conocimiento producido respecto de la técnica, es decir, del conocimiento que se tiene acerca de los procedimientos del trabajo, y, de la mente o lo relativo al conocimiento del espíritu del hombre: el arte, la literatura, la filosofía, etc., ayudan de gran manera a cubrir algunas de las necesidades de la sociedad y con ello favorecen a mantenerla viva. Estas necesidades han sido y seguirán siendo el fundamento para la creación y renovación constante de los métodos de transmisión del conocimiento colectivo generado, es decir, para el mejoramiento de la educación

¹⁸ Inevitable se hace en este momento adelantar un importante discernimiento acerca del carácter indefinido de la educación en un tipo determinado de sociedad. La educación no es una manifestación del carácter benévolo de la naturaleza y por lo tanto no es un fenómeno neutral ajeno a la historia. Opuestamente, la educación es un fenómeno histórico, y consiguientemente no puede ser neutral. La educación toma parte de las relaciones definitorias de la sociedad y por ello se encuentra condicionada por ellas mismas. Objetivamente, debe ésta encargarse de la importante función de la formación del hombre, dentro de lo que se encuentran presentes la herencia total o el conocimiento alcanzado sobre la naturaleza, el hombre y el pensamiento, que permiten el desarrollo social y su progreso, el cual se encuentra condicionado, en última instancia, por las necesidades de la vida material del hombre. Sin embargo, como será explicado posteriormente en toda sociedad antagónica la educación se convierte en una acción deliberada que manifiesta la índole de la sociedad al ser producto de la sociedad misma, es decir, adopta ésta un carácter específico. En síntesis, la función de la educación gira o debe girar ("el deber ser de la educación") en torno al conocimiento objetivo de la humanidad, pero sólo lo puede hacer bajo las premisas de la fase del desarrollo histórico de la sociedad, lo cual determina su expresión concreta en cuanto a las necesidades sociales dominantes.

del hombre, de manera que la educación nació de la mano de la historia, pues, el hombre para constituirse como tal necesita, en primer lugar, la consolidación de un mecanismo que le garantice las condiciones básicas de su existencia material, lo que trae como resultado la elaboración e innovación constante de instrumentos materiales de vida, esto es, la producción (y reproducción) de medios de existencia y correspondientes relaciones de producción; simultáneamente, el hombre requiere de la creación de expectativas compartidas de la realidad lo cual en primer lugar es originado por la decodificación abstracta del entorno físico-colectivo que resulta en formas de pensamiento o representaciones subjetivas, no obstante, las sociedades precisan de un mecanismo específico, un medio exclusivo de transmisión de todos aquellos descubrimientos y formas de vida, ese medio es la educación, cual “polea de trasmisión universal”. De esta manera se puede constatar que la educación es un proceso social que ha acompañado a la humanidad en el transcurso de toda su historia, I. Lenin la llamó, por eso, “categoría eterna”¹⁹.

En las sociedades complejas la educación adopta una particular forma de desenvolvimiento y acción en cuanto a la labor que le corresponde: la formación (o adaptación) del sujeto social en todos los ámbitos de la vida como le está dada. La educación, al ser un producto inevitable de las necesidades de sostenimiento de la sociedad, está ligada directamente al desarrollo de las condiciones objetivas de la producción (fuerzas productivas materiales), así como al nivel de conocimiento alcanzado de la sociedad, es decir, del desarrollo de las fuerzas materiales y mentales de la sociedad, dicho de otra manera, “la educación está estrechamente vinculada al proceso histórico de la actividad social y productiva de los hombres”²⁰, por ello, desde un punto de vista histórico, evidente es que la educación ha de avanzar junto con el desarrollo de la sociedad puesto que la educación es un producto de la sociedad misma, está unida a ella, por ello la educación representa una importante e inexorable necesidad social.

Al hacerse más complejas las tareas productivas y aumentarse los conocimientos sobre el trabajo y la mente derivados del desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad, se elevan también las necesidades formativas en cuanto a la transmisión de conocimiento y desarrollo de habilidades de los individuos participantes en la vida social, de manera que los avances objetivos

¹⁹ Arismendi Legaspi A., *Pedagogía y Marxismo*, Ediciones Pueblos Unidos, Uruguay 1963, p. 7.

²⁰ Marx C., en Gaspar Jorge García Gallo, *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*, Editorial Grijalbo, S. A, México 1977, p. 35.

de la sociedad obligan a la educación a renovar los mecanismos mediante los cuales transita y ejerce su acción. En esta lógica, lo que inicialmente se presentó como una función espontánea de la sociedad²¹, se tuvo que convertir (debido a las transformaciones [por ende requisitos] sociales) en un hecho intencional que se caracteriza por la acción premeditada, metódica y permanente del proceso educativo, es decir, lo relativo a la educación formalizada. Así pues, la educación en las sociedades complejas es siempre una acción intencional y sistemática que tiene como objetivo principal el realizar la formación de un tipo ideal de hombre en función de las condiciones históricas de la producción material y espiritual de la sociedad. En dicho sentido, considerando que, en definitiva, el progreso objetivo cada sociedad se caracteriza por el grado de desarrollo de sus fuerzas productivas²², es preciso puntualizar, que en el terreno de la educación, surge la exigencia histórica de la creación de una institución formal ligada a la sociedad que se encargase de los procesos educativos y de la intervención (de manera organizada y normada) en la formación de un tipo particular de hombre, esta institución social es la escuela. Por lo que la escuela es el espacio institucional designado a la educación en las sociedades avanzadas, es, de este modo, un producto histórico-social que contiene en sí mismo el proyecto social y responde las condiciones específicas de la producción social. En este sentido, queda claro que la institución escolar ocupa un lugar predilecto en toda sociedad dado que se trata del recinto en donde se planea, instrumenta

²¹ Aníbal Ponce en educación y lucha de clases realiza un análisis histórico de las transformaciones que sufrió la educación desde las primeras formas de organización social hasta el capitalismo contemporáneo. El análisis ofrecido parte del estudio de la estructura social como condicionante de los modos educativos imperantes en cada época: “el hombre en cuanto es hombre es social, es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico del cual es imposible desprenderlo” (Ponce A., Educación y lucha de clases, Editora Latino Americana, México 1978, pp. 14). Así, la educación como la función espontánea de la sociedad refiere al hecho de la educación del hombre como un fenómeno natural presente en las comunidades en que prevalecían las condiciones de vida del comunismo primitivo. De esta manera se enfatiza en que la comunidad al fundarse sobre la propiedad común y producir sus medios materiales de vida sobre la base de un mismo interés no presentaba pugnas antagónicas en su estructura por lo que la educación no podía ser otra más que la incorporación integral de todos sus miembros en donde los intereses de la comunidad representaban la más grande prioridad. Asimismo, la educación al carecer de organización e intencionalidad se gestaba un proceso colectivo de carácter natural dado por interacción del sujeto con el ambiente en donde la premisa imponente fue “la enseñanza de la vida por medio de la vida”. En tanto no existía, en ese momento, ninguna institución apoderada de la educación, la comunidad y el ambiente eran los únicos encargados de ese proceso, aunque de forma contingente y esporádica, efectiva a los fines de la vida de la comunidad. El hecho histórico que creó las condiciones para la sustitución de la educación espontánea como función social a la educación diferenciada como un proceso sistemático, premeditado y violento fue la separación de las fuerzas materiales de las fuerzas físicas y de un grupo liberado del trabajo del primer campo en donde las clases dirigentes al encontrarse “dueños de los productos del trabajo ajeno se encontraron al mismo tiempo, dueños de los hombres” (*Ibid.*, p. 21), es decir, desde la aparición de las condiciones para la sociedad dividida en clases sociales y la resultante aparición del Estado como institución protectora de los intereses de clase.

²² Este punto será desarrollado en el apartado 2.1 de la presente investigación.

y ejecuta un largo proceso formal y sistemático de formación (o adaptación) a los requerimientos productivos e ideológicos de la sociedad, de ahí que desde el momento en el que la educación se institucionaliza casi toda referencia acerca de la imperiosa tarea de la formación y adaptación de los individuos de una sociedad a su contexto inmediato y futuro siempre sea relativa a esta institución.

El fenómeno educativo en toda época está íntimamente ligado a las condiciones sociales concretas que le acontecen, esto nos exige forzosamente considerar un elemento de análisis esencial a este hecho: el factor social, el cual supone considerar a la sociedad como el fundamento de la educación misma dado que la educación consiste en la acción humana deliberada o espontánea para satisfacer las necesidades productivas e ideológicas del hombre, tiene, de esta manera, un origen y fin inminentemente social, y por ende es imposible que para explicar y comprender el fenómeno educativo de forma cabal, se pueda prescindir del estudio del contexto social en el que ha surgido y por el cual se encuentra condicionado.

El señalamiento del factor social de la educación como sustento de la educación intencional (y espontánea) vista como el proceso de formación y/o adaptación de individuos nacientes a las formas sociales precedentes a ellos, se fundamenta en la idea de la función social de la educación, es decir, la apreciación de las implicaciones objetivas del fenómeno y su relación con la totalidad social, pues la educación en sus variadas formas contribuye esencialmente a la supervivencia, al mantenimiento y la perpetuación de la sociedad como un todo. Este hecho evidencia la característica relacional orgánica del fenómeno educativo con la sociedad en donde en la relación sociedad-educación, el primer elemento representa la base del segundo, es decir, la sociedad es la base de la educación. En tal sentido, la educación al aparecer como una necesidad social, y desde el momento en que se vuelve un proceso sistemático y adquiere cierto grado de organización jurídica se convierte en un proceso social ejecutado por una entidad institucional (la escuela), y por ello, se encuentra condicionada por las especificidades del nivel jurídico-político e ideológico de la totalidad social. De ahí que para la comprensión del fenómeno educativo, sea de suma importancia el estudio de las relaciones entre los elementos de la totalidad social, es decir, las relaciones existentes entre la base y la superestructura de la sociedad.

Así pues, la educación en su expresión institucional encuentra una posición real dentro de una totalidad social de acuerdo a la función que desempeña socialmente, de esta manera, la educación al igual que el resto de las partes conformantes de dicha totalidad, se encuentra en un vínculo recíproco de acuerdo a un orden específico. Y aquí es donde se ubica el nivel fundamental del análisis del fenómeno educativo.

Capítulo 2- La formación económico-social capitalista.

2.1- Del concepto general de sociedad.

En la vasta literatura que se encarga del estudio de los grupos humanos quizá el concepto más impreciso y a la vez frecuente sea el de sociedad. La connotación más universal de este concepto se refiere a la unión de sujetos coincidentes en un espacio, aquellos que se relacionan por un proceso continuo de expectativas compartidas, es decir, la idea central de sociedad gira alrededor de la idea de convivencia colectiva de individuos a partir de la interacción. En tal sentido, la sociedad, en términos “generales”, se vislumbra como un hecho derivado de las relaciones sociales que se generan desde el momento de la agrupación, u organización humana en asociación. No obstante, esta significación típica se encuentra incompleta, en primer lugar por que desconoce que las relaciones sociales son relaciones fundamentalmente productivas, en gran medida, se originan éstas a partir de la exigencia natural de la resolución de las necesidades materiales de existencia de todo colectivo o grupo en toda época, de tal manera que las necesidades productivas son el factor inicial que conduce al conjunto de hombres individuales a relacionarse y coexistir entre sí, consecuentemente, el factor fundamental de la sociedad es la producción material en la medida en que es un requisito para la interacción, más aún, es el fundamento básico de la interacción humana. En segundo lugar, si se parte de la consideración de que estas relaciones dan origen a variadas formas colectivas, ellas no pueden ser abordadas de forma genérica (o neutral) debido a que la producción vista en términos generales no existe²³, por ende, la sociedad no suprime nunca la índole de las relaciones de producción en que se basa. En consecuencia, un determinado modo de producción histórico es susceptible y debe ser caracterizado de acuerdo a sus rasgos históricos tanto generales como particulares.

En resumidas cuentas tenemos que la tradición instituida de la ciencia social plantea dos posibles horizontes para definir y consiguientemente estudiar a una determinada sociedad. Primero, desde el señalamiento de que la sociedad es el resultado de las numerosas interacciones sociales que el hombre mantiene con sus semejantes de forma permanente; segundo, bajo la suposición de que el centro de la vida social es la institución como norma reguladora, por lo tanto

²³ “Cuando se habla de producción se está hablando siempre de producción en un estadio determinado del desarrollo social” (Marx C., Introducción general a la crítica de la economía política/1857, decimoprimer edición, Cuadernos de Pasado y Presente, México D. F., 1977, p. 42).

desde la proposición de que la sociedad es un conjunto de instituciones. Sin embargo, en ambos casos la noción de sociedad prescinde del papel de las relaciones de producción en la construcción de la sociedad misma. Así, en respuesta a estos enfoques haremos las siguientes observaciones generales: si el elemento definitorio de la sociedad se concibiera en sentido únicamente colectivo (la interacción humana) se concedería importancia preponderante al factor del vínculo humano como catalizador de la sociedad entera, en consecuencia, el rasgo característico de cualquier formación social sería la relación social entendida en el sentido ordinario como “la interacción entre iguales”, y nada más. Se concebiría el hecho en turno como un fenómeno natural de asociación humana el cual es originado por la coexistencia cotidiana de los hombres: “la sociedad es aquel grupo en el cual los individuos pueden compartir una vida común total más que una organización limitada a algún propósito o propósitos específicos”²⁴. Por otro lado, si se prestara particular importancia no a las relaciones sociales sino a la existencia de instituciones como entidades definitorias de dichas relaciones, se hablaría entonces de que la sociedad es un conjunto de instituciones, las cuales se encargan de definir el rumbo entero de la vida social; las normas de conducta, las formas de pensamiento, los límites de la libertad, etc., en una palabra, la “trama entera de la vida social”, de modo que si nuestra inclinación fuese la de retomar el marco conceptual de esta segunda perspectiva, tampoco nos sería posible hablar de un tipo de sociedad en específico dado que el factor de la producción material como principal fuente de desarrollo social es relegado a segundo plano y en sustitución de ello se concentra toda la atención en la existencia de la institución como normativa totalizadora siendo que, desde una perspectiva histórica, la institución no puede existir por sí misma; no es, pues, una aparición natural ni espontánea sino es el producto del establecimiento del orden y dominio político a partir del surgimiento de la sociedad dividida en clases sociales y la consecuente aparición del Estado como el “máximo estrato de la institucionalidad social”, y de la necesidad de crear las condiciones básicas para su conservación y perpetuación. Por añadidura, no podría considerarse la institución en sí misma como principio absoluto puesto que la conciencia de la realidad social, manifestada en la institución, no determina la estructura social sino a la inversa: la existencia de la realidad social determina la existencia de la institución.

²⁴Chinoy E., Sociología, Editorial Paidós, México 1983, p. 45.

En suma, sin bien la sociedad se origina básicamente por la existencia de las relaciones sociales entre hombres que comparten ciertas necesidades de vida (por la producción de medios materiales de subsistencia) en un espacio geográfico y tiempo determinado, la generalidad de la sociedad y la definición de sus características no pueden ser inferidas a partir del simple reconocimiento de la unión e interacción humana pues ello resultaría en concebir a la sociedad como un hecho armónico de acontecimientos continuos entramados en la acción contingente o espontánea de individuos. Tampoco puede la sociedad ser definida simplemente bajo la consideración de la existencia de un conjunto de instituciones, pues, la institución como forma social existente bajo el “reino de la ley” no es un hecho fortuito o natural sino es el producto histórico de una fase del desarrollo social; es la manifestación del poder político de la clase dominante: la aparición del Estado, lo cual, dado sea el caso, para una interpretación rigurosa, exigiría un análisis que sobrepasare el sugerido nivel técnico-organizativo de dicha institución, a saber, lo concerniente a la teoría de la lucha de clases²⁵.

Así pues, para superar esta complicación habremos de acudir a una teoría científica que nos permita definir a la sociedad (y por ende los fenómenos de la vida social) en su expresión concreta; desde el reconocimiento explícito de que la sociedad es el resultado de las relaciones mutuas entre los hombres²⁶, y que dentro del conjunto de relaciones sociales que ahí existen, la producción aparece como punto de partida²⁷, en cuanto practica social, en tanto necesidad: la necesidad de la producción material como proceso natural e inevitable en el ser humano, es decir, desde la comprensión de que la producción y la vida social son un proceso propiamente inseparable. En resumidas cuentas, sabemos que para existir los hombres deben producir sus medios materiales, y con ello se producen a sí mismos, en ese proceso entran en relación con otros hombres creando determinado modo de producción en donde las relaciones de producción son las definitorias. De manera que, el modo en que producen define también sus relaciones de

²⁵ Este asunto será abordado propiamente en el capítulo 2.4 de la presente investigación.

²⁶ Sin embargo, es preciso aclarar que “La sociedad no consiste en individuos, sino que expresa la suma de las relaciones y condiciones en que esos individuos se encuentran recíprocamente situados” (Marx C., Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858, Siglo XXI editores, décima edición, México, D. F., 1979, p. 204).

²⁷ Una formación social, cualquiera que sea, es resultado de la relación mutua de los hombres y por ende se particulariza por un determinado conjunto de relaciones sociales dentro de las que figuran dos principales: el sistema de relaciones materiales y el sistema de relaciones ideológicas. En la concepción asumida las relaciones de producción son las fundamentales y determinantes de las demás.

producción. Por lo que sigue, “el modo de producción de la vida material determina el desarrollo de la vida social, política y espiritual en general”²⁸, en otras palabras, el modo de producción material determina las múltiples relaciones que mantienen entre sí los hombres en la sociedad. En tal sentido, para definir la forma concreta de la sociedad hay que precisar (el grado de desarrollo de sus fuerzas productivas, y) el carácter de las relaciones sociales de producción en que basa su funcionamiento, es decir, las particularidades de su modo de producción. Esto en las condiciones generales del modo de producción capitalista puede ser resumido de la siguiente manera: 1) la existencia de la propiedad privada de los medios de producción, 2) la prevalencia de un mecanismo de extracción de valor por medio del trabajo excedente, la existencia de la división profunda y antagónica de las actividades relacionadas a la producción, la acumulación del capital en manos privadas. Entonces, la característica universal del modo de producción capitalista es que sus relaciones de producción se basan en la propiedad privada de los medios de producción, y por lo tanto en la explotación de los trabajadores a través de la apropiación de sobretrabajo (plusvalía). Así, resulta que el modo de producción propio del mundo moderno, éter de la sociedad contemporánea, es, en definitiva, el modo de producción capitalista, es por ello que a partir de ahora al hablar de la sociedad, haremos referencia a la sociedad capitalista.

2.2- La base económica.

Se entiende que una sociedad vista bajo la consideración primera de su naturaleza material se conforma por un conjunto de relaciones sociales en donde las relaciones de producción figuran como la base real y a partir de ellas se cimienta un conjunto de instituciones y creencias correspondientes, lo que, en su conjunto, forma lo que podríamos llamar la estructura de la sociedad capitalista. Así pues, la sociedad posee determinada estructura, la cual se establece de acuerdo a un modo de producción específico, es decir, de la unión de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción en donde la base es el conjunto de relaciones productivas. Las instituciones sociales y las creencias que le corresponden, están determinadas, en última instancia, por esta base económica. De esta manera, las entidades institucionales de la sociedad así como sus ideas y creencias o representaciones generales corresponden siempre al modo particular de producción y reflejan a las relaciones de producción que ahí predominan. En resumen, puede ser dicho metafóricamente que toda formación social tiene una base esencialmente económica en la

²⁸ Marx C., Prólogo a la contribución...*op. cit.*, p. 77.

cual se elevan niveles que funcionan en correspondencia. Así, cada formación social está constituida por un conjunto de relaciones sociales en donde las determinantes son las relaciones de producción, cual base real, a la que corresponden ciertas instituciones e ideas. Aparece así, la metáfora entera de la sociedad, como el edificio jurídico-político e ideológico que se eleva sobre una base económica.

La sociedad capitalista, está conformada por los siguientes elementos: 1) La base económica, 2) La superestructura jurídico-política, y 3) Las correspondientes formas de conciencia social como resultado de la superestructura jurídico-política, es decir, el aspecto ideológico de la superestructura. De este modo, el concepto de formación económico-social como objeto específico refiere a la totalidad de niveles erigidos sobre la base de un modo de producción en donde la determinación, en última instancia, se da en torno a la base económica. Así, en una formación económico-social (como particularidad del desarrollo histórico de una sociedad general), “el sistema de relaciones de producción aparece como el armazón de la sociedad que la une y la integra en un todo. Las relaciones ideológicas, la actividad de su espíritu, las opiniones, intereses políticos e ideales éticos revisten dicho armazón, formando con él un organismo social vivo, en desarrollo”²⁹.

Tomando en cuenta el esbozo anterior, se hace conveniente iniciar la presente exposición acerca de los niveles de la formación económico-social capitalista desde la existencia de un modo de producción determinado, es decir, de la forma en que la sociedad produce sus bienes materiales, y las particularidades que esta posee en un momento histórico. Para hacer notar la importancia que el modo de producción de bienes materiales representa en este punto se hace alusión a un principio fundamental: “la concepción materialista de la historia parte de la tesis de que la producción, y tras ella el cambio de sus productos, es la base de todo orden social; de que en todas las sociedades que desfilan por la historia, la distribución de los productos, y junto con ella, la división social de los hombres en clases o estamentos, es determinada por lo que la sociedad produce y cómo lo produce, y por el modo de cambiar sus productos”³⁰. En esta tesis puede observarse la exposición, cual confirmación, del principio de la producción como punto de partida en el proceso de vida social.

²⁹ Shajnazárov G., *et. al., op. cit.*, p. 90.

³⁰ Engels F., *Ciencia de la historia*, en Marx y Engels, *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, Editorial Grijalbo S.A., México D.F. 1982, p. 131.

Así, la aplicación de este principio a la sociedad implica la utilización del materialismo histórico para el estudio de los fenómenos sociales e indica que la producción es un proceso presente en todos los momentos históricos de la humanidad.

Conviene destacar, sin embargo, que el modo de producción como categoría *in abstracto* tiene un alcance amplio lo cual puede ser en ocasiones incomprendido en tanto teoría general. Habrá que hacer entonces un breve paréntesis sobre el método de la economía política para dar solución a posibles confusiones. K. Marx en el método de la economía política acuña la idea de que en el tratamiento la producción general, “el objeto a considerar es en primer término la producción material”³¹. No obstante, comienza nuestro autor con el esclarecimiento de las confusiones que esa generalidad puede dar lugar, esto es, la supuesta justeza que encuentran algunos teóricos en el análisis que, en apariencia, parte de lo real a lo concreto. Así, en cuanto a la economía política hace algunas alusiones a “supuestos efectivos” como fundamento de dichos estudios como son población y capital. Es aquí donde concierne la aclaración de la utilización de las abstracciones no como “representaciones caóticas de un conjunto” sino como sutiles “totalidades con múltiples determinaciones y relaciones”. Ejemplo: ¿Qué significación real podría tener el concepto de población si se retrae de la existencia de su componente principal, a saber, las clases sociales?; a su vez, ¿qué sentido tendría el concepto de clases si se desconoce la existencia real de trabajo asalariado y capital?, enseguida, ¿qué es el capital sin el conocimiento de sus componentes trabajo asalariado, valor, dinero, precios, etc.? En este sentido se puede afirmar que las abstracciones son inútiles si se presentan como punto de partida y no como resultado, es decir, si parte de lo abstracto para abstraerse más y derivar, de algún modo, en algo parcialmente concreto. Contrario a ello, las categorías de la economía política sólo cobran sentido en un estado determinado del desarrollo social y dichas categorías, al mismo tiempo, surgen del análisis de lo concreto hasta elevarse a lo abstracto para después iniciar el “viaje de retorno”, pero al final de cuentas, sirven sólo a lo concreto. En dicho sentido, la inferencia conceptual como resultado mental abstracto sólo es posible a consideración del mundo objetivo como realidad única. El impulso del pensamiento interno proviene siempre del exterior y no se engendra nunca así mismo disociándose de la realidad, así, pues, el concepto es al final de cuentas un producto del pensamiento pero de un pensamiento no aislado sino desenvuelto en el mundo objetivo, de manera

³¹ Marx C., Introducción general...*op. cit.*, p. 57.

que el método teórico exige que “el sujeto, la sociedad, esté siempre presente en la representación como premisa”³². La aplicación concreta en este caso es que, en efecto, el concepto de producción es una abstracción teórica que tiene como fin práctico el señalamiento de rasgos y determinaciones comunes a toda producción (como hecho material), “poner de relieve lo común”, sin embargo, hablar de producción conlleva inexorablemente a hablar de la producción en una fase de desarrollo social en específico, por ello, “cuando se habla de producción, se está hablando siempre de producción en un estadio determinado de desarrollo social, de la producción de individuos en sociedad”³³. Por lo tanto, hablar de la producción de forma “general” refiere siempre a la forma en que la sociedad produce sus bienes, es decir, la relación mutua del hombre con la naturaleza y, al mismo tiempo, con otros hombres, pero sólo en condiciones concretas históricamente determinadas.

Habiendo sido abordada la cuestión de los conceptos teóricos, para retomar el tema en turno habremos de proseguir con una distinción entre el modo de producción como categoría general y la formación económico-social como expresión concreta. De esta manera, el concepto de modo de producción sólo cobra sentido en una forma social concreta, esa forma social históricamente determinada es justamente la formación económico-social. Así, modo de producción y formación (económico) social no son sinónimos (y no deben ser comprendidos como tal) pero son conceptos unidos pues uno hace necesariamente referencia a otro, lo abstracto y lo concreto.

Por lo que sigue, dicho anteriormente, el modo de producción puede ser entendido como la unidad dialéctica entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción los cuales son factores definitorios de una formación social. En esta unidad las fuerzas productivas figuran el contenido y las relaciones de producción disponen la forma. En este conjunto unitario lo determinante en última instancia de la formación social son las relaciones de producción.

Ahora bien, las fuerzas productivas son las relaciones que establece el hombre con la naturaleza a través de su actividad universal, antes dicho, el trabajo social productivo. En la producción social se pueden señalar como el elemento fundamental. Se encuentran aquí dos

³² *Ibid.*, p. 59.

³³ *Ibid.*, p. 41.

principales elementos compositivos que deben ser considerados como tales sólo en su combinación: 1) La fuerza de trabajo y, 2) Los medios de producción. Descritos por separado:

- 1) Refiere a los trabajadores, hombres de carne y hueso, quienes ejercen acción directa sobre el proceso del trabajo, por tal motivo son la fuerza de arranque del proceso productivo dado que sin ellos los medios de producción permanecen inertes y sólo significarían potencialidad en la producción. En dicho sentido la fuerza de trabajo describe la fuerza natural corporal que posee el hombre para producir sus medios de existencia; son el cúmulo de capacidades físicas e intelectuales que pone en acción el obrero en proceso de trabajo.
- 2) Los medios de producción pueden ser entendidos como los medios totales de que dispone el trabajador para la acción en el proceso de producción. Son los elementos de la naturaleza que el hombre ha descubierto para incorporarlos en su trabajo, en ese sentido, son condiciones, y al mismo tiempo, herramientas de trabajo. En ellas se pueden incluir las condiciones geográficas de la tierra, las diversas construcciones donde se realiza el trabajo (ya sean almacenes, fabricas, vías aéreas, embarcaciones, etc.), los instrumentos de trabajo (máquinas, herramientas, medios tecnológicos), animales (ganadería por ejemplo), el conjunto de las materias primas, incluso el capital (en una de sus variadas expresiones) como instrumento en tanto trabajo objetivado.

Las diferentes formas de relacionarse con la naturaleza, la acción, experiencia de trabajo y, por consiguiente, el producto que de ahí deriva es resultado de la actividad de los hombres en conjunto en donde obligatoriamente se establecen dadas relaciones de producción. Hacen aquí presencia las relaciones de producción, las cuales se describen sintéticamente en la siguiente cita: “en la producción los hombres no actúan solamente sobre la naturaleza, sino que actúan también los unos sobre los otros. No pueden producir sin asociarse de un cierto modo, para actuar en común y establecer un intercambio de actividades. Para producir los hombres contraen determinados vínculos y relaciones, y a través de estos vínculos y relaciones sociales, y sólo a través de ellos, es como se relacionan con la naturaleza y como se efectúa la producción”³⁴. Tenemos, de esta manera, que en el proceso de producción de su existencia material los hombres establecen ciertas relaciones, y que dentro del conjunto de las demás relaciones sociales se

³⁴ Marx C., Trabajo asalariado y capital, en Rozhin V.P., *op. cit.*, p. 143.

diferencian por la independencia de estas de la conciencia del hombre. Su carácter determinante respecto de las relaciones ideológicas radica en que ellas se orientan a la actividad productiva de los hombres y no a representar abstractamente una idea sobre el mundo por lo que no es necesario que pasen por la conciencia social.

Recogiendo lo más importante, debe ser dicho que las relaciones sociales de producción figuran como las relaciones fundamentales y determinantes en el modo de producción, es decir, en el proceso de producción material de la vida, por lo tanto figuran como la base de una formación social. Entonces, tenemos que “la estructura económica de la sociedad constituye en cada caso el fundamento real a partir del cual hay que explicar en última instancia toda la superestructura de las instituciones jurídicas y políticas así como los tipos de representación religiosa, y filosófica y de otra naturaleza, de cada periodo histórico”³⁵. Por esa razón, la causa última de las transformaciones sociales no reside en la cabeza de los hombres, en lo que piensan o sienten sino en las condiciones del proceso de producción material de la vida, por lo tanto, es ahí donde hay que buscar la explicación de los fenómenos sociales que se manifiestan en la realidad.

Así pues, las relaciones de producción en su conjunto figuran la base económica de la sociedad. Estas relaciones, a su vez, se dividen en relaciones de distribución, intercambio y consumo, donde las últimas, a razón de su amplitud y especificidad serán, postergadas por el momento dejando campo libre para el detenimiento sobre las relaciones de propiedad que son las verdaderamente imponentes en este conjunto dado que definen el sistema de relaciones de producción capitalista. En esencia, demuestran la manera en que se conjugan las fuerzas de trabajo con los medios de producción, es decir, la forma en que los hombres se relacionan con los medios de producción o, dicho en otras palabras, las formas en que se escinde la producción de acuerdo a la disposición de instrumentos materiales en manos de los distintos agentes de la producción, es el origen de la división del trabajo entre trabajadores y explotadores. De esta separación derivan directamente las características del modo de producción capitalista (como se verá más adelante porque la posesión/privación de los medios de producción es un hecho real). Por las anteriores

³⁵ Engels F., *Anti-Düring*, en Harnecker M., *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Siglo XXI editores, S.A., México D.F. 1976, p. 87.

razones se entiende que las relaciones de producción basadas en la propiedad privada son la característica y el fundamento del modo de producción capitalista.

Se puede discernir entre dos formas fundamentales de propiedad respecto de los medios de producción. La primera es las relaciones de propiedad capitalistas que se basan en la propiedad privada de los medios de producción, son por tanto relaciones basadas en de dominio y el sometimiento del poseedor de los medios sobre el que está limitado de ellos, es decir, la dominación del capitalista sobre el obrero. Estas relaciones se convierten a la vez en relaciones de explotación en tanto los poseedores de los medios de producción o capitalistas viven del trabajo de los obreros. Las relaciones de producción basadas en la propiedad privada de los medios de producción se han presentado históricamente en los modos de producción esclavista (relación amo-esclavo), feudalista (relación señor de la tierra-siervo) y capitalista en donde impera la fórmula explotador-explotado, es decir, dominación de la burguesía por el proletariado. En otro orden de cosas tenemos la contraparte, las relaciones de producción socialistas, las cuales se basan en la propiedad social de los medios de producción y en la no existencia de una división antagónica en el proceso de trabajo. Este modo de producción que ha existido en la historia de los hombres y con ello ha refutado la falsa representación ideológica del orden natural de la vida social que se basa en la propiedad privada y el trabajo segregativo desigual. Las relaciones de producción socialistas existieron en dos grandes momentos y en dos etapas de desarrollo distintas, aparecieron por vez primera en la sociedad primitiva, pero alcanzaron su máxima expresión en las formaciones socialista y comunista, se trata de las más avanzadas formas de organización social experimentadas por la humanidad. Las relaciones de producción imperantes en este modo de producción son de colaboración colectiva, en donde ningún sector de la sociedad se apropia del trabajo de otros puesto que los medios de producción pertenecen a la sociedad entera por lo tanto el producto del trabajo es distribuido de manera social y equitativa. En síntesis, se vislumbra que de las formas de propiedad sobre los medios de producción se derivan determinadas relaciones de producción en las cuales se encuentran dos formas fundamentales (no únicas) y contrarias en la historia de las formaciones sociales: el capitalismo y el socialismo.

Como se ha dicho, la unidad de las fuerzas productivas y las relaciones de producción son los factores elementales de todo modo de producción. En esta unidad las relaciones de producción son un aspecto necesario y determinante que dota de características particulares a dicho modo. Sin

embargo, son la forma social en que se presentan las fuerzas productivas por lo que es posible decir que las fuerzas productivas representan el contenido de la producción misma pero bajo la premisa de las relaciones que ahí prevalecen, es decir, que la forma particular que la producción adopta es determinado por las relaciones de producción. Así, el conjunto de relaciones de producción constituyen la base de la sociedad, la estructura sobre la cual se erige el edificio de la superestructura, dicho en términos más precisos: “en la producción social de su existencia, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se eleva un edificio jurídico y político y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social”.³⁶

2.3- La superestructura.

Expuesto con anterioridad, se ha visto que los hombres al producir sus medios materiales de existencia establecen, inevitablemente, un conjunto de relaciones a partir de las cuales entran en determinado vínculo con la naturaleza pero también entre sí, éstas últimas refieren a las relaciones sociales de producción. Ahora, a sabiendas de que éstas son un aspecto necesario del modo de producción y de que este último adquiere variadas características dependiendo de las formas específicas en que los agentes de la producción se relacionan, es fácil dar cuenta de que en el modo de producción material el aspecto determinante lo tienen las relaciones de producción. Asimismo, el grado de desarrollo de dicha producción se logra únicamente por el desarrollo de las fuerzas productivas pero se ve definida por la forma de las relaciones de producción. La unidad entre estos dos elementos se concreta, en un momento histórico concreto, como una formación económico-social. Así, se puede ratificar que la estructura económica de toda formación social o, dicho en otras palabras, la infraestructura, está constituida por el conjunto de relaciones sociales de producción. Podemos hablar así de una base y una superestructura. Esencialmente la superestructura contiene las formas jurídicas, políticas e ideológicas que mantienen a la sociedad, y más o menos refleja las características de la infraestructura. En tal sentido, se reitera que “el régimen económico es como la base sobre la que se erige la superestructura que forma diversas ideas y teorías sociales, las variadas relaciones ideológicas, las organizaciones e instituciones

³⁶ Marx C., *Introducción general...op. cit.*, p. 76.

políticas, jurídicas y culturales”³⁷, entonces resulta que, “el sistema de relaciones de producción que configuran el régimen económico de la sociedad constituye la base de su vida espiritual”³⁸.

Lo anterior puede ser resumido en que la base económica de la sociedad engendra necesariamente una superestructura, la cual se encuentra siempre en determinado vínculo con esa base, de manera que, la superestructura contiene una enorme variedad de fenómenos que existen en la sociedad, en otras palabras, constituye ésta la base de la gran mayoría de los fenómenos sociales³⁹. Estos fenómenos consisten principalmente a las diversas representaciones que tienen como objeto los múltiples hechos relacionados a la política, el derecho, la filosofía, la religión, etc. En tal sentido, queda sentado en lo esencial que, “la estructura económica de la sociedad en cada caso concreto constituye la base real cuyas propiedades explican, en última instancia, toda la

³⁷ Shajnazárov G., *et. al.*, *op. cit.*, p. 87.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Las diversas conexiones entre base y superestructura implican todo un campo de estudio que no abarca en su totalidad los fenómenos sociales. Existen, en este sentido, algunas aclaraciones de forma que pueden ser hechas respecto a las polémicas que han surgido acerca de este tópico. Las fuerzas productivas, por ejemplo, no figuran dentro de la superestructura de la sociedad al ser manifestaciones directamente de la naturaleza; el lenguaje y el pensamiento realizan funciones sociales independientes y se rigen por leyes específicas que por lo tanto no se orientan directamente a la superestructura. Sobre la relación que guarda la ciencia con la superestructura es un asunto de suma importancia para nuestro entendimiento pues de ahí sobrevienen bastas ramas de discusión que derivan en posiciones (conciliadoras o antagónicas) con respecto a los fenómenos estudiados y la validez de dichos estudios. Por ahora nos limitaremos a decir lo siguiente: 1) La ciencia es el camino en la construcción del conocimiento formal o teórico. No es, sin embargo, un acto inherente a la humanidad, por el contrario, es producto del desarrollo social, por lo tanto, funcionan sobre la misma base en que funciona la sociedad, a saber, las relaciones materiales. 2) La ciencia no es un campo unitario debido a la diversidad de fenómenos existentes en el mundo, por lo tanto, la aplicación del método en relación al objeto de estudio es distinto, y con ello también, su producto final. La división básica de la ciencia consiste en 2 grandes ramas, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Las primeras se dedican al descubrimiento de las leyes del desarrollo de la naturaleza, son por ello, objetivas e independientes de las representaciones ideológicas del hombre, no figuran (mientras permanezcan como conocimiento objetivo) dentro de la superestructura. Por otro lado, las ciencias sociales se caracterizan por encargarse del estudio de los diferentes aspectos del hombre. Si se distingue rigurosamente entre producción de contenido científico y la ideología de la ciencia, en el primer caso, se encargarán estas de establecer las leyes científicas del desarrollo de la sociedad, sin embargo, en la sociedad antagónica la teoría producida por la ciencia social se convierte en la justificación formal del régimen dominante dependiente de las condiciones históricas del desarrollo económico. Entonces, condicionadas por su tendencia de origen, las ciencias sociales, casi en su totalidad, no reflejan conocimiento objetivo sino esencialmente ideológico, es decir, puede o no que tengan como referencia la realidad objetiva pero en su mayoría resultan falseadas en beneficio de una concepción dominante. En esta lógica, se convierten en sí mismas en una posición ideológica bajo la forma de conocimiento teórico. No son ajenas con respecto de la historia de las sociedades: la lucha de clases, sino son la ratificación del hecho mismo. De manera que su participación activa dentro de una cosmovisión dominante le asigna sentido a su existencia como sistema de ideas válidas. Finalmente, la teoría social como fruto de la ciencia social tiene como fundamento el ser social, en consecuencia, la ciencia social convertida en ideología es un elemento de la superestructura, por lo tanto, se encuentra condicionada, en última instancia, por la estructura social, es decir, las relaciones de producción capitalistas.

superestructura de las instituciones jurídicas y políticas, al igual que la ideología religiosa, filosófica, etc., de cada periodo histórico”⁴⁰.

Por medio de las categorías teóricas de base económica (o infraestructura) y superestructura se hace posible esclarecer las conexiones de una formación (económico) social en donde la determinación, en última instancia, está dada desde la base hacia la superestructura político-jurídico e ideológica, es decir, que en la relación base-superestructura, la base económica determina en último término a la superestructura, y sus diferentes elementos constitutivos. Así, cada formación social se caracteriza por la presencia unida de una base económica y la superestructura. En esta unidad el fundamento del conjunto es siempre la base material económica. Esto es un hecho, y se deriva de la ley del papel determinante del ser social respecto de la conciencia social, esto es, el papel determinante de las relaciones materiales de la sociedad sobre las relaciones ideológicas. Por lo tanto, en el caso de la formación capitalista, la influencia la economía sobre la ideología es avasallante. No obstante, el papel determinante de la base es comprendido sólo bajo la consideración de *la última instancia*, es decir, no se desprende de este hecho que se trate de un vínculo mecánico de la base y la superestructura sostenida por la crítica baladí del “determinismo económico”⁴¹. La cuestión esencial a comprender es que en ninguna totalidad, las relaciones entre los elementos son estáticas, sino siempre dialécticas, es decir, existe una interrelación entre los elementos, que combina y modifica la forma en que se relacionan. En el caso de una formación económico-social, este juego de relaciones mutuas, se ven influidas en todo momento por los distintos factores ideológicos y políticos, en donde el factor material siempre se impone en último término.

Retomando lo importante, el hablar de la superestructura de la formación (económico) social conlleva a hablar de la gran variedad de fenómenos sociales que ahí existen. Estos fenómenos, a su vez, pueden ser descritos de acuerdo a sus dos partes compositivas, es decir, lo político y jurídico, y, consiguientemente, lo ideológico, lo cual será sintetizado en los términos “superestructura institucional” y “superestructura ideológica”. Aquí encontramos, en primer lugar, todo lo concerniente a las diversas instituciones y organizaciones sociales, enseguida,

⁴⁰ Marx. C., en Rozhin, *op. cit.*, p. 92.

⁴¹ Para facilitar al lector interesado la asimilación parcial sobre esta compleja y perene polémica, se sugiere revisar el libro: José Ferraro, *Libertad y determinismo en la historia según Marx y Engels*, Ed. Itaca, México 2000.

encontraremos lo relativo al conjunto de ideas, concepciones, percepciones, representaciones y por ende teorías sociales que corresponden a dichas instituciones⁴².

Con respecto de “la superestructura institucional”, cabe señalar, que ésta se compone de las diversas instituciones y organizaciones de corte jurídico- político principalmente, éstas instituciones abarcan desde el aparato estatal, como institución suprema, hasta las variadas organizaciones sociales, los partidos políticos, asociaciones colectivas, etc. Por su lado, la “superestructura ideológica” refiere principalmente a las formas de conciencia social en un momento histórico determinado, y puede ser sintetizada en la siguiente tesis: “sobre las diversas formas de propiedad, sobre las condiciones sociales de existencia, se levanta toda una superestructura de sentimientos, ilusiones, modos de pensar y concepciones de vida diversos y plasmados de un modo peculiar. La clase entera los crea y los plasma derivándolos de sus bases materiales y de las relaciones sociales correspondientes”⁴³. De manera que, la superestructura de la sociedad consta de dos niveles, y de acuerdo a su posición (desprendida de la base económica de la sociedad) se pueden ordenar de la siguiente manera: las instituciones sociales, y enseguida las correspondientes ideas políticas, jurídicas, filosóficas, religiosas, etc.,

2.3.1.- La superestructura institucional.

Ha sido aclarado que los dos aspectos principales de la superestructura de la sociedad son: lo institucional y lo ideológico. Dentro de estos niveles se sitúa aquí el primero por ser una consecuencia originada por la estructura económica, es decir que las instituciones de la sociedad se derivan de determinadas relaciones materiales. Son la expresión de la necesidad de dar forma y orden a la sociedad de acuerdo a la base económica, por esa razón, lo que ha sido llamado la “superestructura institucional” ocupa un lugar básico dentro de la totalidad social. Las instituciones aquí presentes cumplen un importante papel social, esto es, el normar y mantener unificadas las formas de vida colectivas, así como establecer dadas normas de conducta, por medio de la instauración de leyes legitimadas y practicadas de forma general, por ello, este nivel es un importante factor de organización, desenvolvimiento, y comportamiento de la sociedad. Sin

⁴² “Las ideologías vienen siempre después de las instituciones como una especie de reflejo... de manera que son consideradas como justificaciones póstumas, mistificadas y mistificantes de la dominación de clase”. (Marx C., en Texier Jacques, Gramsci, teórico de las superestructuras, Ediciones de Cultura Popular, México D.F. 1985, p. 25).

⁴³ Marx C., en Rozhin, *op. cit.*, p. 93.

embargo, el capitalismo, esto no significa organización y cohesión para la “equidad”, la “justicia”, y la “armonía” de la sociedad, en donde el ideal supremo es el “bien común”. Es evidente en este momento que en el marco de la sociedad capitalista, el carácter de las relaciones sociales de producción (base concreta de la sociedad) no podrían ser tal cosa, pues al basarse en la propiedad privada, una serie de consecuencias inevitables devienen en todos los casos posibles. Si existen instituciones, leyes, y demás elementos jurídico-políticos es para asegurar la perpetuación de las relaciones sociales de producción que le sustentan.

Por lo que sigue, la superestructura institucional está constituida por el conjunto de instituciones sociales y normas codificadas que tienen la función de reglar el funcionamiento de la sociedad entera. En este conjunto figuran gran número de organizaciones sociales, partidos políticos, la estructura del orden jurídico, la iglesia, *el aparato escolar (como concepto genérico, escuela)* y, la institución más importante en las sociedades antagónicas: *el Estado*. Esta diversidad de instituciones y normas establecidas son la realización organizativa de las necesidades jurídicas y políticas de la sociedad capitalista, a saber, el establecimiento de instancias prácticas para la mantención y continuación del régimen político e ideológico. Estas necesidades son resueltas mediante la implantación de diversas normas y códigos, los cuales son ejecutados a través de los aparatos o instancias sociales instituidas. Así, la función principal de la superestructura jurídico-política es la de reglamentar la vida de las clases sociales dentro de un orden único, el orden de la clase en cuyas manos reside el poder económico que, a través del conjunto institucional, se convierte en poder político. En ese sentido, es de recordar que las instituciones que norman la vida pública y también privada de las clases sociales derivan de las relaciones de producción capitalistas (basadas en la propiedad privada), por ende, su funcionamiento está orientado en el mismo sentido pero de manera variada: además de establecer, ejecutar, vigilar, organizar, etc., las existentes relaciones sociales, deben dar respuesta a la necesidad primaria de perpetuar las condiciones de la producción capitalista en el terreno jurídico y político, a saber, las relaciones de propiedad material (el derecho de propiedad [de los medios de producción]) y las relaciones de poder (la detención/actuación máxima del poder político a través de una institución de clase: el Estado). Ilustremos el caso en la siguiente cita: “...la fracción dirigente de la sociedad tiene el mayor interés en dar el sello de la ley al estado de las cosas existentes y en fijar legalmente las barreras que el uso y la tradición han trazado...esta regulación y esta ordenación son ellas mismas un factor indispensable de cada modo de producción que debe tomar la forma de una sociedad sólida,

independiente del simple azar o de lo arbitrario (ésta reglamentación es precisamente la forma de consolidación social del modo de producción, su emancipación relativa del simple azar y de lo simplemente arbitrario)”⁴⁴. Así pues, vemos que el derecho instituido corresponde a la necesidad de normar las relaciones de producción basadas en la dominación de clase, de manera que el interés de codificar jurídicamente la tradición se convierte en una herramienta de clase en beneficio mismo de las clases dirigentes, es decir, de las fuerzas dominantes de la sociedad⁴⁵.

Por consiguiente, el cúmulo de representaciones que residen en el interior de la institución de la superestructura son una justificación de las relaciones existentes, efecto de la necesidad de legitimar el control en los distintos campos de la esfera social, por esta razón, las diferentes ideas ahí inmersas expresan la voluntad y necesidad de la clase dominante en el terreno transitado. Por ende, las diversas instituciones y organizaciones de la superestructura de la sociedad se han de encargar de cristalizar y consiguientemente materializar las ideas dominantes de la clase dominante en los niveles sociales fundamentales. Tienen la tarea de contribuir a asegurar la continuación del orden establecido y la perpetuación de las condiciones elementales de la producción capitalista.

En síntesis, las diversas organizaciones e instituciones que forman el nivel de la superestructura jurídico-política contienen, en sí mismas, la idea dominante de la clase que domina el campo de la producción material, por consiguiente, su función explícita es el mantener y repetir el sistema de producción dominante. Estas organizaciones, en principio, son organizaciones de clase en tanto mantienen el régimen político e ideológico necesario para la reproducción del modo

⁴⁴ Marx C., en Althusser L., Balibar É., Para leer el Capital, Siglo XXI editores, S. A., México D. F. 1977, p. 249.

⁴⁵ La concepción materialista de la historia considera la legislación política y civil como la justificación del poder de las relaciones económica: “la legislación tanto política como civil no hace más que pronunciar, verbalizar el poder de la relaciones económicas” (Engels, Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana). Aquí la demostración: “En un cierto estado muy primitivo del desarrollo de la sociedad se siente la necesidad de reunir bajo una regla común los actos de la producción que se repiten cotidianamente, el reparto del intercambio de productos, la vigilancia de que cada uno se someta a las condiciones comunes de la producción y el intercambio. Esta regla, que al principio es una costumbre, se convierte pronto en ley. Con ella surgen necesariamente organismos encargados de su mantenimiento: los poderes públicos, el Estado. A lo largo de la evolución posterior de la sociedad, la ley se desarrolla en una legislación más o menos extensa. Cuando más se complica, más se aleja su terminología de la que expresa las condiciones económicas corrientes de la sociedad. Esta legislación aparece entonces como un elemento independiente que extrae la justificación de su existencia y el fundamento de su evolución ulterior de sus propios motivos profundos... y no de las condiciones económicas. Los hombres olvidan que su derecho tiene por origen sus condiciones de vida económicas como también han olvidado que ellos descienden del mundo animal” (Engels, La question du logement, en Nguyen Ngoc Vu, Ideología y religión según Marx y Engels, Sal Terrae- Santander, España 1978. p. 79)

de producción capitalista. El Estado como expresión máxima de esta necesidad, se sitúa al frente de todas las instituciones sociales con el fin de reaccionar, como se verá posteriormente, mediante la violencia, la cohesión y la coacción ante cualquier tentativa de cambio que ponga en riesgo el régimen al que debe su existencia.

2.3.2- La superestructura ideológica.

Para ahondar sobre el nivel que ha sido llamado “la superestructura ideológica”, conviene hacer las primeras aproximaciones sobre los usos del concepto de ideología, los cuales, son comúnmente utilizados de forma laxa. La ideología, en tal sentido, se entiende por lo general como el conjunto de nociones por las que el hombre piensa el mundo material; la ideología es el pensamiento general del todo, la cosmovisión del hombre. Se trata de un hecho mental, el cual se traslada al mundo social en forma de actitudes o conductas. La ideología es, pues, algo interno pero también externo, son ideas y creencias pero también actitudes y conductas.

Como puede advertirse, la ideología, es un término comúnmente entendido como un simple equivalente de conciencia social, sin embargo, hemos de aclarar que éste término, de ser sólo planteado de esa manera, se torna incompleto en tanto no supera lo descriptivo general.⁴⁶

Continuando, la “ideología” (sólo en referencia a la conciencia social), como hemos visto, surge a partir de la actividad concreta del hombre, y por ello, se sostiene que desde la actividad concreta del hombre es que se desarrolla su conciencia. Esto se explica porque el trabajo del hombre en relación a otros hombres y a su entorno, sienta las bases para que el hombre sea consciente de sí mismo y de su entorno. En esencia, a partir de la conciencia de las relaciones sociales se conforma la conciencia del social, la cual se expresa, a su vez, en características mentales, pero también conductuales.

Pasemos a señalar los dos elementos constitutivos de la ideología (como concepto análogo de conciencia social): [1] Lo primero sería lo que comprende los sistemas de comportamientos y conductas sociales, esto incluye: las actitudes, disposiciones, los hábitos, etc. El conjunto de comportamientos y conductas pertenecen a la conciencia social debido a que son formas

⁴⁶ Nuestra definición del concepto ideología es por mucho opuesta a esta noción, dado que aquí la cuestión esencial de la ideología es ignorada. Será aclarado lo propio de este asunto en capítulos posteriores de este trabajo, en especial en el capítulo III, apartado 3.3.2.1.

compartidas por grandes grupos sociales, y también porque son el resultado exterior de un proceso interior. Con todo, lo relativo a las actitudes, disposiciones y hábitos además de las específicas formas de vivir, y las diversas prácticas de vida colectiva son, de cierta manera, “ideológicas”, primero, porque son originadas por un proceso mental, y segundo, porque son incuestionablemente compartidas por el grupo que las practica. [2] Por lo que se refiere a un segundo aspecto, se puede incluir aquí que “la ideología” de la sociedad, en términos laxos, refiere los sistemas de ideas y representaciones sociales, lo cual abarca desde las ideas políticas, hasta las filosóficas, también se incluyen las ideas jurídicas, religiosas, morales, éticas, estéticas, etc. Todas ellas figuran como representaciones del mundo material, y son llamadas ideológicas simplemente porque pertenecen al mundo de las ideas.

Así pues, la ideología pertenece al campo de la conciencia social, la ideología es una parte de la conciencia social. Y sus dos aspectos importantes son lo “mental” y por consiguiente lo “actitudinal”. Sin embargo, lo particular de la ideología no consiste en sólo ideas (o actitudes) sino en el origen y la finalidad de tales ideas, es decir, lo cardinal para comprender la ideología no es reconocerla como un número y variedad de ideas/creencias (sistemas, teorías, modelos, etc.) y consecuentes conductas, sino en primera instancia reconocer su naturaleza y su función social, esto es, su acepción filosófica y su acepción sociológica.

En la sociedad capitalista, la ideología no se presenta sólo como un conjunto de creencias y actitudes, sino como ideas y actitudes que existen en relación a una realidad social, a un contexto particular. La ideología, a secas, no significa nada. La ideología sólo adquiere sentido cuando su carácter de clase es reconocido y comprendido.

Las ideas sociales en el capitalismo, no son sólo ideas que existen y responden a los estímulos internos del espíritu del hombre, sino son ideas condicionadas siempre por un contexto material. Su lógica interna está influida por las circunstancias de las que provienen. Por consiguiente, la ideología como sistema de ideas, creencias, actitudes, no es una aparición espontánea de la sociedad, sino es un reflejo de las condiciones materiales en que la sociedad se encuentra. Asimismo, la ideología sólo adquiere sentido de acuerdo a su función social. De manera que, la ideología no existe sin una razón, tiene una finalidad social, y una expresión material. La finalidad material de la ideología en el capitalismo es la cohesión y control de una clase social por otra.

Ahora bien, cierto es que todo hombre es apto para pensar, y para asumir o desarrollar ciertas ideas, más no todo el mundo puede crear las ideas dominantes de la sociedad, sólo las clases que dominan la producción podrán legitimar sus ideas como las ideas dominantes de la sociedad.

En dicho sentido, puede comenzar a vislumbrarse desde ahora que la ideología no sólo es un conjunto de ideas, sino un conjunto de ideas que provienen de una clase social en particular, ahí se encuentra el carácter de clase de la ideología. En esencia la clase que domina en el terreno económico domina también en el terreno ideológico. En suma, a consideración de lo que hasta ahora ha sido dicho, es posible hablar expresamente de la función de la superestructura ideológica en la sociedad capitalista: el aseguramiento, en el terreno de las ideas, de las condiciones de mantenimiento y repetición del modo de producción capitalista, esto mediante la falsificación de la conciencia social, es decir, la tergiversación de la realidad social por medio de las ideas.

2.4- El Estado.

Mediante la categoría teórica de superestructura se representa el nivel del edificio jurídico-político e ideológico de la formación económico-social capitalista. A este nivel concierne todo lo relacionado al mantenimiento de las condiciones necesarias simultáneas a la producción material determinadas por la base material económica o infraestructura. Dentro de este nivel se puede hacer una especificación no disociada de los elementos que concurren o que se encuentran inmersos aquí. Primeramente se apuntaría hacia la existencia de instituciones sociales necesarias y en seguida se haría referencia a las ideas y prácticas sociales que son el sustento de estas últimas. Al primer campo refiere lo institucional o lo concerniente a la superestructura institucional la cual está conformada por el conjunto de normas e instituciones sociales que tienen el papel básico de reglamentar el funcionamiento de la sociedad en relación al modo de producción dominante desglosado en específicas relaciones políticas e ideológicas. En este nivel figuran un diverso número de organizaciones sociales en donde el Estado, indiscutiblemente, se sitúa como la institución superior. La existencia de esta institución es la característica principal de la organización político-social de la sociedad capitalista. Por lo que sigue, se da paso, enhorabuena, a materia del análisis correspondiente a las relaciones entre clases en la sociedad capitalista, es decir, de las relaciones de poder, es decir, sobre la lucha de clases y por lo tanto del papel del Estado como producto de las contradicciones sociales en el capitalismo.

2.4.1- Sobre la interpretación del origen del Estado moderno.

Dentro de la extensa y variada literatura que se encuentra acerca de esta materia, no existe hasta el momento una perspectiva convergente sobre la naturaleza del Estado, debido, en parte, a la oposición de los puntos de vista teóricos con respecto de su origen. Se halla, no obstante, una perspectiva que es comúnmente reivindicada, abierta o veladamente, por la gran mayoría de los círculos intelectuales provenientes de las naciones capitalistas. Esto se refiere, en esencia, a la aceptación general del origen del Estado como un acontecimiento humano inevitable nacido del devenir natural del hombre en su tránsito del ser barbárico al hombre civilizado⁴⁷. A continuación una aproximación a esta idea: el hombre en la búsqueda de brindar certeza a su existencia en relación a la hostil contingencia de la naturaleza, y preocupado- particularmente- por la conservación y defensa de su propiedad necesitó (y necesita) de una institución que se encargase de regular la vida social para aquel indispensable fin. Por lo tanto, de acuerdo con esta lógica, el Estado fue (y ha sido) una necesidad natural, casi espontánea, de los hombres para resolver las disputas entre propiedad, comportamiento e ideas, es decir, que éste se ha creado como un ente social neutral necesario para la cohesión económica, política e ideológica, por lo tanto, tiene como papel principal la resolución de las diversas problemáticas del hombre en sociedad, es, entonces, una aparición inexorable en el desarrollo del hombre civilizado y tiene como fundamento el bienestar compartido por la sociedad en su conjunto. Esta peculiar perspectiva teórica puede ser identificada como la teoría política burguesa del Estado, la cual tiene como sustento la idea del movimiento de la sociedad como un hecho lineal, además armónico. En ese sentido, los diversos procesos sociales son concebidos como procesos aparecidos sobre la base de ideales perpetuos inherentes a la humanidad misma (aunque esclarecidos sólo hasta el siglo XVIII), a saber, la libertad y la igualdad, (para más tarde revelarse la fraternidad). Estos, en tanto principios ideales ahistóricos, son considerados como los rectores universales de la humanidad, de tal suerte que el Estado como la encarnación del desarrollo de aquella idea eterna es también comprendido como un producto sublimado que trae armonía a los individuos, los pueblos y las naciones ante la incertidumbre caótica de la vida social en el estado natural. La consecuencia de semejante

⁴⁷ Aunque extraña vez planteado a partir del significado real estas categorías pues, ellas implican, en sí mismas, un análisis histórico concreto del desarrollo del hombre en determinada sociedad, lo cual, se verá más adelante, arrojaría conclusiones alejadas de esta interpretación, sino principalmente desde conceptos abstractos como “*state of nature*”, que connotan el desarrollo de las ideas del hombre con respecto a su presencia en una realidad independientemente del contexto.

interpretación acerca de la vida espiritual, del hombre y la historia, es que la teoría política burguesa, en la mayoría de sus razonamientos y proposiciones, presenta los múltiples acontecimientos y procesos históricos de la sociedad como descripciones acríticas, como acontecimientos ideales además neutrales, producto de la esencia del hombre como sujeto abstracto, pues le sustrae de la historia para presentarlo como la manifestación de una idea y no como hombre concreto producto de las circunstancias materiales⁴⁸, cuya característica principal, en virtud de su condición humana, es la producción material de su existencia, es decir, el trabajo productivo. Por consiguiente, si se toma en consideración al hombre como hombre concreto e histórico, se puede dar cuenta que desde los inicios de la sociedad “civilizada”, es decir, desde la escisión de la sociedad en clases sociales y la subsecuente aparición del Estado, el hombre ha sido un hombre social dividido y antagónico: “la historia de todas las sociedades que han existido hasta hoy se desenvuelve en medio de contradicciones de clase, de contradicciones que revisten formas diversas en diferentes épocas”⁴⁹. Sin embargo, los cultivadores de las ideas antes mencionadas anteriormente ignoran a toda fe el carácter antagónico e irreconciliable entre las clases que conforman a la sociedad contemporánea. En tal sentido, la apreciación sobre la índole del Estado, desde semejante lógica de pensamiento, sólo podría explicarse desde la suposición del consenso colectivo y no desde la realidad del antagonismo social.

La teoría política burguesa da explicaciones a la existencia del Estado desde la asunción de que este es siempre el fruto de un acto colectivo y consensual, es decir, que nace y se mantiene de la necesidad compartida de los hombres para superar las limitaciones que tiene en su estado aislado; es una institución situada a lo alto de la vida de los hombres, y que vela por el bienestar de la comunidad; que busca el reino de la ley (mediante el establecimiento de una legislación que norma la vida común) antes que el arbitrio de los hombres degenerados y corruptibles (“por tendencia natural”). En razón de lo anterior, según esta concepción, dichos hombres- quienes han

⁴⁸ Ya se hablaba en aquel entonces sobre las cualidades innatas del hombre producto del carácter de la naturaleza misma. La noción de hombre se sostenía, en tal sentido, sobre la base de la idea del hombre y no de los procesos históricos que lo constituyen como hombre real. Así para el romanticismo de algunos aparecía este como la fiel copia de la bondad de la naturaleza (“el hombre es bueno por naturaleza”) pero se veía corrompido por las tiranías de los que guiaban la sociedad; así para el racionalismo de otros “el hombre se convertía el lobo del propio hombre”, lo cual develaba su maldad intrínseca; para otros más el hombre “tendía al lucro naturalmente”. Sin embargo, todos ellos presentaban una noción de hombre basados en una concepción subjetiva sobre su naturaleza y con ello circunscribían todos en el mismo hecho: la incompreensión de que el hombre es producto de las circunstancias materiales de la historia.

⁴⁹ Marx C., Engels F., Manifiesto del partido comunista, Ediciones en lenguas extranjeras, Beijing, China 1991, p. 58.

engendrado el Estado- le deben respeto y obediencia pues es éste el que representa la voluntad general, es, *in fact*, una parte ellos mismos, de su esencia como humanos y de su libertad como individuos. Por lo que se refiere a esta interpretación, se pueden encontrar dos principales representantes clásicos quienes fundan la moderna concepción del Estado: John Locke y Jacobo Rousseau. Sostienen ellos que el Estado moderno, es decir, el Estado burgués es de carácter colectivo y es fruto de un acto consensado. John Locke, en ese sentido, encuentra que los gobiernos políticos están sujetos a una justa autoridad consentida y legitimada por la comunidad. Afirma, de esa manera, que el hombre siempre busca renunciar a su estado natural y a todos los beneficios que está condición trae consigo para darle certeza a su vida, pues, el estado de naturaleza está repleto de peligros y temores permanentes por lo cual éste se debe reunir con otros que compartan un mismo fin, siempre en virtud de los beneficios de la vida en colectividad regida por un poder superior, esto es, el aseguramiento de la propiedad individual por el Estado. De manera que, “cuando cualquier número de gentes hubieren consentido en concretar una comunidad o gobierno, se hallarán por ellos asociados y formarán un cuerpo político, en que la mayoría tendrá el derecho de obrar y de imponerse al resto”⁵⁰, entonces resulta que cuando un dado número de hombres se congregan para crear una comunidad están cediendo explícitamente su consentimiento para la creación de un gobierno que es un “cuerpo único”, en el cual reside el poder para realizar acciones que no pueden ser más que la determinación voluntaria de la mayoría de la comunidad; y así, “cada hombre al consentir con otros en la formación de un cuerpo político bajo un gobierno, asume la obligación hacia cuantos tal sociedad constituyeren”⁵¹, de tal modo, dice este personaje, que “lo que inicia y efectivamente constituye cualquier sociedad política, no es más que el consentimiento de cualquier número de hombres libres, aptos para la mayoría, a su unión en ingreso en tal sociedad. Y esto, y sólo esto, es lo que ha dado o podido dar principio a cualquier gobierno...”⁵².

De modo análogo, Rousseau J. advierte, por su parte, que la condición natural del hombre cual libertad natural cedida a la voluntad general, a través de un “pacto social”, crea el mismo cuerpo político de la sociedad, esto en lo referido al Estado. En tal sentido, infiere que para superar los dañinos obstáculos con que se encuentra el hombre en estado de naturaleza, ha de buscar un camino que garantice su conservación. Según lo pensado por este autor, esto se consigue mediante

⁵⁰ Locke J., Ensayo sobre el gobierno civil, Editorial Porrúa, México 2008, p. 57.

⁵¹ *Ibid.*, p. 58.

⁵² *Ibid.*, p. 59.

la suma de fuerzas: “formar por agregación una suma de fuerzas capaz de sobrepujar la resistencia, de ponerlas en juego con un solo fin y de hacerlas obrar unidad de conformidad”⁵³. De manera que, según este razonamiento, mediante el contrato social el hombre encuentra la seguridad de la vida y subsiguientemente el bien común, esto porque “cada uno pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y cada miembro considerado como parte individual del todo”⁵⁴. Bajo esa lógica, semejante acto de asociación, “convierte al instante la persona particular de cada contratante, en un cuerpo normal y colectivo... la persona pública que se constituye así, por la unión de todas las demás, tomaba en otro tiempo el nombre de ciudad y hoy el de república o cuerpo político el cual es denominado Estado cuando es activo, potencia en comparación con sus semejantes”⁵⁵.

En resumidas cuentas, el Estado, bajo la visión planteada, engendra un hecho de índole inevitable: es una construcción humana justa y necesaria, producto del consenso comunitario, manifestación del ideal universal del hombre en beneficio del hombre mismo, como tal, en algunos casos puede llegar a presentar imperfecciones que, una vez superadas, sólo contribuirán a perfeccionarle cada vez más. El Estado sería, entonces, la institución imparcial máxima encargada de administrar la vida del hombre político-social. Es, de esta manera, en la más importante de sus significaciones, la fuente vital de mediación del conflicto para la vida armónica en sociedad. No obstante, a pesar de la romántica descrita, debe terminar aquí aquella quimera, pues, para ser correctos debemos ser serios.

En tal sentido, se advierte que el carácter del Estado estará determinado, en última instancia, por las características del modo de producción al que pertenece, es decir, por el momento histórico de la producción en que surgió. En la sociedad de clases se encuentra también condicionado por las circunstancias político-sociales existentes, es decir, por el conflicto social en que transita: la lucha de clases, la relación de fuerza entre las clases antagónicas de la sociedad. Así, conviene sustentar las próximas afirmaciones sobre este órgano político en los hechos históricos concretos que derivaron en su aparición y por lo tanto, tener un punto de referencia para

⁵³ Rousseau J. J., *El contrato social*, Editorial Porrúa, México 2006, p. 11.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 12.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 13.

entender las modificaciones que le sobrevinieron. Por esta razón, en la tarea de la caracterización del origen del Estado, la última palabra la tiene la historia.

2.4.2- El origen y las fases históricas del Estado.

Friedrich Engels, teniendo presente este cardinal principio se dio a la tarea de realizar un riguroso rastreo de los orígenes del Estado en relación a las condiciones históricas desde la sociedad primitiva hasta la llamada civilización⁵⁶. Así, partiendo de un extenuante y riguroso análisis de la evidencia histórica conocida en su época, nuestro autor llegó a la ilustre conclusión de que: “la fuerza cohesiva de la sociedad civilizada la constituye el Estado, que, en todos los periodos típicos, es exclusivamente el Estado de la clase dominante y, en todos los casos, una máquina esencialmente destinada a reprimir a la clase oprimida y explotada”⁵⁷. Ahora bien, ¿cómo fue que Engels pudo llegar a esta conclusión? Tomemos la siguiente cita como tesis fundamental: “El estado no es de ningún modo un poder impuesto por encima de la sociedad; tampoco es <<ni la imagen y la realidad de la razón>> como lo afirma Hegel. Es más bien un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado; es la confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable contradicción consigo misma y que está dividida por antagonismos irreconciliables”⁵⁸. Por ello, lo que permite entender al Estado en su función de órgano político, no es lo que el hombre reflexiona o se imagina sobre él sino el reconocimiento de las condiciones de la etapa de desarrollo de la sociedad en que existe. En términos históricos esto se esclarece a partir de los inicios de la heterogeneidad antagónica de la sociedad.

En condiciones del comunismo primitivo la sociedad se hallaba organizada en cantidad de grupos llamados gens, estas agrupaciones fueron la unidad principal de la sociedad en esta etapa. Puesto que no había otra forma de determinar el parentesco, el vínculo sanguíneo se convertiría en el único moderador de la unión familiar. No existía la propiedad privada como tal. Dado que el uso de zonas de trabajo y herramientas era propiedad colectiva, aunque se reconocía cierta

⁵⁶ En la obra el origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, Engels ofrece extensos análisis desde los estadios prehistóricos de la cultura hasta la civilización en donde se encuentran: la familia, la gens iroquesa, la gens griega, la génesis del Estado ateniense, la gens y el Estado en Roma, la gens entre los celtas y entre los germanos, la formación del Estado de los germanos y la civilización en comparación al estadio de la barbarie. En este último aspecto, Engels define, de acuerdo lo estudiado que la civilización es “el estadio de desarrollo de la sociedad en que la división del trabajo, el cambio entre individuos que de ella se deriva y la producción mercantil que abarca a una y a otro, alcanzan su pleno desarrollo y ocasionan una revolución en toda la sociedad anterior”.

⁵⁷ Engels F., *El origen...op. cit.*, p. 251.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 242.

propiedad individual de instrumentos personales, no figuraban conflictos intergrupales por su posesión. Lo principal que hay que reconocer en esta etapa del desarrollo del hombre es que el trabajo y la propiedad fueron de carácter común, lo que permitía que el producto de la actividad también fuera algo común. El bajo desarrollo de las fuerzas productivas no permitía generar excedentes, de tal suerte que no existía una clase que buscara apropiarse de ese producto, y por ende estos grupos no tenían ninguna inclinación que les permitiera ejercer la dominación sobre otros. Así, la característica particular de las sociedades primitivas fue la no-existencia de clases sociales, ni propiedad privada, y por ende tampoco órganos de control sistemático. Sin embargo, el proceso mismo de la vida debía cambiar ese panorama. De la espontánea división de trabajo social, un grupo, a razón de la complejidad de la vida productiva en sociedad y de las pocas funciones conocidas se fue liberando del trabajo manual para ejercer tareas diferentes. De este modo, aquellas pequeñas diferencias en el trabajo se convirtieron en privilegios en relación al trabajo mismo y a las personas involucradas en ese proceso. Las diferencias mínimas permitieron la justificación del sometimiento de unos por otros, dicho de una manera distinta, la liberación del trabajo manual de un grupo para la incorporación del trabajo “mental” por otro fundo una fuerte división social del trabajo. Esas divisiones, simultáneamente, crearon las condiciones para la división, también, de la sociedad en clases, en consecuencia, para la aparición de las relaciones de dominio y servidumbre. Por otro lado, la fuerza y herramientas de trabajo se desarrollaban a grandes pasos por lo que el trabajador se encontró en capacidad de producir un número de productos que sobrepasaban los necesarios para su sobrevivencia diaria, ahí es donde se encuentra la razón que más pesó en la modificación de las relaciones de producción y sociales primitivas: el desarrollo de las fuerzas productivas permitió el excedente en la producción, y la división en el trabajo permitió a una fracción de la sociedad adueñarse de ese excedente por lo que el esfuerzo del trabajo de unos se volvió fruto para el goce de otros, una minoría acaparadora, los parásitos de la comunidad, antepasados de los explotadores modernos.

Así pues, en el momento en que se realiza la división de la sociedad en clases sociales y aparece la propiedad privada, devienen las consecuencias sociales inevitables: el sometimiento de unos por otros, el antagonismo entre diferentes grupos con distintas condiciones de vida, la aparición de los poseedores y los desposeídos, los opresores y oprimidos, el beneficio para unos a costa de la miseria de otros, etc., etc. “Algo hacía falta, sin embargo: una institución que no sólo defendiese la nueva forma privada de adquirir riquezas frente a las tradiciones comunistas de la

tribu, sino que legitimase y perpetuase la naciente división en clases, y el <<derecho>> de la clase poseedora a explotar y dominar a los desposeídos. Esa institución era el Estado y apareció”⁵⁹. En ese sentido, habiéndose escindido la sociedad, surgieron las clases que, a raíz de sus condiciones materiales, personificaban un antagonismo en la producción social. Envueltos en esas relaciones, debía establecerse un poder situado por encima de esas clases, un poder que aparentemente mediara los conflictos y sólo diera la oportunidad de su resolución mediante la forma hasta ahora llamada “legal”, es decir, la voluntad de la clase dominante transformada en leyes. En términos más precisos: “pero a fin de que esos antagonismos, estas clases con intereses económicos en pugna no se devoren a sí mismas y no consuman a la sociedad en una lucha estéril, se hace necesario un poder situado aparentemente por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el choque, a mantenerlo en los límites del <<orden>>”⁶⁰, ese poder es el Estado.

A partir de aquella aparición histórica se sitúa este órgano como el principal medio para forzar a mantener y, consiguientemente, repetir las relaciones de propiedad privada, de distribución y cambio del producto del trabajo dentro de los parámetros de la clase dominante, como consecuencia, con la aparición del Estado, se implantó el dominio social de la clase que dominaba la producción material. El Estado, en dicho sentido, tiene un origen eminentemente coercitivo y represor, lo cual se encuentra muy alejado de la idea de la conciliación colectiva y, más aún, del bienestar común.

Ahora bien, puesto que éste órgano es producto de la misma sociedad en una fase dada, se pueden encontrar históricamente dos grandes momentos percusores al Estado moderno, esto es, el [a] Estado esclavista, propio del modo de producción esclavista y [b] el Estado feudal, producto del modo de producción feudal. El primero se puede caracterizar por dos grandes contribuciones al régimen de opresión social que lo convirtieron en órgano sistemático de cohesión y contención del conflicto social: 1) el establecimiento de una fuerza pública formada por un conjunto de instituciones y hombres que mantuvieran a merced el nuevo régimen, y el orden instituido. Dentro de estas fuerzas públicas se encontraban los hombres armados, las cárceles y el conjunto de instituciones de coerción que cumplían la función no sólo de mantener el orden de la clase dominante sino de prevenir la intrusión de órdenes ajenos al establecido. Esto debido a otra

⁵⁹ Engels F., en Ponce A., *op. cit.*, p. 26.

⁶⁰ Engels F., *El origen...op. cit.*, p. 242.

característica particular implementada en este régimen, sustituto del régimen gentilicio de la comunidad primitiva, esto es 2) la delimitación territorial del Estado. Esta incipiente organización se comenzó a organizar a través del preciso establecimiento de límites basados en el territorio donde se ejercía control completo y donde habitaban los súbditos (ciudadanos y esclavos [dado que los esclavos también figuraban en la población pero no eran considerados sujetos de derecho]). En el Estado esclavista (propio de Atenas y Roma) sólo eran sujetos de derechos y participación en la vida pública los ciudadanos pero el término de ciudadano era sólo una forma alternativa de denominar a los propietarios. En ese sentido, los esclavos al no ser considerados como seres humanos “aparecían privados de todo derecho y se encontraban, en todo momento, sometidos a la voracidad de los esclavistas. Y es a mantener tales condiciones de vida a lo que estaba destinada esa máquina de opresión de las masas trabajadoras”⁶¹. Por lo que se refiere al Estado feudal [b], tenemos que el cuerpo de dominación política se convirtió en un poder instituido a partir de la nueva estructura de las clases sociales esencialmente dividida en terratenientes y siervos. El elemento característico en este momento histórico fue que el siervo no era ya posesión personal de nadie pero aún era esclavo del trabajo, esto es, era libre como persona pero su persona era esclava del trabajo, peor aún, el producto de su trabajo no le pertenecía, el siervo debía trabajar gran cantidad de tiempo sin derecho directo al producto de la tierra que era para el señor feudal. Así, los feudales se figuraban como la clase dominante, como la clase que regía el Estado dado que a partir de sus intereses se definían los parámetros del trabajo y las acciones de contención ante cualquier intento de disconformidad de la clase explotada. Aunque el Estado, durante esta fase de desarrollo, se expresó en diferentes formas de gobierno y regímenes políticos, siempre permaneció como el portador y ejecutor de la voluntad de clase minoritaria, a saber, los señores feudales, dueños de la tierra y del dinero. En suma, el Estado estaba, en esta fase histórica, plenamente consolidado como el órgano de dominación de una clase para oprimir a otra.

Recapitulando lo esencial, “el Estado no ha existido eternamente. Ha habido sociedades que se las arreglaron sin él, que no tuvieron la menor noción del Estado ni de su poder. Al llegar a cierta fase de desarrollo económico, que estaba ligada necesariamente a la división de la sociedad en clases, esta división hizo del Estado una necesidad”⁶². En consecuencia, “el Estado nació de la

⁶¹ Espinoza Alejandro, *Teoría del Estado en Gramsci y el Estado en América Latina*, UNAM, México 1986. (Mimeografiado). p. 4.

⁶² Engels F., *El origen...op. cit.*, p. 247.

necesidad de refrenar los antagonismos de clase, y como, al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de esas clases, es, por regla general, el Estado de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que con ayuda de él, se convierte también en la clase políticamente dominante, adquiriendo con ello nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida.”⁶³

En síntesis, el Estado no es ningún acto consensado producto de la conjunción de fuerzas cedidas a través de un contrato colectivo que vela y actúa siempre en beneficio de la comunidad que le engendró; tampoco es éste un hecho natural producto de la evolución y maduración de los ideales eternos del hombre los cuales se manifiestan espontáneamente por medio de los descubrimientos de las mentes más brillantes en distintos periodos de la historia. El Estado, opuesto a estas nociones, es un producto histórico que corresponde a las características particulares de una sociedad en un estado de desarrollo económico dado; es una institución creada a raíz de la división histórica de la sociedad en clases sociales, por lo tanto, es una institución erigida sobre la base de la desigualdad y, consecuentemente, no podría representar más que el interés de la clase más poderosa, la que le da sentido como aparato de organización y sometimiento de las demás fracciones sociales. En tal sentido, se pone en evidencia su naturaleza a partir de sus características de origen, entonces, podría decirse que ¿se trata del fruto de la voluntad de los hombres? Evidente es la respuesta a estas alturas. El Estado surge de las posiciones antagónicas de las clases de la sociedad, y de la lucha que se suscita entre ellas por reivindicar sus intereses particulares además opuestos, y de la necesidad de la clase que se sitúa como dominante para detentar los medios de producción y contener el conflicto social, por lo tanto, la actividad principal del Estado no consiste en una acción social representativa sino de una imposición derivada de las necesidades de dominación de una clase minoritaria. Ahora, es posible decir que el Estado ¿es un órgano que busca dar seguridad a la vida colectiva de los peligros de la vida en estado natural? Difícilmente. No se podría confiar en semejante afirmación si se considera como criterio de verdad la realidad histórica, pues, la evidencia tangible señala que la “seguridad de vida” a la que se alude, es en realidad, la seguridad de la propiedad privada, por lo tanto, este órgano, en otra de sus funciones funge como un órgano de seguridad, pero sólo de seguridad de la propiedad privada. Por esta razón, cuando se dice que el Estado es un efectivo ente que separa la vida de los riesgos de la

⁶³ *Ibid.*, p. 245.

peligrosa naturaleza, se está en realidad hablando de la separación de la propiedad común de los medios de producción que la natural comunidad primitiva estableció como forma espontánea de producción. Así, el sustento del Estado, desde su origen, es la eliminación de la propiedad social de los medios de producción y la protección a la propiedad privada de la clase que domina la producción misma. En ese sentido, la teoría política burguesa bajo la máscara de la filosofía ha recurrido a la ideología para justificar la existencia (permanencia) del Estado como “órgano imparcial intermediador del conflicto social”, se plantea este como la forma legal de resolución de ese conflicto pero, la ley, según los hechos, no es la codificación de la voluntad general, incorruptible e inalterable, sino la voluntad de la clase dominante traducida en normas jurídicas impuestas de forma desigual debido a que es producto de la sociedad dividida. Trato igual a desiguales es desigual. Se escribe, así, desde la pluma burguesa que el Estado es un “árbitro imparcial” que interviene para que la sociedad no se consuma a sí misma en una rivalidad estéril, sin embargo, los ojos de la gran masa trabajadora a lo largo de la historia ha observado y vivido en carne propia que aquella “regulación imparcial” no es más que la intervención física del Estado para imponer el orden parcial mediante el sometimiento legal, la violencia legal y el control ideológico, y sin temor a equivocarnos sobraría evidencia real para probar este hecho.

En definitiva, las relaciones armónicas y el consenso que predica la teoría política burguesa del Estado se ven ofuscadas por la violencia histórica que han dejado éste a su paso para conseguir su ascenso en las distintas formaciones sociales en los diferentes momentos de la historia. Aquella violencia, siempre presente, no hace sino ratificar la naturaleza violenta del Estado. Como consecuencia, no existe el consenso colectivo, sino la imposición de la voluntad de unos sobre otros, de los opresores sobre los oprimidos. La paz en que en numerosas ocasiones describe la pluma de aquellos que reivindican esta idea, es realmente, la guerra que ha atestiguado la historia de las clases explotadas.

2.4.3- La esencia del Estado capitalista.

El Estado capitalista es el instrumento que permite la dominación y opresión de una clase por otra. Es la organización política de la clase en cuyas manos residen los medios de producción, que la hacen situarse como la clase más poderosa de la sociedad, y que al dominar la economía dominan, también, la política. En dicho sentido, el Estado sólo puede ser concebido como el

instrumento ejecutor de la voluntad de la clase dominante, como el poderío organizado de la burguesía sobre el resto de la sociedad.

En definitiva, el Estado es resultado histórico de la sociedad al llegar a una fase de desarrollo. Es muestra tangible, a la vez, reflejo de las condiciones antagónicas de la producción; es la forma en que se expresó la economía en el campo de la vida política de la sociedad, pues, el Estado como instrumento de opresión no existió siempre, por ende, no se trata de un producto natural del desarrollo de la humanidad sino de una determinada forma de organización social en función de una determinada forma de organización económica.

La sociedad al llegar a un momento de inminente conflicto derivado de la contradicción social, dio como resultado la organización del poder político correspondiente a la situación política. Así pues, el punto fundamental a entender sobre de Estado en las formaciones sociales capitalistas es que este es “el producto y manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase”⁶⁴. Esta tesis fundamental explica la cuestión central del Estado, y contiene en sí misma la respuesta a las muchas interpretaciones que buscarán ofertar la idea de la posibilidad de conciliación social y, por lo tanto justificar, a través de la reforma social, la transformación de la índole del Estado como órgano de dominación. Sin embargo, sólo sería necesario invertir el orden de dicho razonamiento para dar solución a semejantes ideas. Puntualizando, si el Estado es producto del carácter antagónico irreconciliable de las clases sociales, entonces no sería posible la existencia Estado en condiciones opuestas, a saber, el no-antagonismo de aquellas clases, por lo tanto, si la motivación teórica que orille, a quienes fueren, a plantear que la conciliación social (“pacto social”) implica la desaparición de la contradicción material (propiedad privada de los medios de producción), entonces aquellas personas han buscado eternamente en el lugar equivocado. La verdadera solución residiría, en tal sentido, no en la falsa conciliación sino en la eliminación de la real contradicción, y ¿a qué conlleva eso? A la desaparición de las clases sociales, y con ello la inexorable desaparición del Estado.

Así pues, el Estado es, en esencia, una maquinaria de dominación residida en manos de la clase dominante para asegurar las condiciones necesarias para la reproducción del sistema

⁶⁴ Lenin V. I., El Estado y la Revolución, Ediciones Quinto Sol, S. A., México D. F. 2006, p.7.

económico principalmente fuera de la esfera de la producción⁶⁵. Por esa razón, el Estado sirve para mantener el actual régimen, además de prevenir cualquier intento de desmoronamiento del mismo. Opera principalmente por medio de la violencia y encuentra su apoyo más importante en una serie de órganos de poder que se encuentran a su completa disposición. Estos órganos cumplen la función de mantener en cohesión permanente a las clases ya explotadas en la producción y además oprimidas en la política.

De tal manera que el poder del Estado descansa sobre los órganos de que dispone para tomar acción en la tarea de la protección y perpetuación del régimen. En tal sentido, hay que aclarar que “son dos instituciones más características de ésta máquina de Estado: la burocracia y el ejército permanente”⁶⁶; son estos los órganos principales en que basa su funcionamiento el Estado, esto es, la policía, el ejército, la burocracia y el parlamento. En este conjunto la policía y el ejército son los elementos más importantes en tanto que la fuerza del Estado históricamente se ha apoyado en ellos, es decir, *la violencia es el fundamento del Estado*⁶⁷. Por esa razón, el poder del Estado reside fundamentalmente en las fuerzas armadas, esto es un hecho, y se comprueba en medida de la

⁶⁵ Como fundamento para esta formulación, tomamos el siguiente razonamiento de Engels: “La sociedad existente hasta hoy, que se ha movido en contraposición de clase, necesitaba el Estado, esto es, una organización de la clase explotadora en cada caso para mantener las condiciones externas de la producción, es decir, señaladamente, para someter por la violencia y mantener a la clase explotada en las condiciones de opresión dictadas por el modo de producción (esclavitud, servidumbre de la gleba o vasallaje, trabajo asalariado)”. (Engels, *Anti-Dühring*, en Harnecker M., *op. cit.*, p. 138).

⁶⁶ Lenin V. I., *Ibid.* p. 29. Aquí nuestro autor se refiere al “poder estatal centralizado característico de la sociedad burguesa”.

⁶⁷ Por medio de los diversos instrumentos del Estado la burguesía hace uso de dos principales métodos para mantener su dominio, esto es, la represión y la ideología. Es posible decir que debido al desarrollo de las condiciones sociales la ideología ha ganado terreno, sin embargo, no sobrepasa la acción coercitiva histórica del aparato represivo estatal. La violencia permanece siempre como el recurso más seguro al que recurre el Estado para el control y la cohesión social debido al origen antagónico del Estado mismo. Entonces, siempre ha intervenido éste con la represión ante toda situación *real* de levantamientos opositores que representan un peligro en cuanto al derrocamiento del Estado como autoridad política, “esto lo comprueba hasta el más miope: cualquier intento real por parte de las masas trabajadoras para mejorar su situación, que se alza de los marcos de “lo permitido”, mejor dicho, de lo controlado por el aparato de Estado burgués es reprimido a sangre y fuego” (Alejandro E., *op. cit.*, p. 15.). El Estado garantiza la existencia del régimen capitalista previniendo (mediante la ideología) y evitando (mediante la violencia) todo indicio dirigido en contra de la estructura fundada sobre privación de la propiedad en la producción a la clase trabajadora. Cualquier intento *real* para modificar dicha estructura –que ha sobrepasado el campo de la ideología- es intervenida por el Estado, primeramente, mediante la acción jurídica, sin embargo, cuando ésta no es suficiente se torna en represiva: el uso de la fuerza pública: la policía, el ejército y fuerzas especiales. En síntesis, cada vez que la propiedad capitalista se ve amenazada por la organización trabajadora, en cada momento en que la explotación en la fábrica genera una huelga, en cada ocasión que los trabajadores se unifican para mejorar sus condiciones de vida son reprimidos brutalmente por la mano de la burguesía, a través del Estado. En una palabra, cada vez que la lucha obrera se hace presente, el Estado interviene violentamente para evitar su desaparición.

inexistencia de naciones capitalistas que no cuenten con un destacamento de hombres armados y escuadrones especiales que atiendan a las órdenes directas del Estado, por ello, una característica particular de todo Estado es la existencia y uso de la fuerza pública. Por otro lado, la burocracia forma el cuerpo de administración del Estado que se encarga de ejecutar las acciones complementarias al orden jurídico. Así, la burocracia es el esqueleto del Estado y “se compone del conjunto de funcionarios que administran los negocios comunes de la burguesía y se encuentran situados por encima del pueblo, divorciándose, cada vez más de aquél”⁶⁸. De manera que la burocracia son los profesionales del Estado al servicio de los intereses de la clase dominante, es el organismo especializado de la administración burguesa. Entonces, el Estado aunque surgido de la sociedad, se divorcia de ella y, aún peor, se vuelve contra ella, es por ello que la dominación de clase es la característica eterna del Estado.

Por lo que se refiere a las funciones del Estado, hemos expuesto con anterioridad que en toda formación social dividida en clases antagónicas una fracción de la sociedad se sitúa como clase dominante a partir de la posición que tiene con respecto de los medios de producción y de cambio, es decir que la posesión de los medios de producción como propiedad privada le confiere a una fracción de la sociedad el poder sobre la producción económica que, más tarde, para mantener dicho orden, debe convertirse en poder político. Esto se logra por medio de una institución de carácter clasista que protege la propiedad privada mediante el establecimiento de un código de normas jurídicas socialmente legitimadas, que, además, cumple otra importante función: al mismo tiempo que mantiene el orden económico-político, también mantiene el orden social e ideológico, esto es, la reglamentación del funcionamiento cotidiano de la vida de los trabajadores al interior de la sociedad mediante la intervención de instituciones diversas, cuales órganos de poder y control. Así, toda acción proveniente del Estado, por benefactora que aparente ser, contendrá en sí misma el interés directo e indirecto de la clase dominante.

Entonces, el Estado capitalista, partiendo del análisis de sus funciones más importantes, puede concebirse de la siguiente manera: por una parte es el órgano gestor de los negocios de la burguesía, en ese sentido, se encarga de garantizar el derecho de propiedad y de contrato; de organizar y dirigir la división social del trabajo en la producción, etc., por ello se dice que “no es

⁶⁸ Espinoza A., *op. cit.*, p. 23.

más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa”⁶⁹. Sin embargo, para entender esta tesis es preciso hacer énfasis sobre el sujeto en que recae la acción: la burguesía. De esta manera, el Estado no puede ser considerado, de ninguna forma, únicamente como un cuerpo técnico-administrativo de los asuntos públicos y privados de una sociedad (lo concerniente al gobierno), pues esta asunción permitiría conferirle dotes de neutralidad con respecto de su verdadera naturaleza, es decir, la dominación de clase. Así pues, “las funciones originales permanecen, pero se vuelven secundarias respecto a la de salvaguardar el modo de producción y las relaciones de clase existentes mediante la contención del conflicto y el control de las clases subordinadas”⁷⁰. De manera que el Estado en la sociedad capitalista es fundamentalmente un órgano de dominación de una clase por otra, y tiene como fin el mantener las condiciones sociales, políticas e ideológicas para la reproducción del modo de producción capitalista. Así, la actividad organizativo-administrativa del Estado no puede ser separada de su carácter nativo como institución de dominio en los sentidos antes explicados, por consiguiente, la función puramente técnica del Estado no existe, pues no existen los estados neutrales, es decir, los estados que encuentran sus límites de intervención en la gestión y administración social. Por el contrario, el Estado sólo existe cuando hay necesidad de dominación de una clase por otra, y su funcionamiento total está orientado a establecer la dictadura de la clase dominante. Las diversas tareas que se le aparezcan estarán definidas sobre la plataforma de la dominación de clase, por ello, el Estado en el capitalismo, es efectivamente una junta de negocios comunes, pero, no comunes a la sociedad, porque la sociedad como un todo homogéneo no existe, sino a la clase que se sitúa por encima de ella, a saber, la burguesía, la clase dominante. En tal sentido, se esclarece que el Estado como organización política de los intereses de clase de la burguesía, cubre funciones tanto administrativas como sociales (sólo bajo la premisa de los intereses de clase), entonces, además de ser un comité de los asuntos totales de los negocios de la burguesía, también es el instrumento para someter por la violencia a la clase explotada, por esa razón, es la maquinaria ejecutora de la dictadura de la burguesía.

⁶⁹ Marx C., Engels F., *Manifiesto...op. cit.*, p. 35.

⁷⁰ Engels F., en Hamilton Nora, *México: los límites de la autonomía del Estado*, Ediciones Era, México D.F. 1991, p. 19.

Capítulo 3- Caracterización de la escuela capitalista.

3.1- La naturaleza de la educación en el capitalismo.

3.1.1- De la sociedad y la educación.

La educación es un fenómeno de naturaleza evidentemente social, por esa razón afirmamos que la educación está unida a una forma específica de sociedad en una etapa de desarrollo histórico. Por lo tanto, la índole de la educación en términos generales no puede ser abordada desde razonamientos subjetivos sino desde la comprensión de que la sociedad- y con ella la educación- es producto de un conjunto de relaciones independientes de la conciencia del hombre. Así, la educación, debido a su propia naturaleza social, es un hecho supeditado a la necesidad fundamental de la vida del hombre en sociedad: la producción y reproducción material de su existencia. Ese es el punto de partida.

Ahora, entendido está que la sociedad se encuentra formada por un conjunto de relaciones sociales en donde las relaciones materiales o de producción son las determinantes en última instancia, por consiguiente, la educación al ser un proceso social se encuentra enraizada en dichas relaciones. De esta manera, todo lo concerniente al desarrollo de las fuerzas productivas y a las características de las relaciones sociales de producción, principalmente en lo que respecta a la división social del trabajo es algo imprescindible para la comprensión y explicación del fenómeno educativo.

Así pues, la educación se encuentra ligada inevitablemente a la conjunción de los elementos materiales del desarrollo histórico social: las fuerzas productivas de la sociedad y consecuentes relaciones productivas, en una palabra, al modo de producción en su conjunto.

Por lo que sigue, la educación cuya función social es la formación de un específico tipo de hombre de acuerdo al estado de desarrollo de las fuerzas productivas y el carácter específico de las relaciones de producción, contiene en sí misma un determinado ideal de hombre, lo cual supone, al mismo tiempo, la presencia de la conciencia del hombre: producto de las formas en que el hombre se relaciona con la naturaleza y con los hombres en la producción social de su existencia, entonces, la educación forma parte de la superestructura de la sociedad en tanto portadora del ideal de la época de hombre destinada a su formación; y en tanto proceso social institucionalizado destinado a conservar la sociedad como un todo. En breves términos, claro está hasta el momento

que la educación es una característica (derivada primeramente de la necesidad material) de toda sociedad, es por eso un elemento básico de la totalidad social (situada en el nivel de la superestructura) y, en virtud de ello, adquiere siempre un carácter específico determinado, en última instancia, por las relaciones del modo de producción. Por estas razones, en la sociedad de clases que engendra el capitalismo, la educación dominante es la educación de clases capitalista.

3.1.2- La educación en la sociedad capitalista.

De toda escisión en el trabajo de la sociedad deviene una escisión de la sociedad misma en clases sociales. En lo que respecta al campo educativo, la segmentación entre trabajo manual y trabajo intelectual obliga a la educación, en tanto actividad ligada a la producción material de la sociedad, a adecuarse a dicha forma de organización o división social de actividades. De manera que la división social del trabajo, como un aspecto de las relaciones sociales de producción, define el tipo específico de educación de una sociedad.

La sociedad dividida en clases sociales en su etapa capitalista divide a la educación fundamentalmente en dos grandes campos diferenciados: la educación burguesa y la educación proletaria. Esta diferenciación se conserva de manera importante debido a las formas sociales de existencia relacionadas a la producción, es decir, por la existencia de clases sociales, a saber, burguesía y proletariado como clases fundamentales de la sociedad capitalista, mismas que se derivan de las relaciones de producción capitalista. En el caso concreto, las características de estos tipos de educación, se mantienen por la separación que se genera en el proceso de trabajo, esto es, lo manual y lo intelectual.

Los antecedentes causales históricos de la transformación de la educación en un fenómeno dividido se pueden encontrar en la desaparición de la forma de sociedad basada en la propiedad y el trabajo común y el paso a la sociedad de clases basada en la explotación y en la propiedad privada. En otros términos, “la educación sistemática, organizada y violenta comienza cuando la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral”⁷¹. No obstante, para no dejar lugar a interpretaciones confusas es preciso aclarar que la educación no heterogénea, es decir, la educación igualitaria existe no únicamente bajo aquella forma primitiva de producción, plantearlo o entenderlo de semejante modo, significaría ignorar de mala fe la evolución del desarrollo del

⁷¹ Ponce A., *op. cit.*, p. 23. Se hace referencia aquí al modo de producción del comunismo primitivo.

hombre y de las sociedades, más aún, se orientaría este razonamiento equivoco a imaginar la posibilidad de una educación igualitaria sólo a través de una regresión al reino de la necesidad en sustitución de la búsqueda del reino de la libertad. En tal sentido, la educación de carácter colectivo no antagónico sólo puede ser fruto de una sociedad que propicie dichas condiciones; una sociedad cuyas características objetivas dispongan que los hombres se relacionen entre sí en el proceso material de producción de su existencia de forma armónica y común; donde los medios de producción y de cambio sean establecidos como propiedad colectiva; donde el avance técnico-científico de la sociedad resulte en el alto grado de desarrollo de las fuerzas productivas siempre bajo la premisa de la no contradicción con las relaciones de producción, donde el producto del trabajo sea distribuido e intercambiado de forma justa y ecuánime. En una palabra, sólo mediante el modo de producción socialista la educación igualitaria como proceso de formación integral del hombre es posible⁷². La historia ha sido testigo de la existencia de esa forma de educación y volverá a aparecer, sin más, cuando se superen las contradicciones de la sociedad antagónica y se ascienda a la sociedad sin clases sociales, sin explotación ni propiedad privada: la sociedad socialista.

Retomando el punto anterior, se entiende entonces que debido a que la sociedad en el capitalismo se basa en la producción a través de la posesión privada de los medios de producción, se da lugar a la aparición de clases sociales y con ello a una específica división social del trabajo (como aspecto básico en las relaciones de producción) que manifiesta el antagonismo de la sociedad en el proceso de trabajo. Inmersa en esta dinámica social, la educación adapta su finalidad práctica y modos de intervención a aquellas características. De tal manera que la educación en la sociedad capitalista desde su origen puede ser distinguida por tratarse de un proceso social desigual, violento y segregativo.

Por lo que sigue, dentro de los dos campos educativos anteriormente mencionados (educación burguesa/educación proletaria) producto de esta forma de sociedad, se encuentran presentes dos grandes ideales pedagógicos: en primer lugar está la llamada “educación para el

⁷² Fundamentalmente la educación socialista “se basa en los principios emanados de la propuesta socio-política del marxismo-leninismo, es decir, colectivización de los medios de producción, repartición de los bienes socialmente generados, según las necesidades y finalmente supresión de las clases sociales. El principio educativo comunista o socialista, parte del cuestionamiento de la explotación capitalista y pretende elevar a las masas explotadas a una nueva situación en la que puedan desarrollar todas sus potencialidades físicas, mentales y espirituales” (Makarenko A., Mis concepciones pedagógicas, Problemas de la educación escolar, Instituto Pedagógico de Járkov, Ucrania 1939, pp. 10-25).

provecho”⁷³, la cual se cimienta en la premisa de lo útil y lo funcional: “se vale del saber inmediato y elabora máximas adecuadas para la vida práctica. Desarrolla capacidades para la creación de bienes materiales y para el desempeño de oficios, especialmente aquellos que producen dinero”⁷⁴. Este tipo de educación apela al interés único individual en donde la búsqueda de la utilidad es lo más importante, así según esta idea, sólo lo resultante en beneficio aparentemente particular es fundamento de enseñanza. A continuación, en virtud de la heterogeneidad antagónica de la sociedad capitalista, ha de aparecer la contraparte de este ideal educativo que es lo referente a la “educación para el prestigio”, cuyo adjetivo refiere justamente a la máxima burguesa de todos los tiempos, la cual fue reseñada en su momento como “la perfección de la humanidad”⁷⁵, es decir, la búsqueda de los ideales humanistas del hombre burgués. Se revelan, con lo anterior, las aspiraciones educativas de la clase dominante de la sociedad dividida: “busca al margen de la vida práctica, los ideales eternos de perfección. Ajena a la realidad (porque sus educandos tienen resuelto el problema material) le da carácter de élite a la educación”⁷⁶. En suma, los ideales pedagógicos en todas las sociedades antagónicas persiguen alejados y contrarios ideales de hombre en consonancia a las especificidades históricas de su modo de producción. Por un lado, la perenne búsqueda de la “perfección de la humanidad”, es decir, el tipo de educación correspondiente al hombre burgués, quien estará consagrado a la producción intelectual y dará fundamento, al mismo tiempo que será representante de la ideología dominante. En otras palabras, se trata de la educación para el poseedor de los medios materiales que controlan la producción, además portador de la concepción burguesa del mundo y la vida; por otro lado, inexorablemente existirá una contraparte, la educación ideal para el hombre común y corriente: el trabajador, quien se encargará de producir

⁷³ Concebida de esta manera desde las nociones derivadas del espíritu del iluminismo como formas correspondientes al nacimiento del capitalismo moderno. John Locke presentaba en ese contexto su concepción educativa del “*Gentlemen*”, como el ideal de hombre de su época pero asumido como hombre universal en el sentido de la permanencia de sus principios. De acuerdo con esto, la educación del hombre común y corriente, es decir del trabajador, debía enfocarse en formar personas que fueren capaces de conocer la ley, adaptarse a ella y respetarla; un hombre de principios morales, valor práctico y conocimiento científico, en una palabra, un hombre cuyas cualidades ayudasen a perpetuar la división social de aquella época.

⁷⁴ García G. J. G., *op. cit.*, p. 20.

⁷⁵ Pensaba Kant que a través de la educación cada generación daba un paso más hacia el perfeccionamiento de la humanidad, pues, “detrás de la educación está escondido el gran misterio de la perfección de naturaleza humana” (Kant Immanuel, *Sobre pedagogía*, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Grupo Editor, Argentina 2008, p. 32). A pesar de que el autor dejó claro que dicha perfección se debía orientar por una “correcta moral” destinada por disposiciones de la naturaleza, omitió por completo toda realidad material, es decir, se sustrajo de las circunstancias histórico-sociales concretas, es por ello el padre del idealismo alemán.

⁷⁶ García G. J. G., *Ibidem*.

la riqueza social a través del trabajo, aquél que debe ser educado para ser fiel al Estado que le confiere el beneficio de la libertad, y para ser efectivo en la vida a la cual está destinado; un tipo de educación útil al sujeto (porque desarrolla las habilidades prácticas necesaria para venderse como fuerza de trabajo competente que más tarde se verá reflejada en la obtención de un salario individual) y a la sociedad (porque difunde una idea del orden natural de las cosas al que se ha de subyugar el sujeto[el orden burgués])⁷⁷. En definitiva, la concepción de la educación, los fines que ésta se proponga y las formas que ella adopte deberán contener las ideas e intereses de la clase dominante de la época histórica en que acontece. Por esa razón, “siempre estará presente la intención de prefigurar el tipo de hombre que la sociedad necesita. Cada sociedad posee, pues, su “ideal educativo”; en una sociedad dividida en clases éste engloba la idealización del hombre de la clase dominante”⁷⁸.

La educación en el capitalismo, de tal manera, no figura como un proceso ecuánime, armónico ni universal, por el contrario, se trata de un procedimiento de adaptación social segregativo ejecutado por un ente institucional (la escuela) perteneciente a la clase dominante, cuyos fines generales se encuentran siempre supeditados a sus intereses particulares primeramente en el campo de la producción (economía) seguido de la ideología y consecuentemente de la política⁷⁹. En tal sentido, resulta evidente que la educación al ser un fenómeno social, se encuentra vinculada a los procesos primarios que definen a la sociedad, es decir, la producción, por ello la educación está determinada, como hemos dicho antes, desde la producción, y ésta última al

⁷⁷ Aníbal Ponce siguiendo este mismo razonamiento concluye: “el ideal pedagógico, naturalmente, no puede ser el mismo para todos; no solo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad de educación como una desigualdad impuesta por la naturaleza de las cosas, y contra la cual sería locura revelarse” (Ponce A., *op. cit.*, pp. 33,34).

⁷⁸ Arismendi Legaspi A., *op. cit.*, p. 18.

⁷⁹ Empero, la escuela es, a pesar de todo, considerada un “derecho universal”. El gran “progreso” de la educación burguesa en comparación con la educación existente en las formaciones sociales pre-capitalistas es que ésta se proclamó universal (mediante de la ley) por dictamen del Estado. Así, bajo aquél principio todo “ciudadano” se convertía en sujeto de derecho a la educación. Se creaba, de tal modo, la fundamentación jurídica de que la educación en tanto proceso social, al ser declarada “universal y pública”, se regiría por la autoridad del Estado, pues todo asunto concerniente a la esfera de lo público es jurisdicción indiscutible del Estado; asimismo, surgía la base ideológica de que por medio de la educación el individuo podría mejorar su condición de clase. Sin embargo, la cuestión cardinal de dicho “progreso” es que, a pesar de la benévola enmienda estatal de la inclusión educativa del “ciudadano”, o la “universalidad”, en nada cambió la índole de la educación, es decir, mantuvo ésta su forma clasista, pues las relaciones sociales de producción se conservaron a partir de la existencia de la propiedad privada de los medios de producción, como resultado, las estructura fundamental de las clases sociales permanecía inerte.

fundarse sobre la base de la explotación y la propiedad privada orientará, en el mismo sentido, el contenido y la forma de la educación.

Así pues, a partir de la consideración de que la principal característica social de la formación capitalista es la existencia de clases sociales, se desprende que la sociedad se desenvuelve en una estructura de clases sociales, así, existe en la educación una división que se encarga de preparar a los diferentes y antagónicos miembros de la sociedad de forma diferenciada, útil e inmediata. De tal forma que, mientras una fracción de la sociedad se dedicará al trabajo productivo primordialmente manual, la otra parte se orientará a actividades no productivas, es decir, las tareas “mentales” usualmente funcionales a la producción, esto es, la planeación, administración, dirigencia y vigilancia de los procedimientos de control de la producción capitalista. Estos dos tipos fundamentales de educación se mantienen, claramente, debido a la permanencia de dos clases fundamentales de la sociedad capitalista: la burguesía y el proletariado. A cada una de estas clases le corresponde una preparación diferente para su función en la producción y por lo tanto para su destino en el orden social. Con el fin de ilustrar este caso se ofrece la siguiente declaración como vía de comprobación: “la educación pública exige, para ser universal, que todos los individuos de la sociedad participen en la educación, pero cada uno según las circunstancias y su destino. Así el colono debe ser instruido para ser colono y no para ser magistrado. Así el artesano debe recibir en la infancia la instrucción que pueda alejarlo del vicio, conducirlo a la virtud, al amor de la patria, al respeto de las leyes y a facilitarle los progresos de su arte, pero no la que se necesita para dirigir la patria y administrar el gobierno”⁸⁰. Este discurso es la concentración del ideal educativo propagado históricamente desde el seno de la burguesía hacia el resto de la sociedad en el que se establece que la formación de la persona debe estar en consonancia directa con las funciones sociales necesarias a la producción capitalista, y la forma que adopta socialmente ese ideal es justamente la educación formal, la cual es ejecutada por una institución controlada por la burguesía a través del Estado, a saber, la escuela capitalista.

En resumidas cuentas, el ideal dominante de la educación en la sociedad capitalista pone siempre de manifiesto las necesidades de la clase dominante, revela siempre sus intereses y muestra el camino a seguir para el mantenimiento de las condiciones elementales para su dominación en lo económico seguido de lo ideológico y político. Así, estos ideales educativos se

⁸⁰ Filanguieri G., en Ponce A., *op. cit.*, p. 153.

determinan, en última instancia, por las características de la producción, es decir, desde las relaciones de producción capitalista. El fin al que están destinados los objetivos de la educación es el destino de los hombres (divididos) en la producción y consecuentemente en la sociedad. En términos más generales, el orden de la educación está siempre supeditado al orden de la sociedad, el de la sociedad capitalista. Como evidencia de este hecho, que en forma puede diversificarse pero en contenido siempre prevalecerá, se encuentra el ideal pedagógico contemporáneo de la educación práctica que goza de una privilegiada reivindicación por los teóricos de la pedagogía actual: “el mundo en que vivimos es un mundo en el que cada uno tiene una función y una ocupación, algo que hacer, algunos son dirigentes y otros subordinados. Pero lo importante para unos y otros es que cada uno reciba la educación que le permita ver dentro de su trabajo diario lo que éste tiene de amplia y humana significación”⁸¹. Interpretando, lo que plantea esta “filosofía de la educación” es un doble razonamiento: por un lado asume que la sociedad es un “mundo” eminentemente dividido en cuanto a la división de tareas, y que esas tareas, en forma de ocupaciones, devienen en un orden casi natural (“los dirigentes y los subordinados”) justificando con ello el antagonismo entre las clases, pues no existe la posibilidad de conciliación ante condiciones opuestas del trabajo: mientras unos producen, otros que no lo hacen se apropian del trabajo de los primeros. Desde semejante lógica, la educación ideal sólo puede ser aquella que adapte útilmente al individuo a esa estructura inalterable del mundo (la división antagónica del trabajo) pero, debido a que la filantropía del burgués se hace presente en todas sus teorías, debe esta educación procurar que su acción contenga una amplia “significación humana”, cualquier cosa que ello signifique.

Así pues, tomar como punto de referencia las condiciones de la sociedad en un estado de desarrollo permite comprender el actual estado de la educación en su forma real y no imaginaria o tergiversada. Desde esta concepción, se vislumbra con claridad que la educación no existe independientemente de los hombres y la historia sino que existe en respuesta a las condiciones históricas en que esos hombres se relacionan en la producción material de su existencia. No puede entonces la educación ser considerada como un hecho puramente autónomo o moral que cumple

⁸¹ Dewey J., La escuela y la educación, en Arismendi Legaspi A., *op cit.*, p. 63. El resumen de esta concepción es que la escuela pública debe ser fundamentalmente una escuela vocacional, que enseñe cómo se hacen los trabajos pero no la teoría del por qué. Saber cómo, pero no saber por qué, debe constituir la materia de la enseñanza. “En esta forma, los impulsos de la clase trabajadora tendrán oportunidad de desarrollarse”. El autor establece que en la nueva educación, “las ocupaciones se convierten en los centros que articulan la vida escolar”. (*Ibidem*).

funciones ajenas a las necesidades del hombre mismo sino como un fenómeno derivado únicamente de tales necesidades. Sólo entonces se llega a la comprensión de que la naturaleza de la educación es la naturaleza de la sociedad, y que ésta última al estar fundada sobre la desigualdad pasada no puede engendrar, a través de la educación, más que desigualdad presente. Y es bajo esas premisas que es posible elucidar que en la sociedad capitalista la educación constituye un fenómeno de carácter clasista. Entonces, hablar de educación en nuestras circunstancias históricas implica hablar específicamente de la educación capitalista puesto que capitalistas son las condiciones sociales de la producción material y consiguientemente de producción espiritual de nuestra época, en otras palabras, las condiciones históricas que revelan la naturaleza de nuestra educación son las del capitalismo. Por ello, en un primer momento, la comprensión de los procesos definitorios de la sociedad capitalista es la clave para el entendimiento de la educación capitalista.

En el capitalismo la burguesía se sitúa como la clase que domina la producción. En tal sentido, partiendo de la tesis de que la clase que domina la producción material domina también la producción intelectual y que por tal motivo dispone ésta de un conjunto instituciones para propagar su dominio (en el caso de la educación, la escuela), se puede advertir que la educación estará enfocada en perpetuar las condiciones que permitan el funcionamiento de la producción basada en la explotación tal y como está dada por el régimen capitalista. Por esa razón, el tipo de educación necesaria a tal régimen es la educación dividida, además divisoria. En el primer caso porque no existe de manera homogénea ni universal en el sentido de la distribución igualitaria del conocimiento a los hombres individuales, sino que funciona con base en su repartición desigual, en otros términos, puesto que la forma imperante de educación se basa en la desigualdad engendrada por las condiciones materiales en que existe el sujeto dividido en clases sociales, el proceso educativo encuentra su límite en la transmisión de conocimiento necesario que requiere el sujeto para desempeñar un rol en la división social del trabajo basada en la antinomia trabajo manual-trabajo intelectual; en el segundo caso porque tales conocimientos y preparación laboral e ideológica orienta a destinos distintos al sujeto en el que recae la acción educativa intencional. De manera que la educación capitalista contribuye a la división de sujetos en clases sociales opuestas y antagónicas. Coadyuva, de esa forma, a perpetuar dos de los elementos presentes en las clases sociales: la cualificación en primer lugar y el adoctrinamiento ideológico en segundo. En resumen, la educación en el capitalismo se encuentra supeditada a los intereses de la clase dominante, por esa razón figura como un fenómeno de carácter clasista. Así que, “la educación es un instrumento

en manos de la clase dominante que determina su carácter adecuadamente a los intereses de clase, así como el ámbito que abarca la enseñanza para su propia clase y para las clases oprimidas”⁸².

Entonces resulta que el carácter de clase de la educación puede evidenciarse de la siguiente manera: por un lado, encontramos que el proceso educativo escolar que de acuerdo a la forma del régimen político actual presupone dos requisitos: lo “incluyente” y lo “universal”, es decir, lo homogéneo además unitario se torna en un proceso dividido al mismo tiempo divisorio. La educación en dicho régimen, en ese sentido, no sirve a todos los hombres por igual sino principalmente a los hombres de la burguesía. Por lo que sigue, no constituye ésta un factor de igualdad social sino, opuestamente, se trata de un mecanismo de perpetuación de la jerarquía social en donde prevalece la estructura de las clases como principal forma de existencia social.

Entonces, si bien la clase burguesa, a través del Estado, reconoce a la educación como una necesidad social erigida en forma de “derecho”, ésta necesidad educativa se refiere fundamentalmente a la preparación básica de los hombres sustentada en las necesidades de ésta misma clase para resolver sus exigencias en la producción, esto es, la efectiva formación relacionada al uso adecuado de los medios de producción mediante la cualificación de la fuerza de trabajo, y subsiguientemente la inculcación de su ideología propia a modo de prolongar y consolidar su dominio ideológico como clase. Por otro lado, en el capitalismo la educación es, a pesar de todo, un proceso social, pero se trata de un proceso social de preparación y adaptación de los hombres a la división social existente fundada sobre la base de las relaciones de producción capitalistas. El significado que la burguesía le asigna a la educación, entonces, es muy claro si se atiende al espíritu del contenido y no a la ambigüedad del discurso: se trata de un proceso dirigido y ejecutado por una institución del Estado que tiene como tarea la división y adecuada preparación de los contrarios agentes de la producción, es decir, los trabajadores y los explotadores. Así, puesto que la educación es una necesidad de la vida social y puesto que responde ésta a las condiciones materiales de la vida, se hace sumamente necesaria en el capitalismo, pero lo necesario desde la ideología burguesa es entendido como lo sumamente elemental para su producción y reproducción pues la educación no debe convertirse de nunca en un factor de unidad de clase porque su tarea es, en parte, la desunión de la misma, en otras palabras, la educación (“imparcial”), a través de la escuela busca dividir lo que la política unifica en la lucha obrera. En tal sentido, la contradicción

⁸² Suchodolski B., Teoría marxista de la educación, Editorial Grijalbo, México D.F. 1965, pp. 121,122.

de la concepción burguesa de la educación es que considera ésta que una gran parte de la población (lógicamente refiere a la gran población obrera) debe ser educada, es decir, cualificada en el trabajo y adaptada a la ideología, pues es benéfico y necesario a su producción, sin embargo, aquella educación no debe ser mayor a lo requerido por sus actividades porque sus intereses se pueden ver afectados por la educación misma: “la burguesía está forzada a ocuparse de la educación de los obreros sólo en la medida dictada por su ambición de ganancia. Pero al mismo tiempo debe evitar que la formación de los obreros se convierta en un arma en manos de la clase oprimida”⁸³.

En suma, se puede corroborar que la educación desde el incipiente capitalismo y durante sus subsecuentes etapas de desarrollo, y aún en nuestros días posee como fundamento la desigualdad social al fundarse sobre la base de la extrema y antagónica división social del trabajo, lo cual es producto directo de las relaciones de producción capitalistas en donde el trabajo separa las fuerzas materiales de las fuerzas mentales. En esta situación, la educación enmarcada en concepción burguesa del mundo es siempre planteada como un “derecho universal” pero, y sólo bajo la premisa de la heterogeneidad antagónica de la sociedad. De ahí que, a partir de la consolidación del capitalismo, el Estado, por medio de sus aparatos institucionales, a saber, el aparato escolar en su conjunto (o la escuela como concepto general), establezca un tipo de educación diferente para las dos fundamentales clases de la sociedad; por un lado se encuentra la educación para la clase burguesa que buscará siempre dar satisfacción a las exigencias de la producción formando hombres que desempeñen actividades de mando y vigilancia, es decir, los “altos mandos”⁸⁴ quienes a razón de su papel en la producción se ven liberados del trabajo manual para consagrarse única y exclusivamente al trabajo mental. Por otro lado se encuentra la educación para la clase obrera, la fuerza encargada de llevar a cabo el proceso de trabajo social, la cual es la piedra angular de la producción pero debido a que carece de los medios materiales para producir su propia mercancía debe venderse como fuerza de trabajo al capitalista, por esa razón, la educación del futuro trabajador, bajo el orden capitalista, es y será siempre dirigida fundamentalmente hacia la cualificación óptima de su fuerza de trabajo con el objetivo de incrementar su productividad y por lo tanto aumentar las ganancias de la producción capitalista.

⁸³ Suchodolski B., *Ibid.*, p. 125.

⁸⁴ “Así como un ejército necesita de jefes y oficiales militares, una masa de obreros que trabaja bajo el mando del mismo capital necesita de oficiales industriales superiores (directores, gerentes) y suboficiales (inspectores, capataces, celadores, contra maestres) que mandan en nombre del capital durante el proceso de trabajo”. (Marx C., *El Capital*, en Ponce A., *op. cit.*, p. 165).

Este principio educativo no es una invención derivada del descubrimiento de los valores eternos del hombre como en el caso de la teoría educativa burguesa, sino se trata de un principio derivado del análisis científico de la sociedad capitalista a partir de los principios de la economía política y el materialismo histórico, todo lo anterior deviene en el entendimiento de que la educación se encuentra en correspondencia de las necesidades objetivas de la histórica exigencia capitalista de la producción: los capitalistas consideran que “el obrero no es, desde que nace hasta que muere, más que fuerza de trabajo; por lo tanto, todo su tiempo disponible es, por obra de la naturaleza y por obra del derecho, tiempo de trabajo y pertenece, como es lógico, al capital para su incrementación”⁸⁵; “el capital ve en el obrero simplemente una fuerza de trabajo cuyo tiempo es todo el tiempo de trabajo, siempre y cuando que ello sea factible... la duración de la vida de la fuerza de trabajo le es indiferente al capitalista”⁸⁶. Por lo tanto, el ideal educativo propio de las clases trabajadoras emanado de la concepción burguesa de la educación es el que persigue esencialmente su adiestramiento técnico dado que favorece con su más alta calificación (y división) a la producción capitalista; asimismo, debe ésta educación asegurar un segundo e importante aspecto: el adiestramiento ideológico del trabajador, el cual refiere al conocimiento y manejo de la ideología dominante para su eficaz desenvolvimiento en el orden social⁸⁷.

En conclusión, las relaciones productivas que engendra el modo capitalista de producción dan origen a formas de existencia social concretas, estas son llamadas clases sociales. Las clases, en ese sentido, son determinadas en primer lugar por la posesión o privación de medios que tienen los hombres que la conforman para producir sus medios de vida, por el papel que desempeñan en el proceso social de la producción, por las relaciones que establecen entre sí en la organización del trabajo, y por el sistema de ideas por las cuales conciben el mundo. En términos más precisos: “las

⁸⁵ Suchodolski B., *op. cit.*, p. 126.

⁸⁶ Marx C., *El Capital* Tomo I, en Engels F., *Para leer el Capital*, Editorial Grijalbo, S.A., México D.F. 1969, p. 38.

⁸⁷ Este proceso supone, también, la enseñanza de banales y seleccionados elementos del saber histórico de la humanidad (“cultura general”). De ahí la presencia de la literatura, el arte y la historia en la educación del trabajador. Este hecho encuentra su fundamento en el supuesto burgués del “humanismo”, en realidad, eufemismo designado a la filantropía burguesa que se manifiesta como la existencia de valores humanos independientes de la condición material del hombre concreto. En el campo de la educación este ideal se refleja como la transmisión del saber correspondiente del “Género Humano” (ahistórico) al género humano (concreto [la clase trabajadora]), hecho que ilusoriamente contribuye al “desarrollo de la persona individual” y con ello al propio “desarrollo de la Humanidad”. Al mismo tiempo, este saber se presenta como una perenne e inexorable necesidad que hace de los hombres ciegos, hombres consientes y por ello se trata de algo inmanente. Sin embargo, la conciencia que la burguesía conoce no es más que la conciencia de su propia clase, la cual en todos los casos llevará a una comprensión falsa de la realidad y con ello contribuirá al desarrollo de una falsa conciencia de las demás clases de la sociedad dividida.

clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en el sistema de producción social históricamente determinadas, por su relación con los medios de producción... por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, consiguientemente, por el modo y la proporción en que perciben parte de la riqueza social de que disponen”⁸⁸. Las clases sociales fundamentales que caracterizan a la sociedad capitalista son los burgueses y los proletarios, en el primer caso, se distinguen estos porque son la clase que posee los medios de producción y por lo tanto disponen de las condiciones del proceso al interior de la fábrica o espacio de trabajo, se encuentran liberados del trabajo físico pero dependen completamente de él, por ello contratan fuerza externa que sostiene el proceso de producción, se apropian de la mayor parte del valor de la actividad que no realizan y con ello acumulan capital, el cual les pertenece en su totalidad; contrariamente a tales condiciones de existencia, los proletarios, es decir, los trabajadores reales, no poseen medios para producir, pero poseen la fuerza necesaria para producir, la fuerza de trabajo, por ello recurren a venderla como mercancía y cambio reciben un salario que les permite continuar con su vida en las condiciones que le son dadas, fabrican mercancía y con ello generan la riqueza social, sin embargo, no son beneficiarios en ningún caso del valor entero de nada de lo que producen, en sus relaciones técnicas se ven objetivados al ser considerados solo como un impulso para la producción y con ello su trabajo pierde la índole creativa y recreativa, y así el proceso de trabajo se convierte en un procedimiento mecánico en perjuicio de su propia humanidad.

Las clases sociales en el capitalismo expresan condiciones de vida linealmente opuestas. En razón de las posesiones materiales de que disponen para producir y los consecuentes papeles que desempeñan en la producción, las clases sociales que engendra el capitalismo se encuentran en permanente antagonismo, en una lucha irreconciliable. En consecuencia, las relaciones sociales de producción capitalista basadas esencialmente en la propiedad privada de los medios de producción y en la explotación del obrero por el capitalista originan una exacerbada desigualdad, polarización y por ende sometimiento de un grupo social por otro. Y es a conservar esas condiciones a lo que está destinada la educación institucional en el capitalismo⁸⁹.

⁸⁸ Lenin I., Una gran iniciativa, en Lenin, Marx, Engels, Marxismo, Ediciones en lenguas extranjeras, Pekín, p. 516.

⁸⁹ Cabe reiterar sobre una aclaración de orden importante: la educación, explicado anteriormente, es un fenómeno social que concierne a los procesos formativos del hombre. En ese sentido se trata, al mismo tiempo, de un proceso social que, de acuerdo al momento histórico de desarrollo social (capitalismo), responde a una estructura social

3.2- La escuela y el Estado capitalista.

3.2.1- La escuela, institución social.

La educación en todas las sociedades avanzadas se presenta de dos formas principales: lo intencional y lo espontáneo. Lo intencional refiere al proceso educativo dirigido por agentes profesionales concentrados en instituciones especiales designadas exclusivamente a la educación. Por otro lado, lo espontáneo se efectúa en espacios no institucionalizados como acción difusa del ambiente resultado de la interacción del individuo con el contexto físico y colectivo. Empero, la acción educativa del ambiente no se sustituye de ninguna manera con la existencia de una institución que se dedica exclusivamente a ejecutar el proceso educativo, no obstante, el objetivo principal de formalizar el proceso educativo espontáneo es el de sistematizar la educación a través de la transmisión de contenido deliberado con fines explícitamente preconcebidos, siempre en función de las condiciones sociales específicas. Entonces resulta que, el régimen intencional de la educación no suprime el régimen espontáneo de la educación puesto que el segundo es antecedente y requisito del primero, sin embargo, el primero es considerado como exclusivo y legítimo modo educativo en la vida de un sujeto debido a su importante tarea: la de su preparación sistemática en el camino a su incorporación a la vida productiva y social. Así pues, bajo la lógica en turno, se considera este tipo de educación superior a lo espontáneo debido a la existencia de una institución ligada intrínsecamente a la sociedad: la escuela, la cual se encarga de dar organización y normatividad a dicho proceso. De manera que, la educación intencional (institucionalizada)⁹⁰ al

(como concepto análogo de totalidad) dada. Es decir, se presenta ésta como un proceso formal ejecutado y administrado por una institución unida orgánicamente a una instancia mayor (totalidad social- superestructura ideológico-institucional- Estado), esto es, la escuela. De modo que hablar de la educación en el capitalismo necesariamente implica hacer referencia a la educación institucionalizada y a los procesos educativos llevados a cabo dentro de la institución escolar. Así pues, la escuela como el espacio oficial designado a la formación del sujeto social, en tanto proceso formal intencionado, es la base de la educación en la sociedad capitalista.

⁹⁰ La clasificación de la educación se centra, según criterios técnicos, en tres grandes campos: lo formal, lo no formal y lo informal. Lo primero es definido como “el sistema educativo altamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Coombs Philips, en Trilla Jaume, *La educación fuera de la escuela*, Editorial Ariel, Barcelona España, 1993, p. 19); lo segundo es señalado como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla J., *Ibid.*, p. 30.), y el último se refiere al proceso educativo “que dura toda la vida en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (*Ibid.*, p. 19). Estas clasificaciones tipológicas se basan en criterios técnicos y buscan principalmente establecer una diferenciación espacial-metodológica de los procesos educativos. En lo esencial se utilizan para demarcar los escenarios y las condiciones educativas posibles pero son criterios inexactos para dar

ser la formalización del proceso educativo espontáneo es vista como la piedra base para la formación del sujeto. En dicho sentido, se adelanta brevemente que se halla un elemento extra que brinda además de “seguridad y efectividad”, “legitimidad” social al proceso educativo en turno: lo jurídico y político. La supuesta pertinencia e incuestionabilidad de los fines educacionales perpetrados en la institución educativa del Estado son vistos como la materialización ideal del hombre en la sociedad pues al tratarse de un proceso institucional bajo la tutela del Estado son presentados, *per se*, como la realización de los ideales universales del ser humano. Así, el Estado al ser imaginado como la máxima autoridad social fruto de un consenso por el bien común, conlleva a pensar que la educación intencional (institucionalizada) es un hecho neutral, justo y positivo. Entonces resulta que las adjetivaciones que en principio adquieren la educación intencional y la institución en donde se lleva a cabo (la escuela) se deben a las adjetivaciones relativas a la naturaleza del Estado cual “árbitro imparcial regulador de los asuntos públicos”.

El principio sustancial de la transición de lo espontáneo a lo intencional como forma preponderante en el terreno educativo, visto anteriormente, fue el cambio generado al interior del modo de producción material de las comunidades primitivas que marcó la división de la sociedad en clases sociales. En dicho sentido, cabe recordar que el carácter de las relaciones de producción determina, en última instancia, a la educación como fenómeno social, así una producción basada en la separación de las fuerzas mentales de las físicas engendrará en todos los casos una educación segmentada y desigual, dirigida a mantener y repetir dicha estructura de producción. De tal manera que, en términos históricos, la primera gran división social del trabajo dividió a la sociedad y con ello dividió también a la educación. Surgieron, en aquel contexto, nuevas necesidades materiales orientadas al desarrollo de los medios de producción y de la fuerza de trabajo en correspondencia a las nuevas relaciones de producción. La carente preparación de la fracción de los hombres que se dedicaban a la actividad manual se vio insuficiente para desempeñar sus funciones en esas nuevas condiciones de producción, fue entonces donde la sociedad vio nacer una nueva modalidad de educación: la educación intencional como proceso social, la cual desde aquel contexto

explicación al carácter y finalidades de la educación. Como concepto alternativo, la educación institucionalizada hace referencia a los procesos educativos que se gestan dentro de la institución escolar, es decir, designa a la escuela como una manifestación institucional de la educación. Se hace énfasis, de esta manera, sobre el carácter jurídico de la educación, y con ello se hace posible, en un primer momento, establecer las implicaciones político-ideológicas de la escuela como institución normada por una forma legal establecida.

descansaba ya en una institución ligada al también naciente orden social: la escuela. Así pues, la educación se convertía en una institución social y tuvo como función principal ayudar a la resolución de las nuevas necesidades materiales de acuerdo a las nuevas relaciones de producción, pero en consideración de los elementos dados por las condiciones externas unidas a la producción, a saber, las relaciones político-ideológicas de la sociedad dividida.

La educación y con ella la escuela a lo largo de la historia han pasado por innumerables transformaciones que en apariencia siempre han buscado el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza intencionados, cual acción cardinal de toda institución escolar. Imposible sería ahora hacer mención de cada una de ellas y de la importancia que tuvieron en su momento, no obstante, la característica compartida que se puede encontrar en cada periodo es la configuración de éstas en concordancia a las condiciones generales de la sociedad, es decir, la adecuación de la educación y la escuela siempre han estado en concordancia con las características de cada fase de desarrollo de la formación económico-social. En otras palabras, la educación al encontrar su base en la sociedad y ésta al encontrar su base en los procesos materiales, y también espirituales, siempre se ha visto afectada por la específica manera en que los hombres han producido sus bienes en el transcurso de la historia, en consecuencia, en la escuela se han suscitado cambios necesarios, mas no siempre justos, que han respondido siempre a condiciones externas a la institución, pues no es ésta un ente escindido de la sociedad sino un órgano unido intrínsecamente a ella. Esto, aunque en diferentes palabras, se puede corroborar incluso en las lecturas de los científicos sociales más meditados: “se ha acusado a la escuela de ser confesional o religiosa, pública en incluso, a veces, política; no en vano se acentúa más o menos el carácter político o religioso de acuerdo con las tendencias dominantes del medio social al que sirve, a cuyas influencias no puede sustraerse, y que, transformándose, la hacen “variar”, en consecuencia, en el mismo sentido y en la misma dirección”. Por añadidura: “la escuela, dice Ortega y Gasset, depende mucho más de la atmósfera pública en que fluctúa, que del ambiente pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros.”⁹¹.

La institución escolar, en dicho sentido, es el espacio designado exclusivamente a la educación de la sociedad a partir del momento de la historia en que las necesidades de producción derivaron en una necesidad formativa superior a las antiguas formas de transmisión de

⁹¹ De Azevedo Fernando, Sociología de la educación, Fondo de Cultura Económica, México D. F. 2004, pp. 152-154.

conocimiento. Desde su nacimiento se trató de una institución ligada a otra institución: el Estado. Así, adquirió la escuela, en cada ocasión, una distinta forma de acuerdo a las condiciones específicas del Estado como órgano gestor de los asuntos sociales, pues la escuela nunca ha sido independiente del régimen que le mantiene y al cual sirve, por el contrario, se ha visto siempre supeditada al orden social al cual pertenece, por eso, la escuela es la escuela del régimen. Así pues, la institución escolar es el reflejo y la consecuencia de la constitución histórica del modelo social en turno y por ello no puede ser comprendida fuera de los procesos que constituyen a la sociedad.

El mayor problema que gira alrededor del análisis acerca de la escuela es la incompreensión de la escuela misma, esto es, se concibe ésta como una construcción consumada sobre la base de la imparcialidad y la universalidad, es decir, se parte de la premisa de que se trata de un instrumento de progreso social estable más o menos estático en el sentido de su inmutabilidad funcional y rectitud moral; en ese sentido, ajena a cualquier proceso social, la escuela es concebida como un ente universal inalterable que sólo sirve al progreso de la humanidad; un vehículo del bien que sólo aspira al perfeccionamiento de la persona. Sin embargo, abstraer a la escuela del contexto social e histórico es renunciar la única posibilidad de comprender el funcionamiento real de la escuela como espacio destinado a la educación del hombre. En tal sentido, si la escuela es el producto de un momento de la historia del hombre en donde el desarrollo productivo, conocimiento y dominio de la naturaleza obligaron a formalizar la función educativa espontánea de las comunidades antiguas, entonces se trata de una institución cuya existencia se encuentra supeditada a las condiciones económicas, políticas, sociales e ideológicas, de determinada sociedad en dada época. Por lo tanto, se encuentra envuelta, en cada momento, a las especificidades de la sociedad a la que sirve. En suma, la escuela no puede ser una institución neutral imperturbable. Evidente es que no se trata de un ente autónomo, imparcial ni puramente positivo (en el sentido moral) puesto que la sociedad tampoco lo ha sido, más aún, el Estado, máxima autoridad política de los asuntos sociales, sostén jurídico, político y económico de la escuela, ha sido desde su origen un órgano de dominio en manos de la clase dominante de la sociedad. Y es sólo bajo ese cristal, el de su relación con el Estado, que se puede entender a la escuela como institución social.

3.2.2- La escuela como instrumento del Estado.

La educación en virtud de su naturaleza social es- según criterios jurídico-políticos - una “cosa pública”, es decir, se trata de un acto no privado que concierne a una mayoría dentro de una colectividad dada; es un acto público que se comprende como tal en medida de su alcance social. Así, el fin colectivo de la educación le da forma pública a ésta, y a sabiendas de que todo lo público es jurisdicción del Estado, se establece el hecho formal de que la educación es un acto que concierne propiamente al Estado y por ello éste interviene determinadamente en su devenir a través de sus instituciones y sus clásicos mecanismos de operación. En dicho sentido, según esta misma perspectiva, toda acción formal relacionada con el hecho educativo público debe ser intervenida por el Estado pues éste último es considerado como el máximo órgano de la sociedad organizada; que sirve a los fines comunes y que se encarga de gestionar los procesos sociales en beneficio de todo aquel que funge como contratante. Entonces resulta que, la educación convertida en institución (educación institucionalizada [también llamada formal]) es de la incumbencia legítima del Estado. Dicho ordenamiento formal de la educación es una característica de cualquier sociedad moderna y encuentra su argumento en las siguientes nociones: “no puede dejarse fiada la educación al interés privado ni a las posibilidades de la familia, porque aquél abusaría quizás de la libertad absoluta que se le concediera en la dirección de la enseñanza, y la escasez de los medios sería un obstáculo a la propagación de las luces.”⁹². En este caso se entiende, idealmente, que las formas tradicionales (básicas) de transmisión de conocimiento: la familia y el ambiente social, deben ser superadas para que el hombre conquiste un desarrollo superior en la “cultura” consumada, es decir, que la educación debe tornarse en un hecho formal asumido por un ente superior a la familia y el ambiente, a saber, la escuela; en segundo lugar, se enfatiza en que la educación debe responder a intereses públicos y no privados, es decir que para ser significativa la educación debe tener un fin colectivo que vea por el bien único de la comunidad, por lo que no debería ser orientada por ninguna motivación alejada del interés público. Así, esta perspectiva asume que la educación espontánea no es suficiente para las actividades que requiere cubrir “la sociedad” (constructo indefinido desde esta visión), eso se debe a que las exigencias sociales sobrepasan a las funciones elementales que abarca la educación espontánea. En suma, puesto que la educación es una “cosa pública” queda encomendada al Estado y puesto que esa educación

⁹² Ortiz de Zúñiga, en Prieto Figueroa Beltrán Luis, El Estado y la educación en América Latina, Monte Ávila editores, Venezuela 1990, p. 61.

clama ser, neutral, ajena a intereses particulares, y debido a que el interés público está justificado por la ilusión del Estado como fruto de un consenso social, concluye esta perspectiva en que: “los gobiernos tienen una obligación inexcusable de dirigir la instrucción pública hacia los rectos fines trazados por la convivencia y la moral”⁹³. En síntesis, el contenido de este discurso es el que reitera que la educación en calidad de institución social (o pública) debe ser organizada, normada y administrada por el Estado.

Así pues, el Estado es la institución reguladora de la educación (pública) de la sociedad. Por esta razón, es posible decir que, aunque la educación realizada a través de la escuela sea un asunto que incumbe a los múltiples sujetos sociales afectados por ella (maestros, alumnos y trabajadores), se trata de un proceso controlado esencialmente por el Estado. Por consiguiente, los elementos que definen a la escuela como institución social son producto de las determinaciones jurídico-políticas establecidas por el aparato estatal. Esto se deriva directamente de las funciones universales de todo Estado, el cual en términos genéricos es concebido como “la organización y administración de los aspectos más importantes de la sociedad”.

La educación sin duda es uno de esos aspectos, entonces, al tratarse de un asunto sumamente importante para el acontecer social, concierne al Estado hacerse cargo de ella, de tal manera que el rumbo de la educación y las instancias prácticas en donde se lleva a cabo dicho proceso quedan definidas por las líneas generales que el Estado establece. Esto, en concreto, refiere a los siguientes puntos: 1) el establecimiento de planes y programas de estudio, es decir, el contenido intencional de la educación, 2) la planeación y la evaluación del proceso educativo, lo cual refiere al establecimiento de objetivos y metas específicas, así como la implementación de métodos que permitan medir y valorar los logros/“desaciertos” del proceso educativo intencional, 3) las modalidades educativas, que definen las formas en que se podrá llevar a cabo el proceso escolar pudiendo ser escolarizado, semi-escolarizado, abierto, a distancia, etc., 4) la definición de la duración de los tiempos (días y horas de la asistencia a la escuela), seriación y organización de grados escolares, etc. En suma, cada ente institucional público destinado a la educación deberá ser autorizado por el Estado de acuerdo a sus disposiciones legislativas directas e indirectas, es decir, de las disposiciones legales específicas pensadas para el campo educativo (políticas educativas) o de las que se encuentran relacionadas con él, que influyen de una u otra forma en la escuela.

⁹³ *Ibidem*.

Asimismo, sólo el Estado está autorizado para brindar reconocimiento de validez oficial a los estudios (la certificación), esto quiere decir que incluso cuando existan proyectos educativos “alternativos” a la escuela, no son legalmente considerados como oficiales en tanto se sitúan fuera del régimen jurídico que regula a la educación institucional (las leyes de educación federales).

Entonces, queda sentado en lo esencial que, debido a la evidente posición del Estado cual “órgano político de organización”, se trata del “estrato más alto de la institucionalidad social” por eso éste funge como autoridad incuestionable de la escuela oficial (pública). En consecuencia, la escuela es la escuela del Estado, primero porque éste último proclama sus disposiciones generales; en segundo lugar, porque la escuela como institución social depende principalmente de los recursos económicos del Estado, es decir, es sostenida (financiada/subsidiada) por el Estado cuando se trata de la institución pública, y se prescribe por determinaciones jurídicas (leyes orgánicas de educación), que son la expresión concreta del derecho, potestad del Estado mismo. Entonces se reafirma el hecho de que la educación escolar de la sociedad es indiscutiblemente una función concerniente Estado. Esto puede demostrarse partir de los procesos formales relacionados con la escuela en las sociedades modernas: de un lado, desde la aclaración de que el Estado es el organizador del sistema escolar nacional, es decir, que están bajo su control todas las instituciones educativas de carácter público, y en algunas excepciones puede llegar a intervenir en las instituciones particulares con fines educativos (las escuelas privadas); por otro lado, el recurso económico con que la educación pública se sostiene proviene principalmente del Estado, es decir que el sustento monetario con que la escuela, en específico la pública, puede cumplir con sus funciones proviene del presupuesto estatal.

Por lo anterior, el carácter estatal de la escuela se muestra en un sentido doble: 1) la escuela es un ente institucional, por lo que mantiene una relación directa con el Estado, a esto refiere la unidad intrínseca de la escuela con el Estado. En su condición de institución posee dos principales características: a) la existencia de un código de normas y reglas que le mantienen como tal, es decir, la organización jurídica es lo que le confiere en último término su carácter institucional; b) el financiamiento o subsidio del recurso económico. El criterio jurídico es el que indica la relación que tiene el recinto educativo escolar con la forma legal establecida, es decir, la normatividad de la institución y su inclusión en el sistema educativo, o en otras palabras la relación estructural que guarda la escuela como institución del Estado está dada de gran manera por el régimen legal que

establece el Estado ante sus instituciones. Por otra parte, una institución, cualquiera que sea, necesita de un recurso económico que le permita mantenerse en pie para realizar las funciones que desempeña, el caso de la escuela no es la excepción. Necesita ésta cubrir las necesidades básicas que le permitan funcionar: el espacio físico (las instalaciones), la herramienta instrumental (equipamiento), el pago de los prestadores de servicios (el salario de los maestros y administrativos), etc. En el caso de la educación pública el Estado asume parcial o totalmente la asignación del recurso económico para la subsistencia de la escuela, más aún la construcción física de la institución misma es obra del Estado. Así pues, la escuela como institución social está ligada jurídicamente al Estado y es sustentada económicamente por el Estado mismo. La dependencia legal y económica son los elementos que consuman la relación entre Escuela-Estado. En suma, las anteriores explicaciones confieren suficiente rigurosidad para concluir que, “en las sociedades modernas, sin discusión, la educación como función pública esencial de la colectividad, está encomendada al Estado”⁹⁴.

Así pues, la intervención directa del Estado en la escuela se justifica en el hecho de que éste como organizador social no podría estar despreocupado de la educación debido a que ésta cumple una tarea social, es decir, puesto que la educación es un “acto público” corresponde al Estado hacerse cargo de ella. Entonces, la escuela bajo la tutela del Estado es el lugar en que los individuos de la sociedad se educan, y su forma particular será decidida, en orden de prioridad, de acuerdo a las necesidades económicas, políticas, ideológicas, sociales y culturales de la sociedad en el desarrollo histórico en que ésta se encuentre.

Existen dos rasgos generales de la escuela comunes a todas las sociedades capitalistas: lo práctico referente a la educación para el trabajo, y lo moral que se refiere a la enseñanza de las correctas normas e ideas que guían la práctica individual de acuerdo a un orden moral imaginado como algo superior a existencia del sujeto. La educación práctica (o centrada en el trabajo), dado sea el caso, tendrá que desarrollar las habilidades del individuo en el terreno de la práctica, es decir, para el trabajo al que habrá que dedicarse en algún momento de su vida. Esta función estructural de la educación tiene como parámetro el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad en un momento dado pero tiene como límite las relaciones de producción específicas, principalmente se centra en el desarrollo de habilidades dirigidas a la actividad

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 43.

productiva en aras de apoyar a la producción misma. En la otra parte, se encuentra la educación ideológica que busca dar explicación y fundamento a la práctica individual de acuerdo a los valores existentes en una realidad precedente al sujeto, en otros términos, se trata de la transmisión de conocimientos que conllevan a un comportamiento y “mentalidad” aceptable adecuado a un orden dado, este comportamiento es fruto de la apropiación de un sistema de ideas dominantes. En suma, la escuela realiza esencialmente una función económica pero también desempeña una función ideológica. El primer punto es el definitivo en la relación sociedad-educación, no obstante, el último punto resalta de cierta forma debido a lo particular de la cuestión: la relación Estado-escuela, o el papel educativo del Estado a través de la escuela.

Por lo que sigue, tenemos que todo Estado se perpetúa mediante el establecimiento y control de lo jurídico y político en la sociedad a través de las diversas instituciones que se encargan de vigilar y mantener el orden instaurado por la clase dominante, y, en última instancia, se realiza éste mediante la violencia⁹⁵. Por otro lado, le es preciso fortalecer ese dominio mediante el esparcimiento del sistema de ideas que le sustentan como institución política, entonces, una de las condiciones para la perpetuación del Estado como órgano de poder es la de la transmisión de su ideología política a sus subordinados. La escuela en virtud de su relación intrínseca con el Estado se encarga, en parte, de contribuir a dicho fin. Así, cargada inevitablemente de nociones ideológicas la escuela debe transmitir a sus educandos la idea de que el régimen político-social vigente es producto de un orden racional inevitable (casi de carácter natural), y que bastan un par de reformas para mejorarle en todos los casos. De manera que, manifiesta u ocultamente, la escuela influye en las presentes y futuras representaciones que configuran al individuo como sujeto político y consecuentemente su incorporación en la vida política estará mediada por la intervención del Estado como ente regulador de la educación. Esto no se deriva de la acción histórica de los estados en el mantenimiento de su dominio, pues los estados siempre se han mantenido y extendido debido al uso público de la fuerza y no por medio de la educación. Sin embargo, no es sabido que ningún Estado deje a la contingencia del ambiente la importante tarea del adoctrinamiento de la conciencia social. Se encuentra esta idea desde las más antiguas reflexiones en torno a organización política de la sociedad: “el medio más eficaz para conservar los Estados es educar a los ciudadanos en el

⁹⁵ El poder del Estado reside básicamente en las fuerzas armadas, esto es un hecho histórico, por ello, la fuerza del Estado para ejercer su dominio de clase descansa sobre la disposición que posee de la fuerza pública como organización armada. Ver capítulo 2, apartado 2.4.

espíritu de los Gobiernos”⁹⁶. La esencia de esta idea aún perdura, para ilustrar el caso se recurre a la noción de la “misión educativa del Estado”, la cual consiste en el razonamiento formal de que al Estado le corresponde: “a) la educación cívico-política, esto es, todo lo conducente a la formación del buen ciudadano..., 2) cuidar que la educación que se imparta en la escuela no dañe la unidad nacional..., 3) en los lugares públicos sujetos a la jurisdicción del Estado, tales como calles, plazas, centros de recreo, salones de teatro, cine... es el único educador”⁹⁷. Por último, se materializa esta idea cuando se convierte en norma jurídica. Para ejemplificar lo anterior se ofrece textualmente la siguiente disposición legal: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria...”⁹⁸; por añadidura, “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia...”⁹⁹. Así, la intervención del Estado en la educación institucional, además de estar legitimada políticamente por la representación ideológica del pacto colectivo, está fundamentada legalmente por el sistema jurídico de la sociedad, esto se expresa en la existencia de una serie de disposiciones legales en cuanto a la normatividad de toda escuela oficial en un país entero (Ley de Educación).

En consideración de lo anterior, puede comprobarse la intervención plenamente justificada del Estado en lo esencial de la educación institucional, es decir, el Estado arbitra los parámetros generales de la educación escolar, esto es, interviene en la definición estructural de los planes educativos, las modalidades educativas, los tiempos, y los primordialmente en los contenidos de la educación de la escuela.

Asimismo, interviene directa o directamente en la definición de los contenidos ideológicos de la educación para la trasmisión de valores, ideas, y representaciones políticas a fin de orientar

⁹⁶ Aristóteles, en Prieto F. B. L., *op. cit.*, p. 64.

⁹⁷ Ortiz Ulloa Manuel, *El Estado educador*, Editorial JUS, S.A., México 1976, p. 345.

⁹⁸ Extracto del artículo tercero (3°), Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (1917), Anaya Editores S.A., México D.F. 2004, p. 64-B.

⁹⁹ Extracto del artículo vigésimo séptimo (27°), Constitución Española (1978), Congreso de los Diputados, Madrid 1961, p. 12. Adicionalmente, se encuentra una idea importante en lo referido a la educación intencional dictada por el Estado en la Constitución Alemana: “El sistema escolar en su totalidad deberá estar bajo la supervisión del Estado”. (Art. 7, Paragraph 1, German Bundestag, Basic Law for the Federal Republic of Germany, Berlin 1949, p. 17. Traducción propia).

la consciencia individual en aras de coadyuvar a su legitimación, y preservación como instancia política dominante de la sociedad.

Entonces resulta que, todo proceso educativo institucionalizado considera dentro de sus fines más importantes la educación ideológica (y por tanto política) de los individuos. Ideológica porque difunde e impone una cosmovisión dominante de la realidad, política porque las ideas inculcadas conllevan entre otras cosas a la conservación de un orden político-social determinado. Esto puede presentarse implícita o explícitamente en contenido educativo, es decir, puede que la función política de la educación sea manifiesta u oculta pero siempre se encuentra presente en los contenidos de la educación escolar, esto a través del establecimiento de formas de conocimiento moral, histórico, cívico, filosófico, psicológico, etc. en donde la suposición formal es la preparación del individuo para la convivencia social dentro del marco legal establecido por el régimen político en el que vive; el desarrollo de habilidades espirituales que conlleven a una futura incorporación a la vida civil fundada en la estructura política precedente a su incorporación en el mundo, en la que según sugiere el “deber ser” tendría derecho de participar de forma libre. En otras palabras, la educación institucionalizada aparentemente considera la enseñanza y desarrollo de los conocimientos políticos a los que recurrirá todo individuo en algún momento de su vida como algo ajeno a una doctrina política, sin embargo, dichos conocimientos se encuentran situados siempre dentro de una doctrina particular, la de la clase que sostiene al Estado como órgano político de poder: la ideología política de la burguesía, clase dominante de la sociedad.

Ahora bien, a pesar del abuso retorico sobre la supuesta imparcialidad del Estado, y por lo tanto de la escuela al señalarla como una institución situada fuera de cualquier conflicto, que debe su existencia única y exclusivamente a la labor del perfeccionamiento de los seres humanos¹⁰⁰, se encuentra ésta última inevitablemente cargada de una ideología particular pues es un ente controlado por el Estado y funciona en torno a la ideología del Estado mismo. En ese sentido, se encontrará contenido en los discursos oficiales que los individuos conformantes de la sociedad

¹⁰⁰ “Toda escuela está necesariamente fuera del mundo y llama a principios generales que fundan una capacidad crítica y de individualización” (Durkheim, en Francois Dubet, *En la escuela... op. cit.*, p. 27); La escuela se propone “conducir al individuo a la humanidad, mediante una cultura general que, para algunos, es el fin mismo de la civilización... hacer del individuo un ciudadano o incluso un partidario” (Azevedo F., *op. cit.*, p. 300); “la escuela sería el instrumento de la sociedad para conseguir un orden social justo mediante la socialización metódica de los niños” (Criado Martín E., *Una crítica de la sociología de la educación crítica*, Revista Andaluza de ciencias sociales N°. 2/2003, Universidad de Sevilla, España, p. 12).

tengan una educación conveniente al régimen para la convivencia común: “que aprendan la virtud y no el vicio”; “que practiquen la libertad y no la esclavitud”; “que se formen en el respeto y no en la intolerancia”; “que respeten la ley y no actúen en anarquía”, “que adopten la cultura universal humana”, etcétera. Sin embargo, dichos preceptos no son más que las ideas y valores eternos de la burguesía, y establecidos como ideales educativos universales implican la defensa de la ideología a la que sirven; la ideología burguesa que encuentra su lugar en la filosofía moral, metafísica e idealista; y en último término se ubican todas estas ideas en el terreno de la opresión y el dominio de clase.

Así pues, la educación social institucional cumple con una función que bajo cualquier régimen político de la sociedad capitalista es una función pública, por esa razón el Estado interviene siempre de forma directa en las decisiones concernientes al campo educativo pues las funciones públicas son funciones concedidas socialmente al Estado. En términos más precisos, la burguesía, a través del Estado posee el monopolio de la enseñanza pública y dicho monopolio es resultado de la esencia del Estado como órgano de ejecución de la dictadura de clase. Entonces resulta que, la educación institucionalizada al estar bajo la potestad del Estado adquiere el carácter propio del Estado. En esa relación, el Estado provisto de ideología confiere ideología a sus aparatos institucionales, es decir, la ideología de la institución es la ideología del Estado, de tal manera que la educación institucional deberá ser la realización de las aspiraciones ideológicas de clase del Estado. Estará, pues, la ideología de la clase detentora del Estado contenida también en la institución escolar.

Entonces tenemos que, “el Estado interviene, por derecho propio, en la administración y en la organización de la educación de un país, y orienta, según su doctrina política, esa educación. Depende la orientación de la escuela de la orientación política del Estado”¹⁰¹. De tal manera que el carácter del Estado se extiende a las instituciones que le conforman. Así, la especificidad institucional de la escuela es la del Estado mismo: un Estado fascista engendrará una escuela fascista; un Estado nazista traerá como resultado una escuela nazista; un Estado Socialista podrá instaurar una escuela de carácter socialista, etcétera. En otros términos, la orientación de la escuela pública tendrá que ser necesariamente de la misma orientación que la del régimen político que le

¹⁰¹ Prieto F. B. L., *op. cit.*, p. 31.

sostiene. Por esa razón, "no corresponde a la educación fijar autónomamente sus propias metas"¹⁰², pensar lo contrario sería una ilusión, pues el Estado como órgano político de la sociedad asume el derecho único y legítimo de hacerlo. En consecuencia, es la clase dominante la que influye indirectamente sobre las decisiones concernientes al terreno educativo de la sociedad, pues es de recordar que la organización política de la sociedad dividida no es ningún hecho imparcial sino un acto derivado de la división social en fracciones antagónicas, las cuales se encuentran enraizadas en un conflicto material e ideológico irreconciliable, el Estado es el resultado de aquel conflicto y no la síntesis armónica de él, se encuentra de ese modo, en manos de la clase dominante y es utilizado para realizar sus fines generales de dominación¹⁰³.

Ahora bien, puesto que la educación sirve a una determinada forma de organización social, la escuela obedece al régimen político en el que encuentra su lugar, y a sabiendas de que el Estado es "la autoridad política y social máxima", la escuela es dependiente de él. De ahí deriva la noción del "Estado educador" o el "Estado docente" que justamente enuncia la función del Estado con respecto de la educación¹⁰⁴. Esto puede ser ratificado a partir de los discursos provenientes de los difusores de las distintas ideologías estatales: "un poder político es tanto más eficaz cuando más consigue hacer que sea reconocida la pretensión de obligatoriedad para sus propias ideas y ordenaciones normativas y para las reglas de la costumbre... Ningún Estado puede renunciar a la utilización de los poderes espirituales para sus fines"¹⁰⁵, es decir, éste último implantado como autoridad social tiene el derecho y deber de educar a la sociedad, y puesto que tiene en sus manos las instituciones sociales incide directamente sobre el campo educativo; a continuación, puede incluirse otra perspectiva que difiere drásticamente en cuanto a la índole de la teoría política pero

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ Citando a Engels: "Como el Estado nació de la necesidad de refrenar los antagonismos de clase, y como, al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de clase, como al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de esas clases, es, por regla general, el Estado de la clase más poderosa..." (Engels F., *El origen... op. cit.*, p. 244.)

¹⁰⁴ En cuanto al papel educativo del Estado se encuentra el planteamiento de que: "al Estado, en cuanto órgano de poder político, le corresponde la educación... como guardián del orden y protector de la paz social, es en ellos (en los lugares en que tiene jurisdicción) el único educador y debe por eso basar su acción en el respeto al orden moral natural y las exigencias del bien común". (Ortiz U. M., *op. cit.*, p. 345). (Acotación nuestra). Sin embargo, para no confundiros es preciso recordar que, en la sociedad de clases la acción del Estado, cualquiera que esta sea, buscará siempre ampararse en el fin último del "bien común". Empero, tal proposición queda incompleta al suprimir su sujeto directo, es decir, la burguesía. De manera que, en nuestros tiempos, la acción del Estado tiene como fin, efectivamente, el bien común, pero común a la clase que detenta el poder político de la sociedad; en manos de quien se encuentra el Estado mismo, por ello cuando se habla del "bien común", primeramente se hará referencia al bien de los negocios comunes de la clase burguesa.

¹⁰⁵ Herman Heller, en Prieto F., *op. cit.*, p. 32.

que converge en cuanto al tema en cuestión: “la conciencia activa y dinámica del Estado es un sistema de pensamiento, de ideas, de intereses que hay que satisfacer y de moralidad que hay que realizar. De ahí que el Estado sea, como debe ser, un maestro, mantiene y mejora las escuelas para fomentar esa moralidad. En la escuela, el Estado llega a la conciencia de su verdadero ser”¹⁰⁶. De manera que, la escuela no realiza tareas neutrales como se insiste desde la perspectiva oficial sino se encarga de realizar funciones muy específicas y éstas se encuentran muy alejadas de cualidades que le pudieran conferir el adjetivo de “imparcial”.

Sin importar su expresión particular, en el régimen político burgués, la escuela estará referida al orden capitalista de la producción y consecuentemente al de la política y la ideología. Así pues, el Estado capitalista es el rector principal de la escuela capitalista, orienta éste sus objetivos afines a la producción y su carácter ideológico para mantenerse como órgano de dominio sobre las demás clases de la sociedad. En ese sentido, es posible decir que la realización práctica de la necesidad de la burguesía para adaptar a las masas trabajadoras a la sociedad se efectúa en la escuela, siempre bajo la pluma y mano del Estado, pues el Estado es una institución de clase que tiene como papel principal el cubrimiento de las necesidades de la clase dominante para afianzar su dominación económico-política en la sociedad.

La clase que sustenta la organización política del Estado es también la clase que dirige la educación institucionalizada, por consiguiente, la escuela es un instrumento que expresa la voluntad política de la clase en el poder. En el capitalismo la burguesía ejecuta su voluntad por medio de los órganos de que dispone el Estado como institución superior: “el Estado, más que ningún otro (organismo) está provisto de medios puestos a su disposición para las necesidades de todos y es justo que los emplee para provecho de aquellos mismos de quienes proceden”¹⁰⁷, para entender esta declaración no hace falta reiterar en que aquellas afirmaciones provenientes de los ideólogos de la clase dominante harán, en cada caso, énfasis sobre la supuesta imparcialidad (“el

¹⁰⁶ Gentile Giovanni, en *Ibidem*. Cabe mencionar que este autor fue miembro activo del partido fascista italiano, más aún, su labor intelectual le puede posicionar como fundador de la doctrina en tanto fungió como su “filósofo”, sirvió al primer régimen fascista y bajo la autoridad de Mussolini se encargó del ministerio de educación en donde impulsó una reforma a la educación nacional bajo los preceptos de la filosofía fascista. (Gentile Giovanni, *The philosophic basis of fascism*, *Foreign Affairs*, Vol. 6, No. 2, January, USA 1928, pp. 290-304). La idea del “Estado educador” como concepto que justifica la intervención legítima del Estado en la educación de un país se encuentra presente en cada uno de los diferentes regímenes estatales, y a pesar de las formas en que se presente nunca esconde su intención. Por lo tanto la escuela no es un ente inmune a la ideología sino de una instancia que funciona mediante la ideología.

¹⁰⁷ Ortiz U. M., *op. cit.* p., 249.

consenso”, “el bien común”, “la colectividad”, etc.) de sus fundamentos más tarde convertidos en acciones, pues el disfraz de la neutralidad ha sido históricamente la más efectiva forma de encubrir los fines reales de la clase dominante. Sin embargo, toda acción surgida de las instituciones de clase estará mediada por la ideología que le sustenta. En tal sentido, en el caso del Estado y sus aparatos funcionales, no puede ser que la ideología sea opuesta a la institución y que la labor de la institución se efectúe contrariamente a la ideología del orden político que le dirige. Así, el Estado posee un gran número de instituciones que de que se sirve para llevar a cabo sus funciones, los objetivos que le guiarán serán los objetivos de la clase que le dirige, entonces resulta que el Estado es un aparato que sirve a la clase que se sitúa como dominante en la sociedad. De manera que, la escuela capitalista como parte de ese conjunto es un instrumento del Estado, y en esencia contendrá su ideología, es decir, la ideología de la clase dominante: la de la dominación y la opresión. Por lo tanto, “la escuela es un instrumento de lucha en manos de la burguesía y utilizado por la burguesía para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras”¹⁰⁸.

La escuela como institución del Estado es un instrumento para la realización de los fines de la burguesía¹⁰⁹. El Estado controla el sistema escolar con fines de dominación económico-política en tanto que la educación intencionada se dirige a la adaptación de los individuos a un orden económico-político determinado: “la educación de las instituciones educativas tienden a desempeñar su papel en la búsqueda de apoyo y aprobación a las relaciones económicas y políticas existentes. La estructura educativa forma parte en gran medida del mismo Estado”¹¹⁰. Por dicha razón la escuela adquiere sentido sólo en su unicidad material e ideológica con el Estado. En tal sentido, la escuela divide a los individuos al mismo tiempo que los une; los divide porque al tener de base la desigualdad material de bienes de producción, produce sujetos destinados a tal orden segregativo (de acuerdo a la estructura de las clases sociales); pero unifica porque la ideología conveniente al régimen es difundida a través de la escuela como conocimiento universal (la ética, la moral, la filosofía y demás campos análogos del saber). Así, la educación práctica (procedente de la base económica de la sociedad) es inherente a la escuela, siempre se encuentra presente, no

¹⁰⁸ Palacios Jesús, *La cuestión escolar, críticas y alternativas.*, Editorial Laia, Barcelona 1978, p. 435.

¹⁰⁹ Por lo que se refiere a esta interpretación, se puede encontrar una formulación coincidente: “La escuela es la manifestación institucional de la educación, entendida como forma escolar, por lo tanto es sinónimo de sometimiento al Estado”. (Anaya Magallón Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1993, p. 175).

¹¹⁰ Levitas M., *op. cit.*, p. 29.

obstante, en las sociedades antagónicas aparece una necesidad añadida: la de la ideología. Se trata de la intervención intencional en las nociones de la vida y el mundo de los individuos; el encausamiento de sentimientos, representaciones, ideas, es decir, la configuración subjetiva se lleva a cabo incesantemente dentro de la escuela. Entonces, el destino de la educación pública en el capitalismo es dictado por la voluntad estatal. Por esas razones, se ha llegado a declarar en que “la escuela se convierte en el aparato reproductor de la ideología de la dominación y sumisión del aparato estatal porque el Estado tiene sentido en función del ejercicio del poder”¹¹¹. Sin embargo, la limitante de esta última perspectiva es la del desplazamiento de la función primaria de la escuela, la de su función económica a segundo plano, asunto que, desde luego, será abordado en posteriores momentos de este trabajo.

En síntesis, la escuela en virtud de su condición como institución del Estado representa los intereses de la clase que sostiene económicamente e ideológicamente al Estado mismo, a saber, la burguesía. De manera que, la escuela es un instrumento de la burguesía para sus propios fines, consiguientemente, al igual que las demás instituciones, cumple la tarea de asegurar la reproducción de las condiciones básicas para la producción capitalista. Por lo tanto, el Estado encuentra en la escuela un instrumento que colabora al mantenimiento de su dominio como autoridad social en función de los intereses de clase dominante de la sociedad.

“El Estado asegura las condiciones generales de existencia del sistema de producción capitalista”¹¹², la escuela como parte conformante del Estado contribuye al mismo fin en el sentido de la cualificación de la fuerza de trabajo y del adoctrinamiento ideológico de los futuros trabajadores en los valores elementales útiles al régimen de la producción y al régimen de la política. Entonces resulta que la escuela como ente institucional del Estado está dirigida hacia el mantenimiento de la sociedad bajo el orden capitalista. En consecuencia, ésta institución en medida de su dependencia económica (los recursos materiales para la manutención de la institución), dependencia ideológica (la calidad moral de la institución[su legitimidad social]) y dependencia política (la justificación social de la existencia del ente institucional en medida de su función integradora y desarrolladora de los valores y principios políticos necesarios para la organización y convivencia de la sociedad [y por lo tanto para la subsistencia del Estado como organización

¹¹¹ Anaya M. M., *op. cit.*, p. 62.

¹¹² Harnecker M., *op. cit.*, p. 124.

político-social]) queda expuesta como una institución de clase que coadyuva a la conservación y prolongación de la sociedad como está determinada de acuerdo al modo histórico de desarrollo económico, político e ideológico.

3.3- Las funciones de la escuela capitalista.

3.3.1- La función económica de la escuela.

El fundamento del papel económico de la escuela, como se ha explicado hasta este momento, se encuentra en un primer nivel de análisis en la relación sociedad-educación, es decir, a partir del esclarecimiento de que la educación se encuentra unida a la sociedad y como tal, cumple ella una función social esencial, la de la manutención y repetición de la forma en que se produce socialmente bajo las condiciones del desarrollo histórico del modo de producción.

Recapitulando lo anterior, tenemos que la formación económico-social como forma históricamente determinada del modo de producción se ve condicionada en última instancia por los procesos en que los hombres que la forman producen y reproducen su existencia, es decir, por las relaciones de producción dominantes. Ahora bien, la escuela al ser la manifestación institucional de la educación se encuentra también condicionada por las mismas relaciones sociales de producción que determinan, en última instancia, al resto de la totalidad social, y como tal, reflejará las generalidades de estos procesos en su interior, más aún, establecerá sus funciones en justa correspondencia.

Ahora bien, como se ha explicado en capítulos anteriores, la sociedad (como término genérico al de formación económico-social) en términos abstractos no existe. La sociedad nunca esconde su carácter pues se define desde las características de su modo de producción, en específico desde las relaciones de producción que ahí imperan. La forma que adquiere la sociedad de acuerdo a las relaciones de producción y desarrollo de las fuerzas productivas, en nuestra época es nombrada capitalismo. En términos sintéticos, es posible decir que en el capitalismo las relaciones de producción son esencialmente relaciones basadas en la propiedad y en la explotación: en el primer caso debido a que existen a partir de la posesión privada de los medios de producción lo cual da origen a la división capitalista del trabajo, un importante aspecto de las relaciones de producción que deriva en la existencia de clases sociales; en el segundo caso, porque el objetivo

principal de la producción capitalista es en todos los casos la *acumulación de capital* a través de la *extracción de plusvalía*, lo cual implica la explotación del obrero por el capitalista.

Ahora, por lo que se refiere al campo educativo, para continuar con un nuevo nivel de análisis partiremos del principio de que en el capitalismo la educación institucional incide directamente en el proceso de la cualificación de la fuerza de trabajo y por lo tanto, en la medida en que ésta desarrolla la capacidad productiva del trabajador futuro (o trabajador en formación), ayuda a potencializar los procesos de producción al interior de las diversas ramas de la producción y con ello coadyuva a la reproducción de la dinámica capitalista de los procesos enfocados a la producción. Así, partiendo de la correlación habilidades prácticas individuales- capacidad productiva explicaremos este aspecto primario de la función económica de la escuela. En resumidos términos, desde el principio de que aumenta la capacidad productiva del trabajador en medida en que aumentan sus habilidades prácticas e intelectuales, se justifica que la cualificación constante del trabajador (proceso de formación de la fuerza de trabajo vía escolar) se convierta en una necesidad de la sociedad capitalista. En tal sentido, la necesidad de producir y reproducir la calidad de la fuerza de trabajo es propiamente una necesidad social en tanto se trata de un elemento que aumenta el valor que genera la mercancía fuerza de trabajo. Y esto se explica por lo siguiente: la cualificación de la fuerza de trabajo aumenta la productividad, con ello permite el incremento de la plusvalía y la generación de ganancia extra para el capitalista, y puesto que el objetivo eterno del capitalista, dicho antes, es la acumulación de capital (a través de la creación de plusvalía), bajo dicho modo de producción esto se convierte en una necesidad social. La forma en que esta necesidad se cumple es mediante el proceso institucional de formación del trabajador cualificado. La escuela, en tal sentido, cumple una función económica evidente: la de la producción y reproducción de la fuerza de trabajo cualificada.

De las anteriores razones se deriva que todo aquél elemento que ayude a incrementar la productividad y por lo tanto ayude a elevar las ganancias finales del capitalista, se convertirá en una necesidad económica y por lo tanto social. Los dos aspectos más importantes que intervienen en el proceso general del aumento de la productividad son: preponderantemente la renovación y perfeccionamiento de los medios de producción (debido al dominio de la gran industria), y la cualificación de la fuerza de trabajo como complemento necesario del desarrollo de las fuerzas productivas. Lo primero refiere a los aspectos del desarrollo científico de las tecnologías,

instrumentos y mecanismos de trabajo aplicadas a la producción, cuestiones que debido a su particularidad preferiremos abordar sólo parcialmente en este punto. No obstante, en nuestro caso particular, lo que interesará explicar ahora es lo referido a la cualificación de la fuerza de trabajo vía escolar en función de las características generales de la producción capitalista.

Así pues, para entender la función económica de la educación institucional en la sociedad capitalista, habrá que explicar primeramente en qué consiste el mecanismo de la fuerza de trabajo, la plusvalía y los mecanismos de explotación partiendo de un análisis teórico de las categorías más elementales de la economía política.

3.3.1.1- La fuerza de trabajo y la producción de plusvalía.

La característica principal de la producción capitalista es la búsqueda incesante del incremento de las ganancias basadas en la producción de mercancías y en la apropiación de una importante parte del valor del trabajo. En breves términos, lo que interesa al capitalista en todos los casos es y será siempre la generación de la mayor ganancia posible para acrecentar la producción de capital a través del doble valor generado por el trabajo de los obreros en el proceso de producción de mercancías.

No obstante, es necesario aclarar que la ganancia capitalista por muy evidente que parezca no reside en el intercambio de mercancías y en la ganancia extraordinaria que se podría obtener de dicho proceso. Es falsa esta percepción aunque verdadera sea su procedencia. Con lo anterior referimos a lo siguiente: es cierto que en todas las sociedades regidas por el modo de producción capitalista la riqueza social se genera a partir de la existencia de mercancías, pero, dado que la mercancía es un valor de uso destinado a su intercambio en un libre mercado de otras múltiples y distintas mercancías, este hecho supone un proceso de cambio de valores sólo bajo la premisa de la equivalencia (contenida en la ley del valor), lo cual estrictamente no dejaría espacio para la generación de ganancia extraordinaria. Por lo tanto, la principal ganancia capitalista no proviene del proceso de intercambio y circulación de mercancía, esto debido a que “la circulación simple de mercancías sólo implica un cambio de forma de la mercancía, aparte de la sustitución de un valor de uso por otro. En cuanto sólo determina un cambio de forma de su valor de cambio (la

circulación simple de mercancías) determina, suponiendo que el fenómeno se produzca en su forma pura, un cambio de equivalentes”¹¹³.

Empero, queda aún pendiente la cuestión del valor. El valor de las mercancías no descansa en la existencia de la mercancía misma, es decir, la utilidad social que ésta posee no es el parámetro último para la designación de su valor. De manera que el valor de una mercancía no corresponde a su valor de uso, por ello el valor de la mercancía no reside en su uso social. El parámetro de valor de la mercancía sólo puede ser en sí mismo el trabajo invertido en su producción: “valor es el trabajo social de los productores materializado en mercancías”¹¹⁴. Esto se explica porque en último término el trabajo de los hombres es el que produce la mercancía y porque la mercancía producida en principio respondería a la necesidad de los hombres. Así pues, el trabajo y el producto que generan es la base de toda la riqueza social. En tal sentido, puesto que es evidente que el valor de la mercancía es el valor del trabajo abstracto que ésta contiene, para determinar el valor de la mercancía es necesario determinar el trabajo que ha sido incorporado en su producción. Por esas razones, el parámetro definitorio del valor de la mercancía es el trabajo socialmente necesario y no la utilidad social del producto destinado al intercambio. En suma, la mercancía es la célula económica de la sociedad capitalista y el trabajo es la esencia del valor (Marx).

Ahora bien, no podría ser que existiese una mercancía cualquiera si no fuese por existencia del trabajador pues su fuerza es el impulso motriz de la producción. Esto descansa en el hecho de que el proceso de la producción requiere de la combinación de los factores elementales de la producción, a saber, la fuerza de trabajo y los medios de producción. El proceso de producción no puede efectuarse de otra manera si no es en razón de la combinación de estos componentes, ahí se encuentra la gran importancia de la fuerza de trabajo. Ahora bien, hablar de fuerza de trabajo presupone la existencia de quien la posee: los trabajadores. Este agente (directo) de la producción, en circunstancias capitalistas se ve desposeído de los medios necesarios para realizar el proceso de trabajo, y el dueño de los medios (el capitalista) no está dispuesto y no se ve obligado a invertir su propia energía para efectuar dicho proceso, por lo cual aparecen las condiciones elementales para la compra y venta de la fuerza de trabajo, para su transformación en mercancía. Hecho mediado por la necesidad; de un lado los obreros quienes necesitan obtener sus medios de vida, y

¹¹³ Marx C., en Engels F, Para leer el Capital...*op. cit.*, p. 26.

¹¹⁴ Nikitin P., Economía política, ediciones cultura popular, México D.F. 1980, p. 45.

de otro lado los capitalistas, quienes tienen sus medios de vida asegurados pero necesitan del obrero para producir y acrecentar su capital. Se crea así un mercado libre de compra-venta de la fuerza de trabajo que descansa en la dependencia involuntaria y desigual de los agentes de la producción. Involuntaria dado que ningún trabajador decide las condiciones materiales de la vida a la que llega al momento de su nacimiento, no decide no tener sus propios medios de trabajo para ejercer su propia actividad, no decide la desigual capacidad para producir al verse privado de los medios necesarios para realizarlo, tampoco decide la inexorabilidad de las necesidades materiales de la vida, por ello se ve forzado a enfrentar esa desigual capacidad, y ante aquella incapacidad material, la acción más inmediata que le queda es hacer *uso de su libertad individual* vendiendo su fuerza de trabajo a quien posee los medios de que él carece. Entonces tenemos que el primer requisito de la mercancía fuerza de trabajo es la desposesión del trabajador de los medios para realizar tu trabajo. Hace falta, sin embargo, otro requisito, no podría el trabajador vender su fuerza si no fuese libre de hacerlo, si las condiciones jurídico-políticas de la sociedad no se lo permitieran. En otras palabras, por muy evidente que parezca, no le sería posible al trabajador venderse si no fuese libre o si su fuerza fuese vendida desde su nacimiento, hablamos entonces de la condición de libertad como trabajo libre en contraposición al trabajo como propiedad privada, es decir, el trabajo esclavizado. Aquella condición jurídica (“de libertad”) es la que le permite al trabajador disponer de su propia fuerza de trabajo para sobrevivir en el mundo por sus propios recursos, vendiéndose temporalmente al capitalista que le necesita para llevar a cabo el proceso de producción. De manera que las condiciones para la conversión de la fuerza de trabajo en mercancía giran en torno a la noción de libertad en un sentido doble: la libertad de venderse como una fuerza de trabajo libre, y paradójicamente la libertad de ser libre de medios de producción, es decir, la libertad de no ser libre de producir por cuenta propia. Sin embargo, habrá de aclararse que “la relación entre el poseedor del dinero y el de la fuerza de trabajo, no es, por lo demás, una relación natural, común a todos los tiempos, social, sino una relación histórica, el resultado de muchas conmociones económicas”¹¹⁵. Encuentra esta relación su fundamento en la conjugación privativa de los medios de producción con respecto de la fuerza de trabajo, es decir, en la propiedad privada de los medios de producción. Se genera, de esta manera, desde la relación de propiedad, y en virtud de ello siempre desemboca en una relación de explotación.

¹¹⁵ Marx C., en Engels F., Para leer... *op. cit.*, p. 30.

Por lo que sigue, la fuerza de trabajo convertida en mercancía pasa a ser un elemento de la producción que se rige por las condiciones que establece el capitalista. En tal sentido, el proceso general de trabajo desarrollado bajo el marco capitalista significa dos cosas: el obrero trabaja sometido al orden impuesto por el capitalista, y el producto del trabajo pasa a ser parte de las posesiones del capitalista. Es decir, el capitalista en virtud de sus propiedades (medios de producción) es quien decide en todos los casos las formas y métodos en que se debe producir, además de las magnitudes en que se debe hacer [la anarquía de la producción], a causa de ello el fruto de la producción (la mercancía creada por el obrero) le pertenece exclusivamente al capitalista. Esto se debe a que “el proceso de trabajo sólo es, ahora, un proceso entre dos cosas que el capitalista ha comprado: la fuerza de trabajo y los medios de producción”¹¹⁶. Más aún, puesto que el derecho burgués, el cual se basa en la protección de la propiedad privada, ha de legitimar esta estructura, el capitalista se encuentra en toda su amplitud jurídica de actuar de semejante manera, la explotación en el capitalismo, es legal.

Así pues, la fuerza de trabajo (el obrero) “voluntariamente”, según esta lógica, se vende al capitalista, como hecho siguiente se encuentra bajo su control y nada de lo que produce le pertenece. En cuanto a lo que refiere al valor a fuerza de trabajo, tenemos que si ésta se convierte en una mercancía, entonces deberá tener, al igual que toda mercancía, un valor de cambio. En el capitalismo el valor de la fuerza de trabajo es definido de la misma manera que cualquier otra mercancía, esto es, el tiempo de trabajo necesario en el que reproduce su propio valor. Lo mínimo de ello, tratándose de una persona, sería lo que equivale a los medios de vida elementales para la preservación de su existencia, medios que le garantizaran su recuperación física del desgaste de energía invertido diariamente. Esto además supondría cuestiones particulares relativas a su vida cultural, nivel de cualificación y por supuesto al número de su descendencia biológica. “El valor de la fuerza de trabajo expresado en dinero es el precio de la fuerza de trabajo. En el capitalismo, el precio de la fuerza de trabajo reviste la forma de salario”¹¹⁷

Por lo que sigue, habremos de hacer hincapié en la cuestión del consumo capitalista de la fuerza de trabajo, es decir, de la producción de mercancías y consiguientemente del proceso de la creación de plusvalía, propiamente.

¹¹⁶ *Ibid.* p. 32.

¹¹⁷ Nikitin P., *op. cit.*, p. 70.

El consumo de la fuerza de trabajo se realiza en el centro de trabajo. La consume su comprador poniendo a trabajar a quien la ha vendido. En este sentido, se reitera el hecho de que al capitalista le interesa la fuerza de trabajo no en tanto persona viva sino en cuanto portadora de fuerza productiva, creadora de valor.

Explicemos lo anterior, en el proceso de consumo de la mercancía fuerza de trabajo se genera un doble beneficio a su comprador; esto refiere que, al mismo tiempo que ésta es utilizada para crear mercancías, es también utilizada para crear valor, mismo que no es nunca visto por quien trabaja. Es aquí donde reside la esencia de la plusvalía, en el proceso de valorización¹¹⁸.

La fuerza de trabajo bajo la lógica capitalista de la producción refiere primeramente a la creación de valores de uso destinados a su intercambio pero a la vez significa el proceso del crecimiento del valor, aquí se encuentra propiamente el proceso de la creación de plusvalía. La plusvalía se perfila de esta manera como un valor excedente proveniente del trabajador en el proceso del consumo de su fuerza. Esto en esencia consiste en que “el valor de la fuerza de trabajo la reproduce el obrero no en toda la jornada, sino en una parte de ella, en 5 horas por ejemplo”. Sin embargo, el obrero no trabaja para el capitalista sólo durante este tiempo sino es obligado a cumplir una jornada de trabajo completa (8, 10 o 12 horas por ejemplo, dependiendo de las condiciones de la lucha de clases en el país determinado), esto es, como se ha visto, porque al comprar la mercancía fuerza de trabajo el capitalista fija las condiciones de la producción y además es beneficiario entero de su valor de uso, y puesto que el trabajo se extiende más de lo necesario para recuperar el capital invertido en fuerza de trabajo (capital variable), se crea un valor aumentado, eso es la plusvalía.

Cuando el obrero crea un valor mayor al de su propia fuerza de trabajo, está generando plusvalía. Y dado que ha vendido su fuerza, la plusvalía generada no le pertenece a él sino al capitalista. La plusvalía, en tal sentido, es la forma en que el capitalista obtiene ganancia del trabajo creador de valor del obrero, trabajo que no es retribuido en forma de salario sino es apropiado por el capitalista en forma de ganancia. En consecuencia, en los mecanismos de extracción de plusvalía

¹¹⁸ Marx define este proceso como: “el proceso de trabajo en cuanto proceso creador de valor, tan pronto como se prolonga más allá del punto en que suministra un simple equivalente del valor de la fuerza que ha pagado”. (*Ibid.*, p. 33).

descansan la explotación del obrero y el enriquecimiento del capitalista. Es en este punto donde se aclara que en la explotación del obrero se encuentra la fuente de la ganancia capitalista.

Así pues, el objetivo inicial y final del capitalista es siempre el aumento en la escala de explotación a través de la obtención de plusvalía. Pues mientras más se explote al obrero y más plusvalía se obtenga de él, mayores serán las ganancias para el capitalista. Históricamente, esto se ha realizado de dos maneras. La más sencilla para los fines capitalistas ha sido alargando la jornada de trabajo a lo máximo posible. Así, bajo el entendimiento de que el obrero reproduce su fuerza de trabajo en un tiempo determinado, se infiere que si la jornada de trabajo se extiende más allá del tiempo en el que el obrero reproduce el valor de la mercancía que vende, en el tiempo restante seguirá produciendo un valor que irá directamente al capitalista. En el tiempo que sigue trabajando, el cual no le es pagado, es donde genera el valor extra para el capitalista. Mientras más largo sea este tiempo de trabajo no pagado, más grande será el valor que producirá para el capitalista. Para ilustrar el caso, podría decirse que si un obrero produce el valor de su fuerza de trabajo en 5 horas (siguiendo el ejemplo pasado) y trabaja sólo esas 5 horas, producirá una plusvalía del 100%, para el capitalista no existiría ganancia alguna, y no tendría sentido la inversión inicial de capital, no estaríamos hablando, pues, de la producción capitalista. Ahora bien, si el capitalista extiende la jornada de trabajo al doble, es decir, a 10 horas, el obrero estaría generando 200% de plusvalía, por lo que su explotación corresponde al enriquecimiento doble del capitalista. A esto llamamos plusvalía absoluta.

Entonces tenemos que la jornada de trabajo tiene dos elementos compositivos: el tiempo de trabajo necesario que es el tiempo en el que el obrero reproduce el valor de su fuerza de trabajo, y el tiempo excedente que es el tiempo que el obrero trabaja sin retribución y genera plusvalía.

En el mecanismo de plusvalía absoluta el tiempo de trabajo necesario permanece invariable, razón por la cual con el aumento de la jornada de trabajo aumenta el trabajo excedente, de manera que si se aumenta la jornada al máximo posible se aumentará proporcionalmente la plusvalía generada. Siguiendo con el ejemplo anterior, si el tiempo de trabajo necesario es de 5 horas y la jornada se alarga ya no a 10 sino 12 horas, aumentará un 20% más la tasa de explotación porque el trabajo excedente sería de +2 horas. La plusvalía absoluta entonces se obtiene esencialmente alargando la jornada de trabajo. Sin embargo, el capitalista históricamente se ha

encontrado con grandes dificultades en la continuación de éste mecanismo de explotación. Primeramente, en su afán de aumentar sus ganancias aumentó las jornadas de trabajo hasta el máximo de lo humanamente posible, es decir, hasta el borde de la muerte de la persona que trabaja al no encontrarse en posibilidades de recuperarse físicamente luego de un trabajo incesante y agotador, mortal al obrero. La explotación extrema (la que elimina la recuperación física y espiritual) del obrero representa dos problemas para el capitalista en términos de ganancia: la disminución de la productividad del trabajo, debido a la falta de energía del trabajador, y la organización y movilización de la clase trabajadora en contra de semejantes condiciones de trabajo. Un trabajador que en condiciones normales produce un determinado número de productos en un tiempo determinado, reduce su productividad al estar agotado física y espiritualmente; si reduce la productividad decrece la producción de mercancía y con ello la plusvalía. Como segunda problemática, el capitalista con sus métodos de explotación extrema ha hecho recapacitar a la clase obrera que se ha visto en la necesidad de organizarse para responder a las condiciones inhumanas de trabajo establecidas por los capitalistas, lo que se ha reflejado en luchas gremiales para mejorar dichas condiciones, lo cual ha culminado (en el mejor de los casos) en legislaciones y políticas laborales que, aunque nominales, han obligado a los capitalistas a reducir las jornadas de trabajo extensas y extenuantes. El capitalista pues, no puede continuar simplemente alargando la jornada de trabajo en búsqueda de aumentar sus ganancias, sino muchas veces se ve obligado a acortar las jornadas como resultado de la presión de la lucha obrera (cierres de fábricas, paros parciales, huelgas, protestas, etc.). La lucha de clases claramente interviene en la determinación de una jornada de trabajo normal y por lo tanto es la única vía para reducir la explotación. Ello, no obstante, no hace desaparecer la necesidad capitalista de la producción, la de la búsqueda incesante de la extracción de plusvalía, porque no reside la cuestión fundamental de la explotación ni en el tiempo de la jornada ni en el valor de la fuerza de trabajo, sino en la existencia de la propiedad privada de los medios de producción y en las relaciones de explotación que semejante hecho engendra. Por lo tanto, para que las relaciones de explotación desaparezcan, debe desaparecer en primer lugar aquello que lo engendra: la propiedad privada de los medios de producción.

El capitalista obligado por las pérdidas de productividad (debido a las consecuencias físicas de la explotación extrema) reflejadas en la pérdida de ganancia, restringido por los logros de la lucha de la clase obrera resultada en concesiones legales en materia laboral, y limitado por las sociedades de defensa de la clase trabajadora (los sindicatos) trata de evitar el riesgo latente de

paros, huelgas y demás daños físicos y morales a su producción, se ve obligado por todo lo anterior a buscar nuevas formas de explotación.

Es así como aparece el mecanismo de la plusvalía relativa, que es el mecanismo de explotación mediante el cual se mantiene invariable la jornada de trabajo (las horas fijadas del trabajo) pero se reduce el tiempo de trabajo necesario, y en razón de ello se aumenta el tiempo de trabajo excedente. Esto implica la producción de mercancías con menos trabajo, lo que significa que es preciso aumentar la productividad del trabajo. Ejemplificando, en suposición de que la anterior jornada de 10 horas en donde el tiempo de trabajo necesario es de 5 horas y el tiempo de trabajo excedente es de 5 pero la jornada laboral no es posible de extender, los capitalistas hallaron un mecanismo alterno para general mayor plusvalía. Dicho antes esto reside en el aumento de la productividad, lo que supondría reducir el tiempo de trabajo necesario en función de aumentar el tiempo de trabajo excedente, esto es: si de la jornada de 10 horas, las 5 horas que equivalen al trabajo necesario se redujeran a 3, en proporción directa el tiempo de trabajo excedente anterior (5 horas) incrementaría a 7. La tasa de plusvalía se aumentaría incluso si la jornada permanece intacta. En breves términos, “la plusvalía lograda mediante la reducción del tiempo de trabajo necesario y el correspondiente aumento del tiempo de trabajo adicional, debido a una mayor productividad del trabajo, se denomina plusvalía relativa”¹¹⁹

Así pues, con el crecimiento de la productividad se reduce el tiempo de trabajo necesario y consiguientemente aumenta el plustrabajo, esta modificación en la mecánica de la jornada de trabajo resulta en la producción de plusvalía relativa. Ya no es la única forma de producir plusvalía la que recurre al alargamiento máximo de la jornada de trabajo que alarga también el tiempo de trabajo excedente una vez sobrepasado el tiempo de trabajo necesario, es decir, más allá del valor de la fuerza de trabajo. La plusvalía relativa representa por esa razón el principal mecanismo mediante el cual el capitalista se apropia de una parte importante de valor de la fuerza de trabajo (trabajo no pagado), y por lo tanto se refiere a la forma en que el capitalista explota al trabajador. La plusvalía relativa es la principal fuente de ganancias del capitalista.

Entonces tenemos que la plusvalía relativa es el valor que se obtiene del trabajo no pagado, el cual se logra mediante la reducción del tiempo de trabajo necesario. La plusvalía relativa, de

¹¹⁹ Nikitin P., *op. cit.*, p. 82.

esta manera, depende del aumento de la productividad en el proceso de trabajo. Así que para que esta se mantenga es necesario que la productividad se eleve a su máximo nivel pues con ello se elevan también las ganancias, fruto del trabajo excedente. Esto se logra esencialmente mediante el perfeccionamiento e innovación de las fuerzas productivas. Ahora bien, en el proceso del desarrollo de la producción capitalista cada elemento de las fuerzas productivas (fuerza de trabajo, medios de producción) ha sido preponderante en función de las características del desarrollo de la producción. Históricamente el desarrollo del capitalismo se divide en tres fases: 1) La cooperación simple, 2) La manufactura, y 3) La producción maquinizada. En cuanto a la cooperación simple [1] tenemos que esta se refiere a “la actuación de un número grande de obreros al mismo tiempo y en el mismo campo de trabajo, para producir la misma clase de mercancía, bajo el mando del mismo capitalista”¹²⁰, es “la forma del trabajo de muchos individuos que laboran juntos y conjuntamente con arreglo a un plan en el mismo proceso de producción o en procesos de producción coordinados”¹²¹. Esta forma de trabajo presenta una productividad sumativa en el sentido en que el trabajo en conjunto es mayormente fructífero que el trabajo individual y, al mismo tiempo, el trabajo en conjunto es mayormente estimulante para el trabajador individual. La cooperación permite repartir las diversas tareas y dirigir las a la realización de un proceso completo que finaliza en la elaboración de un producto terminado. La cooperación por esas razones eleva la productividad del trabajo. Así, al tratarse de la fase más incipiente del desarrollo capitalista, la organización del trabajo manual adquiere un papel preponderante (en vez de la máquina) en dicha productividad. Por otro lado, la manufactura [2], la cual parcializa el proceso total de trabajo y con ello genera una profunda división del trabajo se basa en operaciones individuales sueltas acorde a las habilidades individuales del trabajador (trabajo calificado- trabajo no calificado). Los trabajadores son esencialmente manuales y la diferencia con la fase anterior es que estos realizan operaciones segmentadas y mecánicas en lugar de realizar operaciones conjuntas y artesanales, lo cual implica cierto grado de automatismo. La productividad aquí se acrecentó en medida en que se dividieron las actividades en el trabajo y se diversificaron las herramientas de trabajo. La base de la manufactura es siempre “el arte manual, no sólo como punto de partida histórico, sino también técnicamente. Su condición fundamental no cambia; cada operación debe ser ejecutada por la mano del hombre. Igual que en el artesanado, también en la manufactura el buen resultado

¹²⁰ Engels F., Para leer... *op. cit.*, p. 45.

¹²¹ *Ibíd.*, p. 46.

del trabajo depende esencialmente de la habilidad, seguridad, y rapidez de los distintos obreros”¹²². En suma, en la manufactura el desarrollo de las habilidades individuales del obrero y de la utilización y adecuación a sus instrumentos de trabajo son la clave de la productividad.

Por lo que sigue, el desarrollo de la producción en la manufactura dio lugar a las condiciones óptimas para la aparición de la gran industria capitalista [3]. La división de las tareas al interior de la industria permitió que se acrecentara la productividad del trabajo, seguido de ello con el surgimiento y el avance de instrumentos de trabajo principalmente las máquinas aplicadas a los procesos de producción, las operaciones manuales que requerían de un gran número de obreros y un gran número de aplicación de fuerza se sustituyeron en gran medida por la automatización auspiciada por las máquinas las cuales eran accionadas por un impulso mecánico que sustituían en parte el trabajo humano, sin embargo, esto no significa de ninguna manera que el trabajo humano sea eliminado. En esencia, la gran industria fue la fase avanzada de la manufactura, retomó sus adelantos y con ello sirvió de base para su desarrollo maquinizado, que se caracteriza por la incorporación de la máquina a los procesos de producción en función de aumentar el rendimiento del trabajo y con ello aumentar la fabricación de mercancías con menor trabajo por lo tanto haciendo decrecer el valor de la fuerza de trabajo y generando con ello plusvalía relativa.

A partir de las anteriores explicaciones se hace posible comprender por qué en el sistema de producción capitalista la búsqueda del perfeccionamiento de las máquinas e instrumentos de trabajo se vuelve una necesidad prioritaria. El perfeccionamiento de los medios de trabajo se refleja en un aumento en el rendimiento del trabajo, lo cual en todos los casos persigue el fin de acortar el tiempo de trabajo necesario y así aumentar el tiempo de trabajo excedente que es donde se crea la plusvalía. Este aumento de la productividad es la clave para mantener la tasa de explotación del obrero y aún más aumentarla sin necesidad de prolongar la jornada de trabajo, intensificando el trabajo. Dicho en otras palabras, dado que “el aumento en la productividad del trabajo solo puede ser causado por un cambio en el proceso de producción, por una mejora de los medios o de los métodos de trabajo”¹²³, la producción de plusvalía relativa depende de una revolución en el proceso de trabajo general. La producción de plusvalía relativa, en tal sentido, depende totalmente

¹²² Kautsky C., Comentarios al capital, Ediciones Quinto Sol, S. A. Moscú, p. 163.

¹²³ *Ibíd.*, p. 150.

del desarrollo de las fuerzas productivas. Por esa razón la renovación e innovación del sistema completo de producción es una necesidad cardinal para el capitalista pues es lo que permite el aumento de la productividad y por lo tanto implica menor trabajo necesario y mayor plus trabajo, a saber, mayor trabajo excedente, requisitos necesarios de la plusvalía relativa, fuente de riqueza de la producción capitalista.

En esencia, la producción capitalista en la gran industria requiere de revolucionar los medios de producción (principalmente la máquina que supera al obrero en el trabajo). Así, son dos aspectos los fundamentales: 1) los medios de producción (herramientas y máquinas principalmente), y 2) la fuerza de trabajo (trabajador cualificado y especializado). En consecuencia, la necesidad del avance y mejoramiento de la producción capitalista en la gran industria requiere esencialmente del perfeccionamiento de los medios de trabajo pero también exige este proceso la debida cualificación de la fuerza de trabajo de los obreros, es decir, la preparación necesaria para mejorar las relaciones técnicas de producción, o las formas en que el obrero se relaciona con sus medios de trabajo en correspondencia con el avance tecnológico conseguido.

3.3.1.2- El fundamento de la función económica de la escuela.

Es aquí donde descansa propiamente el fundamento de la función económica de la escuela capitalista, en la cualificación de la fuerza de trabajo, a saber, la preparación intencional y sistemática de los educandos que futuramente se convertirán en trabajadores y que se regirán, al igual que los demás hombres en condiciones de desposesión de medios de producción, por las leyes generales de la producción capitalista, y puesto que, en definitiva, “la producción de plusvalía, la fabricación de ganancia es la ley absoluta de este sistema de producción”¹²⁴, toda formación del obrero estará dirigida a desarrollar su capacidad productiva en función de la generación de plusvalía. Este proceso (el de la formación de la fuerza de trabajo calificada) se lleva a cabo esencialmente en la escuela y como tal obedece al contenido de las especificidades del modo de producción capitalista en determinada etapa de desarrollo.

Así pues, la educación institucional realizada por la escuela en la sociedad capitalista cumple una función esencialmente económica, es decir, se encuentra dirigida hacia la formación

¹²⁴ Marx C., en Nikitin P., *op. cit.*, p. 73.

de la fuerza de trabajo en aras de aumentar la productividad, y como tal se encuentra determinada por las características de la producción capitalista, a saber, por el grado de desarrollo de las fuerzas productivas y por las relaciones de producción que ahí imperan, más concretamente por el nivel de desarrollo tecnológico alcanzado en los medios de producción y por la división del trabajo ocasionada por ello. En consecuencia, la escuela se encarga de la formación de los futuros trabajadores, y tiene como fin práctico la incorporación efectiva del futuro trabajador a los procesos de producción social. En definitiva, en una sociedad capitalista determinada, puede manifestarse el hecho de la formación de la calidad de la fuerza de trabajo vía escolar de diferente manera (condiciones específicas [establecimiento de objetivos, desarrollo de contenido educativo, planes y programas de estudio, tiempos, grados, perfiles de ingreso/egreso, modalidades educativas, etc.]), pero conservará en esencia su fundamento económico: la búsqueda de la productividad subyugada al proceso de valorización del capital. Es decir, la escuela se ve influida por los procesos de creación de plusvalía y por ello- mediante la cualificación de la fuerza de trabajo- se esfuerza en atender las necesidades productivas del modo de producción capitalista.

En síntesis, en la sociedad regida por el modo de producción capitalista (especialmente en su etapa industrializada) la educación escolar se centra en la formación práctica de las futuras generaciones, esto refiere a la calificación de la fuerza de trabajo que en términos pedagógicos puede hallarse en la existente educación centrada en el trabajo (algunas veces llamada “preparación para el trabajo”). La fundamentación transcendental de este hecho, de acuerdo con lo que previamente hemos explicado, es la siguiente: el trabajo en el capitalismo siempre busca elevar la productividad para generar un excedente de producción y con ello acrecentar en lo posible el Capital. Más aún, en el capitalismo, el trabajo del obrero lleva consigo siempre un valor adicional, ese valor es el tiempo de trabajo no pagado, esto es, el plusvalor, por lo que el trabajo efectivo en menor tiempo resultará mayormente benéfico para la producción del capitalista en medida que generará mayor ganancia. En resumidos términos, la disminución del trabajo necesario por el aumento de la capacidad productiva (por lo tanto trabajo excedente) generará para el capitalista una ganancia extra: la plusvalía relativa, la cual sólo es posible de lograrse mediante el aumento de la productividad en los procesos de trabajo, lo cual requiere del desarrollo de las fuerzas productivas. Ello implica, en cuanto a la fuerza de trabajo se refiere, su cualificación. De ahí que la formación de la fuerza de trabajo sea una necesidad, una necesidad determinada en última instancia por el desarrollo total de la producción, vigilada por el Estado y ejecutada por la escuela.

Por lo que se refiere a la relaciones técnicas del trabajo, es decir, a la forma en que se relacionan los trabajadores con los medios de trabajo y a la forma en que se desempeñan en el proceso general de trabajo tenemos que, un requerimiento básico de la producción capitalista es la renovación permanente de los medios de producción y de cambio. En tal sentido, la fuerza de trabajo que es la fuerza esencial, la que pone en marcha todo el proceso de producción¹²⁵, no puede ser menor al desarrollo de los medios de producción, por lo tanto, exige este proceso de renovación de las condiciones objetivas de trabajo, el avance proporcional de la fuerza de trabajo con los medios de producción como requisito para la realización efectiva de las relaciones técnicas de trabajo¹²⁶, a saber, las formas de relación que aparecen en el proceso de trabajo de los agentes directos de producción con los medios de producción. Por consiguiente, dado que estos son los factores fundamentales de la producción y ella requiere siempre de su combinación, deben ser considerados como una unidad, de manera que, debe estar siempre en equivalencia el desarrollo de los medios de producción con la cualificación de la fuerza de trabajo¹²⁷, y eso se realiza mediante la formación sistemática de los futuros trabajadores en la institución escolar (escuela).

Así pues, en el capitalismo las necesidades económicas determinan, en última instancia, la forma y el contenido de la educación escolar y, si nos valemos de la economía política para comprender el proceso general y consecuentes leyes de la producción, base de la sociedad capitalista, inexorablemente esclareceremos que aquellos contenidos educativos enfocados en el

¹²⁵ Hemos explicado con anterioridad que los medios de producción aislados de los hombres no son tales en tanto carecen de vida y uso. En tal sentido, enfatizamos en que la fuerza productiva fundamental es el trabajo vivo del hombre, pues es el único que tiene la capacidad de poner en marcha todo el proceso de producción y quien se sirve de los elementos de la naturaleza y de las herramientas que de ahí surgen para efectuarlo y perfeccionarlo. Sin embargo, más adelante se precisa que el trabajo del hombre aislado de los medios de producción no es posible, por ello estos dos elementos son indispensables para cualquier proceso de producción, por lo que no tiene sentido tomarlos como unidades separadas e independientes.

¹²⁶ Las relaciones técnicas de trabajo no pueden ser consideradas como término análogo a las relaciones sociales de producción. Para diferenciarlas señalaremos lo siguiente: las relaciones técnicas de producción aluden sólo a la dependencia y unidad del trabajador con su medio de trabajo pero no abordan la conjugación del trabajador con el medio de trabajo. Es decir, las relaciones técnicas refieren a la forma en que el trabajador hace uso técnico de los medios necesarios para realizar su actividad, no obstante, no explican las relaciones de propiedad que existen entre el trabajador y los medios de producción, éstas últimas son las relaciones sociales de producción.

¹²⁷ La siguiente declaración reafirmaría lo planteado: “por más que en el proceso productivo se logre la incorporación de maquinaria altamente eficiente, la eficiencia de dicha maquinaria dependerá de que esta se combine con otras máquinas y con una cantidad suficiente de obreros (calificados)... por esta razón, para que las máquinas logren su rendimiento es necesario que lo largo del proceso productivo se cuente con la cantidad de obreros y maquinas que iguallen las disparidades en los rendimientos de las diferentes partes del proceso productivo” (Navelle Pierre, en Castañeda S. Fernando R., La heterogeneidad industrial y la división capitalista del trabajo en establecimientos manufactureros de la ciudad de México, tesis UNAM, 1978. p. 15).

trabajo y reflejados en aprendizajes y habilidades específicas benefician directamente a la producción capitalista, en concreto al dueño de los medios de producción en un sentido múltiple:

a) Potencializa la actividad del trabajador al interior del centro laboral, con ello, intensifica el rendimiento del trabajo del obrero, eso reduce el tiempo de trabajo necesario en la producción de mercancías, incrementando con ello el tiempo de trabajo excedente, es decir, incrementa la plusvalía de forma relativa, generando ganancias que únicamente el capitalista obtiene. b) La formación de la calidad de la fuerza de trabajo vía escolar no solo propicia la relación proporcional entre el trabajador y el medio de trabajo, esto es, el uso apropiado y calificado de los instrumentos de trabajo de acuerdo a su avance científico, sino que dicha formación (en sus diferentes grados de especialidad) supone el conocimiento primariamente práctico segmentado de las diferentes actividades en el trabajo, lo cual se sustenta en la profunda división en la producción, hecho que permite reforzar la estructura de las clases sociales (la repartición de los escolares en diferentes y específicas áreas de trabajo). De manera que, la formación calificada del futuro trabajador beneficia de variadas formas a la producción capitalista porque al mismo tiempo que forma a los que se encargarán de ejecutar las tareas operativas respondiendo a las necesidades del avance tecnológico de los medios de trabajo, en todos los casos, permite la conservación de la estructura técnica y social de trabajo, es decir, la cualificación que reciben los trabajadores responde a la división interna del trabajo basada en las condiciones externas al trabajo, en la existencia de determinadas clases sociales y por lo tanto en la existencia de las tareas asignadas a cada una de ellas.

En tal sentido, los objetivos y contenidos de la educación escolar oficial se verán orientados, en esencia, hacia la transmisión de conocimiento que propicie el eficiente desempeño del futuro trabajador en alguna rama de la producción a plena conciencia y respeto de la división social del trabajo, es decir, desde las especificidades de la división capitalista del trabajo que se rigen por las necesidades organizativas y las relaciones de producción capitalistas.

La tendencia educativa esencialmente práctica (o manual) del obrero ejecutada por la escuela es una necesidad primordial para la sociedad sustentada en el modo de producción capitalista dado que los procesos inherentes a la producción capitalista se enfocan en la productividad y la productividad, en el sentido ahora visto (lo concerniente a la fuerza de trabajo),

se logra a través de su cualificación, esto es, la preparación adecuada para actividades prácticas dirigidas a los distintos procesos de producción.

3.3.1.3 - Sobre el concepto de reproducción.

Todo proceso de producción social es, en última instancia, un proceso de reproducción¹²⁸. En su obra cumbre, *El Capital*, Marx expone el concepto de reproducción por medio de las formas de acumulación de capital en su aspecto simple y ampliado, es decir, la reproducción simple y su “suplemento” la acumulación ampliada cuales condiciones de la producción para la capitalización de la plusvalía. Nuestro autor entrega, a detalle, el fundamento y la explicación científica de todo lo relacionado con el análisis de la reproducción en donde en lo respectivo a los esquemas de reproducción se puede apreciar un especial énfasis en el análisis del objetivo útil del capitalista, que puede ser considerado como el objetivo del aumento en la escala de explotación y por tanto de la apropiación de sobretrabajo. Por consiguiente, en el análisis teórico de la economía política, en apariencia, el concepto de reproducción refiere básicamente al proceso técnico de reproducción adecuada al modo de producción capitalista, en específico a través de la explicación de la acumulación de capital puesto que el objetivo práctico del capitalista es la reproducción inmediata, es decir, el mantenimiento del capital fijo en una producción normal, cuya función reside precisamente en el concepto de la reproducción simple. En este sentido, “desde el momento en que existe acumulación, la reproducción simple siempre forma una parte de ella, por lo tanto, puede ser estudiada en sí misma y constituye un factor real de la acumulación”¹²⁹. De esta manera, se puede ratificar que en la teoría de la economía política el concepto de reproducción posee una connotación relativa a la de “repetición”, en concreto, de la repetición del proceso de producción por lo que la reproducción puede ser considerada, en términos muy amplios, como la repetición de las condiciones generales para el proceso de producción inmediato. En tal sentido, la reproducción direccionada hacia la acumulación de capital aparece como un proceso de la producción normal donde figura como una fórmula para la repetición de la producción misma al mismo tiempo que representa una condición y requerimiento básico en cualquier producción. No obstante, es muy frecuente que estos conceptos sean “revisitados” y con ello malentendidos, por ello habrá que hacer un breve hincapié acerca de lo antes dicho.

¹²⁸ Marx C., en Rozhin V. P., *op. cit.*, p. 124.

¹²⁹ Marx C., en Althusser L., Balibar É., *op. cit.* p. 284.

Hasta aquí el proceso reproductivo refiere fundamentalmente a la reproducción de la capitalización de plusvalía, es decir, al proceso de reproducción inmediato de la producción capitalista, sin embargo, la reproducción no se encuentra restringida a ello dado que el concepto en turno es la reproducción simple¹³⁰ y no la reproducción “en general”, aun así, la reproducción en sentido “general”, es decir, como totalidad no limita el proceso de reproducción a una acción mecánica ni inmutable, tomemos la siguiente cita como vía de prueba: “el proceso de producción recommenzado, periódicamente siempre pasará por las mismas fases en un tiempo dado pero siempre se repetirá en la misma escala. Sin embargo, esta repetición o continuidad le imprime ciertos caracteres nuevos, o por decirlo mejor, hace desaparecer los caracteres aparentes que presenta como acto aislado”¹³¹. Por lo tanto, esta “repetición” vista como repetición simple del más inmediato proceso de producción es en realidad un primer ciclo de la producción total por ende no se trata de un proceso reducido mucho menos aislado pues en el proceso completo del capital se encuentran variados elementos que hacen presencia en distintos momentos y que transforman sus características y expresiones concretas. De esta manera, se puede decir que la reproducción “trata de una operación más compleja que una simple repetición”¹³² desde el momento en que es considerada como una totalidad y no sólo como un ciclo.

Siendo que este objeto al nivel de la economía política representa una materia sumamente especializada y a sabiendas que no nos sería posible desarrollarlo ahora de modo justo debido a las limitantes de tiempo, será delegada la responsabilidad de la ampliación de su estudio al lector interesado. No obstante, lo realmente trascendente en este breve esbozo es el entendimiento de lo concerniente al concepto de reproducción, su origen inminentemente económico y su correspondencia al terreno de la producción social, por lo tanto su comprensión como acción referida a la esfera social, es decir, la presencia del concepto de reproducción en el ámbito de las relaciones sociales debe ser considerada, de cierta manera, a partir de su origen económico pero nunca se limita a sólo a ello. Por lo que sigue, la conceptualización de reproducción (por lo tanto la aplicación práctica del concepto) contenida en la teoría que sostenemos no es reducible al hecho puramente económico pues no se trata de un hecho aislado presente sólo en el terreno de la

¹³⁰ Althusser con la intención de seguir la letra de Marx enfatiza en que la reproducción simple consiste en “el análisis de las condiciones generales de la forma de toda producción”. (*Ibid.* p. 286).

¹³¹ Marx C. en Althusser L., Balibar É., *Ibidem*.

¹³² *Ibid.* p. 287.

producción de una rama particular sino se trata de una categoría teórica derivada del análisis de la sociedad entendida como una formación primariamente económica por lo que la reproducción es un concepto aplicable al análisis de la sociedad en toda su extensión y tiene un destino definido tanto en lo general como en particular . En este sentido se puede explicar que la prolongación y mantenimiento de todos los elementos que constituyen una formación económico-social son una necesidad para la continuación de la vida de la sociedad misma y de los hombres que la conforman, de esta manera, el concepto ahora utilizado posee una significación no únicamente económica sino también contiene una fuerte significación social, política e incluso ideológica. Así pues, la teoría de la reproducción que se retoma como hilo rector en la comprensión del papel específico de las relaciones sociales de producción y su subsiguiente necesidad (la de su perpetuación o transformación) presenta ciertas características relevantes que a continuación serán presentadas.

Si la reproducción es considerada como las condiciones generales para la continuación de la producción inmediata, entonces se debe también considerar la presencia explícita de los elementos básicos del sistema de formas¹³³, a saber, las fuerzas productivas y los medios de producción puesto que “cualesquiera que sean que sean las formas sociales de la producción, los trabajadores y los medios de producción permanecen siempre como factores”¹³⁴, en este sentido, en una producción, cualquiera que sea, impera la combinación de estos factores, es decir, el conjunto de las fuerzas productivas. En primer lugar tenemos al trabajador cuya fuerza de trabajo es esencial para el inicio del proceso productivo, seguido de ello, se encuentran los medios que utiliza el trabajador en dicho proceso, que al mismo tiempo que medios, son también productos dado que fueron creados por el hombre mismo. Estos medios abarcan desde los instrumentos de trabajo (ya sean rudimentarios o tecnológicos), pasando por las condiciones de la tierra (extracción, utilización de materia prima) hasta el Capital. En suma, toda producción exige la presencia de la fuerza de trabajo como la capacidad e iniciativa del hombre para producir sus bienes de existencia, y las condiciones materiales de trabajo que constituyen en su conjunto las fuerzas productivas.

Así pues, la unidad dialéctica existente entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción representan en su conjunto el modo de producción, el cual, bajo las características

¹³³ La definición abstracta de un modo (de producción) como un sistema de formas, “representa un estado de la variación del conjunto de los elementos que necesariamente entran en el proceso considerado” (*Ibid.* p. 231).

¹³⁴ *Ibid.* p. 232.

propias del capitalismo funda una dinámica económica compleja que se extiende a todas las formas sociales visibles y que, por lo tanto, su producción y reproducción exigen ser entendidas no como un acto aislado del proceso productivo inmediato sino como un proceso completo y complejo. Consiguientemente, la reproducción no es un hecho aislado en el proceso productivo sino la continuación de las condiciones generales de la producción en su conjunto. Así, sobre el entendimiento de que el modo de producción es el conjunto de relaciones y fuerzas productivas, y que por tanto implica esencialmente un proceso material, se hace visible un elemento importante para nuestro posterior análisis: la reproducción en la esfera social, es decir, la reproducción de las relaciones de producción en el sentido social.

Entendido está que entre los factores básicos de la producción se encuentran las fuerzas productivas donde están presentes los obreros y, en el capitalismo, su contraparte los explotadores. Por consiguiente, si estos son considerados ya no como sujetos aislados (en sus relaciones técnicas de producción [las formas de relación en el proceso general de trabajo de los agentes de producción con los medios de producción]) sino como un conjunto de sujetos que comparten características materiales en la producción, es decir, desde la consideración de su condición en el trabajo y su consiguiente conformación en clase, se infiere una, no nueva, sino sobresaliente necesidad para la continuación del proceso de producción, esto es, la reproducción (de las clases sociales [como requisito necesario de la reproducción de las fuerzas productivas]) no sólo en la esfera productiva sino en su existencia social. En tal sentido, la función de la reproducción es la continuación de las formas de acumulación de capital sólo a través de la propia continuación de las condiciones generales que permiten ese proceso, esto es, el mantenimiento de las relaciones de producción, de tal suerte que “el proceso de producción capitalista reproduce las condiciones generales que fuerzan al obrero a venderse para vivir y ponen al capitalista en estado de comprarlo para enriquecerse: no es ya el azar el que los sitúa uno a otro en el mercado como vendedor y comprador”¹³⁵. Consiguientemente, el movimiento de la “repetición de la producción” depende en gran medida de la continuación de la dinámica capitalista en su conjunto; reproducir las condiciones que permitan al capitalista continuar apropiándose del sobretrabajo del obrero para mantener al obrero en su estado indefinido de asalariado. En consecuencia, la prolongación de las relaciones de producción aseguran la continuación de dicho proceso pues, “el proceso de

¹³⁵ Marx C., en *Ibid.* p. 290.

producción capitalista considerado en su conexión, o como reproducción, no produce sólo mercancía ni solamente plusvalía, produce y eterniza la relación social entre capitalista y asalariado”¹³⁶. Por añadidura, “el modo de producción capitalista, si supone la existencia previa de esta estructura social definida de las condiciones de producción, la reproduce sin cesar. No produce solamente los productos materiales, reproduce constantemente las relaciones de producción en las que esta se realiza; por lo tanto, reproduce también las relaciones de distribución correspondientes”¹³⁷. Ahora bien, “el Capital es un producto colectivo; no puede ser puesto en movimiento sino por la actividad conjunta de muchos miembros de la sociedad y en último término, sólo por la actividad conjunto de todos los miembros de la sociedad. El capital no es, pues una fuerza personal; es una fuerza social”¹³⁸. Por lo que sigue, debido a que la producción no es un acto únicamente sobre las cosas, productos y demás objetos sino primeramente de individuos relacionados entre sí (proceso de trabajo), la producción está orientada hacia la reproducción de aquellas relaciones que culminarán en la producción y reproducción de esas cosas (productos de uso social [valor de uso]), por ende el proceso de producción objetivo (económico) es también un proceso de producción social debido a que las condiciones de producción implican condiciones fundamentalmente económicas pero requerirá en todos los casos también de condiciones no económicas, a saber, las jurídico-políticas y las ideológicas, por lo tanto, la reproducción no es un proceso que se limite a la esfera económica sino es un proceso que en esencia solo puede existir a partir del ámbito social y se traslada al ámbito económico para iniciar el viaje de regreso.

3.3.1.4- Reproducción de la calidad de la fuerza de trabajo.

La reproducción es una parte de la totalidad del proceso de producción general, es decir, que la producción no existe sin el proceso de reproducción y a la inversa. Por esa razón, es justo decir que todo proceso del modo de producción implica la continua reproducción de sus condiciones generales. La reproducción, en tal sentido, es vista en términos amplios como las condiciones elementales de la continuación de la producción.

En el modo de producción capitalista, dicho anteriormente, los procesos de reproducción implican un extenso y complejo campo de estudio que requiere de un detallado y profundo análisis

¹³⁶ Marx C., en *Ibid.* p. 294.

¹³⁷ Marx C., en *Ibidem.*

¹³⁸ Marx C., *Manifiesto...op. cit.*, pp. 51-52.

para su comprensión, por lo cual no sería viable ahora dar una explicación cabal a todo lo que envuelve dicho proceso. No obstante, para dar explicación al aspecto que nos interesa en el momento (la reproducción de un aspecto de uno de los factores de las fuerzas productivas [la calidad de la fuerza de trabajo]), nos limitaremos a decir que los procesos de reproducción capitalistas están referidos a dos cuestiones esenciales: la reproducción de condiciones materiales, y la reproducción de las condiciones que permiten reproducir dichas condiciones, es decir, lo relacionado a las condiciones económicas, y consiguientemente a las condiciones políticas, jurídicas e ideológicas, o bien, a las condiciones objetivas y subjetivas necesarias para la continuación del proceso de producción general.

En el proceso de producción no sólo se producen sino reproducen las condiciones que permiten la producción, por lo que, el señalamiento de la reproducción de las relaciones de producción en tanto consecuencia natural y necesaria del todo proceso de producción no adquirirá, en principio, una connotación negativa. Sin embargo, las circunstancias capitalistas de la producción cambian la naturaleza de estas relaciones cuya particularidad descansa sobre la base de la separación del obrero de los medios de producción y la posesión privada de dichos medios por el capitalista, lo que se traduce en la explotación del obrero por el capitalista.

Así pues, hablar de reproducción dentro del marco del capitalismo es hablar de la reproducción de las relaciones de explotación cuyo mecanismo principal es la obtención de plusvalía, es decir, del proceso que implica el desarrollo de las fuerzas productivas en la búsqueda del capitalista de incrementar la productividad de los procedimientos específicos para aumentar las ganancias y acumular mayor capital¹³⁹. Esto en términos sociales se traduce como la producción y reproducción del obrero en su forma calificada y adecuada a la producción, es decir, la producción-reproducción del obrero en el sentido de mejorar su desempeño en la producción. Dicho en resumidos términos, un componente coadyuvante en la reproducción de las relaciones de producción basadas en la explotación es la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo en tanto coadyuva ésta a los mecanismos de obtención de plusvalía en su forma relativa.

¹³⁹ Anteriormente explicado, la fuente principal de ganancia capitalista no reside en el valor de la mercancía en sí, por lo tanto, no se haya ni en la super-producción de mercancía, ni en el valor extraordinario generado en el proceso de circulación. Sino en el valor generado a través del trabajo excedente: el plusvalor convertido en capital. El aspecto a destacar aquí es la fuerza de trabajo calificada como factor de productividad y por lo tanto como factor de generación de plusvalor.

Ese proceso se logra mediante la formación de los futuros trabajadores en la escuela, o bien, a través de la existente educación centrada en el trabajo como principio cardinal de la educación institucional capitalista. En tal sentido, la contribución de la escuela en el proceso de la reproducción de la fuerza de trabajo gira en torno la cualificación de los trabajadores.

La reproducción del trabajador en el sentido de su calificación, pues, está determinada desde la producción capitalista debido a la necesidad de aumentar la productividad de la fuerza de trabajo y subsiguientemente por la necesidad de separar las actividades del trabajo social. De manera que la existencia de la educación basada en la formación (cualificación) del trabajador futuro tiene su fundamento en dos sentidos: 1) La búsqueda del desarrollo de la fuerza de trabajo que tiene como objetivo el aumento de la productividad, y 2) El fortalecimiento de la división del trabajo social basado en la existencia de trabajadores formados y destinados a ciertas áreas de la producción.

3.3.1.4.1- Contribución de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo calificada.

El aspecto más importante que concierne a la educación institucional de todo trabajador potencial¹⁴⁰ en la sociedad capitalista es la cualificación de habilidades basadas en la técnica¹⁴¹ destinadas a la producción, es decir, una pertinente y sistemática preparación técnica para asumir determinada posición en alguna rama de la producción de manera eficiente y eficaz en el futuro. El medio universal para lograr este objetivo es la asistencia formal a escuela¹⁴², lo cual, dado sea

¹⁴⁰ Ciertamente un estudiante y un trabajador futuro no son lo mismo. Aquel que lo pensare de esta manera incurriría en un gran error de interpretación en el sentido pedagógico, sociológico, incluso psicológico. Sin embargo, esa es la forma en que el capitalista ve a todo ser humano que no pertenece a su clase; ve en el niño, hijo de trabajador, a una fuerza de trabajo en desarrollo, aquella que será útil a su producción en medida en que adquiera habilidades prácticas significativas. Por esa razón, cuando se habla de la educación en el sentido capitalista del trabajo se recurre siempre a semejante analogía.

¹⁴¹ La técnica es entendida aquí como el dominio de una actividad práctica. La técnica (lo práctico) se utiliza en distinción al campo de la teoría (el dominio del conocimiento). El significado de la técnica en el sentido filosófico proviene de la aceptación de la división de las actividades fundamentales de la vida humana (la práctica [lo manual] y el entendimiento que deviene de la práctica [lo mental]). En el sentido filosófico la técnica (*Techné*) se entiende como todo lo concerniente al campo de lo manual, lo práctico, lo que conduce a producir objetos que antes no existían mediante una actividad humana concreta; la teoría (*Episteme*), por otro lado, concierne al entendimiento teórico de la práctica existente. La relación filosófica entre la teoría (“conocimiento puro”) y la práctica (“experiencia práctica”) como campos de conocimiento separados y opuestos fuguen como fundamento epistemológico indirecto de la educación para los trabajadores manuales y los trabajadores mentales. De ahí que la educación para los trabajadores manuales, de acuerdo con la división social del trabajo capitalista, pueda ser considerada a partir del dominio de la técnica.

¹⁴² Sin embargo, no siempre fue de esta manera. Anterior al modo de producción capitalista y en sus inicios, la cualificación de la fuerza de trabajo se daba principalmente por medio de la práctica empírica, es decir, mediante la

el caso, resultará en la adquisición de habilidades elementales o sumamente especializadas y en la adquisición de destrezas básicas o superiores, a saber, resultará en el aprendizaje del conjunto de las habilidades necesarias enfocadas a su vida laboral futura de acuerdo al desarrollo tecnológico del capitalismo particular. Es decir, los conocimientos científicos y habilidades prácticas que el futuro trabajador adquiere en la escuela, deben corresponder a los requerimientos del desarrollo tecnológico de los medios de producción y a la división social del trabajo en el país determinado.

Así, en el caso de la sociedad capitalista¹⁴³, se procura desarrollar en los futuros trabajadores (por medio de la escuela) el conjunto de habilidades prácticas necesarias a la producción, esto en esencia refiere a todos los elementos formales del conocimiento que coadyuven a la ejecución del trabajo práctico que tendrá lugar en el futuro, esto procura, la utilización de herramientas, instrumentos, maquinaria y tecnología especializada; procedimientos protocolarios de los centros de trabajo, la adquisición de habilidades operativas para las distintas tareas (separadas) de la producción; la ejecución apropiada de la técnica en áreas específicas, el dominio de las nociones técnico-científicas necesarias para la intervención parcializada en las actividades existentes, así como el uso del conocimiento relacionado la resolución e intervención en problemas, incluso la adquisición de algunas “destrezas mentales”, “colaborativas” y “comunicativas” para la toma de decisiones limitadas a sus actividades, etc., es decir, todo lo que

incorporación del obrero inexperto al proceso de producción bajo la tutela de los obreros más experimentados. La fábrica como centro de trabajo clásico era el espacio de preparación elemental del obrero para el trabajo productivo. En la sociedad capitalista moderna la tarea de la cualificación para el trabajo sustituye el aprendizaje empírico por la enseñanza metódica e intencional, esto mediante la intervención directa de los agentes educativos adheridos al sistema escolar capitalista y demás instituciones relativas a la cuestión. Por esa razón en el capitalismo, “la calificación técnica, producto de la experiencia en el trabajo y de la habilidad individual carece de relevancia. El contenido de esta calificación ya no lo suministra el trabajo sino una institución externa: el aparato educacional” (Finkel Sara, *El capital humano: concepto ideológico*, en Labarca G., *et. al.*, *La educación burguesa*, Editorial Nueva imagen, México 1977, p. 289).

¹⁴³ En la cual los obreros son los únicos que desempeñan tareas productivas, son ellos los únicos trabajadores productivos, pues las tareas burocrático-administrativas llevadas a cabo por los capitalistas no son actividades productivas sino únicamente tareas (mentales) de dirección, organización y vigilancia, es decir, tareas no-productivas porque no generan mercancía ni plusvalía. No contribuyen directamente a la valorización del capital. De ahí que el énfasis se haga en el tipo de educación correspondiente a la clase trabajadora y a las características que ésta presenta en la escuela. Esto no niega, evidentemente, la existencia social de la educación burguesa. En cuanto al proceso de trabajo se refiere, las tareas de dirección y vigilancia son una necesidad engendrada por la producción misma, son una función necesaria engendrada por el capital. Sin embargo, irrelevantes son en este punto porque no pertenecen la reproducción de la fuerza de trabajo. Finalmente, la educación al ser un fenómeno de clases expresará siempre la contradicción de la sociedad de clases y se reflejará, en el terreno de la escuela, en un ideal y un tipo educativo diferente. En distintos términos, en el capitalismo, si existe un trabajador (productivo) explotado es porque existe un explotador (trabajador no productivo); como consecuencia lógica, si hay una educación para el trabajador explotado deberá también haber una educación para el explotador.

potencie las habilidades humanas de trabajo enfocadas en subir la capacidad productiva se convierte en un objetivo inmediato de la educación dirigida a los trabajadores futuros. Esto por una razón fundamental, porque como ha sido explicado el objetivo básico del capitalista en la producción es el aumento del rendimiento en el trabajo, porque ello conlleva a la creación de plusvalía. La mejora de los procedimientos técnicos internos aplicados principalmente a la industria pero extensibles a las demás áreas de la producción significa siempre mayores ganancias. Así, el capitalista que compra por un tiempo la fuerza de trabajo en el mercado debe asegurarse que la mercancía que ha adquirido posee un valor de cambio acorde a dichos objetivos, es decir, que se trate de una fuerza de trabajo adecuada a las tareas que le serán asignadas para el fin al que estarán dirigidas. En ese sentido, recordemos que el crecimiento en el rendimiento del trabajo auspiciado por el desarrollo individual de quienes desempeñan labores específicas, reduce el trabajo necesario de la jornada completa, mismo que se refleja en el aumento del trabajo excedente y por lo tanto en el aumento de la tasa de plusvalía relativa. Presenciamos, de esta forma, el elemento principal que justifica la existencia de la educación enfocada en el trabajo (el elemento instrumental de la educación, o “aprender a hacer”¹⁴⁴), es decir, se encuentra expreso aquí el fundamento de la función económica de la escuela capitalista.

En resumidas cuentas, se expresa que los objetivos primordiales de la educación de los futuros trabajadores en la escuela en el sentido económico giran en torno a los procesos técnicos del trabajo, es decir, sobre todo lo relacionado a las actividades prácticas enfocadas a elevar su desempeño de acuerdo a la organización interna del trabajo y bajo la premisa de la división social del trabajo. En una palabra, en el capitalismo la escuela se esfuerza (por medio de sus agentes educativos [los maestros y profesores]) en que sus asistentes se conviertan en “hombres competentes” para el futuro laboral al que estarán destinados¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Aunque desde la ideal y prescriptiva versión impulsada por la UNESCO el “aprender a hacer” no refiere a las habilidades instrumentales en un sentido único, sino exige este proceso la adquisición de nuevas habilidades “cognitivas e informativas” que adquieren (en el mundo moderno) mayor relevancia que las habilidades prácticas mismas. “La capacidad de comunicarse, y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos” son cualidades que cobran cada vez mayor importancia; es decir, “la relación con la materia prima y la técnica debe ser complementada por la aptitud las relaciones interpersonales” (Jaques Delors, *et. al.*, La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana Ediciones UNESCO, España 1996, pp. 96-109). Sin embargo, la cuestión fundamental de la educación institucional sigue siendo la misma: “adaptar la enseñanza al mercado de trabajo futuro” (*Ibidem*).

¹⁴⁵ “El hombre competente” en esta lógica es aquél que busca “no el ser completo sino el producir, que tiene una tarea delimitada y que se consagra a ella, que está a su servicio, traza su surco”. Quien se perfecciona, es decir, quien

3.3.1.4.2- La formación de la fuerza de trabajo calificada vía escolar.

La cualificación de la fuerza de trabajo, entendida como el proceso de formación (orientado a la enseñanza de los elementos prácticos para el trabajo productivo) de los trabajadores futuros realizado por la escuela se centra en dos aspectos principales: 1) La cualificación y, 2) La especialización. Por separado:

1) La cualificación, es decir, el grado de conocimiento y/o práctica adquirida para el desempeño de una tarea específica dirigida a un área específica. Refiere a los conocimientos esencialmente prácticos (también teóricos) que exigen las tareas existentes de la producción de acuerdo a los parámetros de calidad del capital.

2) La especialización, es decir, el conocimiento máximo de un área específica del trabajo, que implica conocimientos especiales de acuerdo a las actividades de un solo segmento del conjunto de la producción. La especialización, sin embargo, no se refiere únicamente a esto, sino que abarca otro aspecto fundamental: el de la preparación para el trabajo con respecto a la división del trabajo social. Entonces la especialización puede ser vista de una doble manera: a) la especialización dirigida a la organización de los procesos internos del trabajo, a saber, de la división técnica del trabajo, y por otro lado, b) lo respectivo a la división social del trabajo, las diversas tareas que cumplen los individuos en la variedad de tareas sociales (lo intelectual y lo físico).

La cualificación en términos amplios significa el proceso de aumento de la capacidad productiva del trabajador mediante la adquisición de diversas habilidades y destrezas prácticas aplicables a las distintas tareas de las diferentes áreas de la producción. La cualificación se refiere, en la mayoría de los casos, es decir, para la mayoría de los educandos que se inician en su formación institucional, al desarrollo de habilidades técnicas, pues, como se ha explicado, en la sociedad capitalista el proceso general del trabajo se centra en la producción de mercancías que implica un proceso primariamente manual.

“aprende su papel para llegar a ser capaz de llenar su función”. (Secretán M., en Durkheim Emile, La división del trabajo social (Vol. I), Editorial Planeta- De Agostini, S. A, Barcelona 1993, p. 61) Por añadidura, esta noción rechaza la idea de que la motivación de aquella perfección debe orientarse por el diletantismo sino por un ideal moral universal de servir y producir para el bien impersonal.

Por otro lado, la especialización se refiere al desarrollo de dichas capacidades enfocadas en el desempeño de funciones en un área existente de la organización interna de la producción de acuerdo a un nivel de calidad establecido por desarrollo de la producción. No obstante, la especialización no es entendida únicamente como la super-especialización derivada de la super-ramificación de la actividad laboral (tendencia del capitalismo a la segmentación de los procesos de trabajo) sino también como la formación enfocada a un área de acuerdo a la división capitalista del trabajo. En términos más propios, por un lado se refiere a la división técnica del trabajo que divide las tareas al interior de la producción, lo que da lugar a la diversificación de las tareas en la misma producción; y por otro lado, refiere a la división social del trabajo que concierne a las funciones sociales existentes de acuerdo a un orden en la producción dado por las relaciones de producción.

Por lo que sigue, el proceso de la formación (o educación) de los trabajadores futuros está distribuida en distintos niveles usualmente secuenciados ascendentemente y obedece a la estructura del sistema educativo del país particular. Esta formación, en cada caso, se ve manifestada en los objetivos y contenidos particulares de la educación institucional pero varía dependiendo de las condiciones económicas de cada país por lo que conviene únicamente hacer referencia a las generalidades compartidas de este hecho.

La formación de la fuerza de trabajo se va constituyendo como tal a través de su paso por diversas etapas formales en la escuela (educación institucional), dicho proceso se caracteriza por ser un hecho intencional, metódico, normado, jerárquico, y secuencial. La estructura organizativa de esta educación con bases jurídicas, pedagógicas y materiales es llamada sistema escolar o sistema educativo. El sistema escolar, en tal sentido, es la estructura de organización de la educación institucional de un país determinado.

Con la intención de ilustrar en lo más general el proceso de la educación institucional se pueden nombrar 3 niveles en la escala de formación como proceso lineal y ascendente: 1) el nivel básico; 2) el nivel intermedio, y 3) el nivel superior¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Aunque la estructura varía dependiendo del país particular. Por su parte, la Clasificación Internacional Normativizada de la Educación (CINE) sostenida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organiza a la educación en 8 niveles: nivel 0: educación de la primera infancia, 1: educación primaria, 2: educación secundaria baja, 3: educación secundaria alta, 4: educación postsecundaria no

El nivel básico (1) de cualificación en toda estructura escolar es la escuela elemental¹⁴⁷, se trata de un tronco común en el proceso de transmisión de conocimiento formal, donde se enseñan las bases compartidas del conocimiento elemental anterior a cualquier división del trabajo. En este nivel se busca la adquisición de habilidades cognoscitivas más elementales como son la lectura, escritura y la comprensión de la aritmética¹⁴⁸ (“literacy and numeracy”). El paso por este nivel es en todos los casos obligatorio dado que significa a nivel de conocimiento general la preparación mínima para la iniciación en la escala de preparación, misma que permite la secuenciación en niveles futuros, por ende es un requisito inicial para la continuación de cualquier nivel escolar posterior. Este hecho históricamente se ha visto reflejado en la aparición de políticas públicas ampliamente compartidas por los países capitalistas en torno al carácter legal y social de la

terciaria, educación terciaria, 5: educación terciaria de ciclo corto, 6: grado en educación terciaria o equivalente, 7: nivel de maestría, especialización o equivalente, 8: nivel de doctorado o equivalente. La equivalencia de la estructura educativa que hemos propuesto arriba con el fin de simplificar la estructura organizativa internacional del proceso escolar es la siguiente: 1) Nivel básico: educación de la primera infancia (CINE 0), educación primaria (CINE 1), con las denominaciones: educación preprimaria, elementary school, educación básica, etc.; 2) Nivel intermedio: educación secundaria baja (CINE 2), educación secundaria alta (CINE 3), educación postsecundaria no terciaria (CINE 4), con las denominaciones: escuela media, junior high school, escuela secundaria segunda etapa, senior secondary school, high school, etc.; 3) Nivel superior: educación terciaria de ciclo corto (CINE 5), grado en educación terciaria o nivel equivalente (CINE 6), nivel de maestría, especialización o equivalente (CINE 7), nivel de doctorado o equivalente (CINE 8), con las denominaciones: educación técnica superior, junior college education, Bachelor, advanced vocational training, licenciatura, magister (Master), y doctorado, etc. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Clasificación Internacional Normativizada de la Educación (CINE) 2011, Instituto de estadística de la UNESCO, Montreal Canadá 2013).

¹⁴⁷ Sin embargo, de acuerdo con la clasificación antes citada, el nivel básico e inicial de la educación formal es el nivel de la preprimaria (CINE nivel 0), el cual busca la introducción de los infantes al ambiente escolar con la intención de ayudarles a desarrollar habilidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales elementales. La incorporación del infante a este nivel escolar es usualmente alrededor de los 3 años de edad. No obstante, en esta etapa de desarrollo el humano apenas ha sobrepasado el horizonte sensorial del conocimiento, que en términos psicológicos y sociales se encuentra alejado aún de las cuestiones propias de las habilidades relacionadas con el trabajo, a diferencia del nivel cognoscitivo (desarrollado en la escuela elemental) que representa la escritura, la lectura y la lógica matemática, el cual se relaciona directamente con las habilidades propias del trabajo simple.

¹⁴⁸ Puede utilizarse la organización del contenido de la enseñanza de la matemática como una muestra de la organización secuencial y progresiva de las materias escolares. La matemática en razón de su exactitud es probablemente la unidad de conocimiento que en poco o nada ha variado desde la implementación de su enseñanza metódica. La enseñanza escolar de la matemática se divide esencialmente en 3 niveles: en el nivel elemental se abarca el conocimiento de la aritmética y la geometría; posteriormente (nivel intermedio) se estudia el álgebra general, asimismo, se introducen los conceptos y principios axiomáticos básicos del cálculo (pre-cálculo) y la geometría analítica, finalmente en el nivel avanzado se enseñan las matemáticas superiores que tienen su raíz en el cálculo propiamente dicho. En las demás áreas de conocimiento escolar, al igual que en las matemáticas, mientras más continuidad haya tenido el educando, mayor habrá sido el entendimiento y manejo de los recursos teóricos y prácticos de que dispondrá. De ahí que la educación se organice de forma ascendente y lineal, porque va de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular.

educación (dependiendo del país se habla de “educación básica obligatoria”, “compulsory education”, “universal access to education”, etc.).

El nivel siguiente es que abarca la educación intermedia (2), donde se transmiten los conocimientos necesarios para que el educando sea dotado de “la cultura general”, es decir, en este nivel idealmente se debe adquirir los conocimientos y habilidades genéricas, que suponen el saber que todo individuo debe tener. Asimismo, este conocimiento es necesario porque es la base que permitirá alguna especialización en grados superiores. En este nivel pueden o no (de acuerdo a la estructura particular del país) incorporarse saberes propios de las áreas relacionadas a la producción, a través de la incorporación de materias (o “classes”) propias del trabajo, reflejadas en la implementación de talleres prácticos (usualmente llamados laboratorios) en donde la educación se basa en la enseñanza de la utilización de cierto instrumental de trabajo asociado a las divisiones existentes, es decir, en este nivel se brinda propiamente la enseñanza de las nociones técnico-prácticas de un área del trabajo¹⁴⁹, sin embargo, generalmente se trata de un nivel aún formativo y por lo tanto es precedente a la especialización avanzada¹⁵⁰.

Por último, culmina el ciclo formativo del educando en su asistencia a una institución de educación superior que le brindará conocimiento teórico-metodológico-práctico para la realización profesional y especializada de una actividad en un área particular de la producción¹⁵¹ (3). En las instituciones de educación superior es donde se lleva a cabo el proceso de formación de la fuerza de trabajo profesional, donde se especializa propiamente el trabajador futuro para cumplir una tarea específica en algún área perteneciente a algún campo de la producción. Es en este último nivel del ciclo educativo (la cualificación terminal del educando) en donde aparecen más claramente los aspectos principales de la cualificación: la especialización del educando en un área

¹⁴⁹ La educación secundaria-técnica en México por ejemplo, la cual busca impartir además de las materias generales pertenecientes al nivel de secundaria, asignaturas “para capacitar a los educandos en actividades tecnológicas, industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras, y forestales con el objeto de darles la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo” (Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras, ciclo escolar 2010-2011, Dirección General de Planeación y Programación Secretaría de Educación Pública, México D.F. 2011, p. 242).

¹⁵⁰ High School en USA, Gymnasium en Alemania, Collège y Lycée général en Francia, Secondary School en Reino Unido: Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte, Nueva Escocia (key stage 3, key stage 4), etc. cuyas formas son propedéuticas, es decir, están diseñadas para brindar las “competencias” necesarias para la incorporación a un nivel educativo superior. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union).

¹⁵¹ La universidad como la institución universal de profesionalización.

de trabajo, es decir, el área específica a la que estará destinada su actividad interna del trabajo de acuerdo a su pertenencia de estructura social (extracción de clase), y la calidad del conocimiento que posee, o la pertinencia de su conocimiento de acuerdo a los avances científicos de la época y del campo de acción al que pertenecerá. Ambos elementos se concretizan en la obtención de un documento final que reconoce y valida lo anterior: la certificación o el reconocimiento oficial.

Por lo que sigue, los contenidos de la enseñanza formal a través de la escuela, en medida de sus posibilidades, responden al desarrollo particular del capitalismo nacional. Por esa razón se afirma que el sistema educativo en su conjunto se esfuerza en adaptarse a las necesidades específicas del aparato productivo particular. La explicación esencial de este hecho descansa en que el desarrollo tecnológico de los medios de producción exige la cualificación proporcional de la fuerza de trabajo. La escuela oficial, en dicho sentido, sustituye, mas no elimina la función educativa espontanea histórica de los centros de trabajo. Así, la educación o formación de la calidad de la fuerza de trabajo en la escuela depende de gran manera de los cambios internos pero también externos de los procesos de producción, es decir, todo lo relacionado con el desarrollo científico-tecnológico de los medios de producción, la organización interna del trabajo (el surgimiento de nuevas especialidades y tareas más específicas [lo cual supone de una cualificación más elevada de los trabajadores]), y la organización social del trabajo (las tareas reservadas para ciertos sectores de acuerdo a la estructura de las clases sociales particulares [división fundamental: el trabajo físico, es decir, la ejecución e intervención directa en el proceso de trabajo; y el trabajo intelectual: la dirección, planeación y organización de los procesos de trabajo]).

La formación de los educandos para el trabajo es un objetivo declarado en todos los sistemas educativos existentes, se trata de la función económica explícita de la educación. De ahí que la preocupación de la escuela siempre sea el incluir dentro de sus objetivos (especialmente en los periodos de reforma social) los cambios que se generan en “el mundo del trabajo”. Estos cambios le modifican y se aprecian en las eventuales innovaciones de sus contenidos (programas educativos y contenido específico de los programas)¹⁵² y en su forma (metodología de los procesos

¹⁵² Dos ejemplos contemporáneos representativos: la computación y el inglés. La existencia de una unidad de conocimiento en computación o informática en los niveles básico e intermedio de la educación responde directamente al desarrollo de las tecnologías de la comunicación/información y su consolidación y extensión en los diversos sectores de la producción; análogamente, la existencia de asignaturas enfocadas en la enseñanza de lenguas extranjeras (en especial el inglés como “idioma universal”) responde a la necesidad del desarrollo de habilidades comunicativas pensadas en las futuras necesidades de alumno en el campo de trabajo (presencia de empresas

de enseñanza-aprendizaje¹⁵³). Así pues, las transformaciones del sistema productivo obligan a la escuela a reconsiderar su contenido con más frecuencia y dado sea el caso se limitará a incorporar lo útil y necesario para contribuir a la formación pertinente (en el sentido antes dicho) del educando.

Los contenidos de la educación suelen ser muy variados de un país a otro pero tienden a estandarizarse cada vez más de acuerdo a las teorías prescriptivas internacionales auspiciadas por los países del mundo económicamente más desarrollados. Es por esa razón que en las condiciones del capitalismo contemporáneo los llamados “organismos internacionales” han adquirido gran relevancia en el campo de la educación, pues son un punto de referencia casi universal para la decisión de políticas en materia educativa en los países adheridos al orden internacional.

En este horizonte, tenemos que gran parte de los países capitalistas comparten una misma idea acerca de la educación fundada por las teorías de quienes se sitúan en las posiciones dominantes del orden internacional, esa idea se resume en que “la educación es un factor de desarrollo económico”, por ello debe situarse en lo más alto de las prioridades sociales. Seguida de esta representación suelen aparecer las consecuentes líneas educativas impulsadas por dichos organismos que procuran normar la educación en el sentido completo del curriculum, es decir, buscan incidir sobre todos los elementos presentes en el proceso de la enseñanza formal. Desde esta visión normativa institucional tendiente a la estandarización es posible nombrar algunos elementos compartidos de acuerdo a las disposiciones o recomendaciones de los organismos

multinacionales e intercontinentales). Este último ejemplo en particular (la universalización del idioma inglés y su enseñanza obligatoria en el nivel básico e intermedio de la educación) se deriva del fenómeno de internacionalización del modelo económico capitalista basado en una jerarquía mundial de desarrollo, en donde Estados Unidos mantiene una posición dominante. No es, pues, ninguna ocurrencia que el “idioma universal” enseñando en las escuelas del mundo capitalista sea el inglés y no el neerlandés o el catalán.

¹⁵³La aparición de sistemas digitales de enseñanza, por ejemplo: los modelos de enseñanza combinada (“blended learning” o “technology-mediated education”) que unen a la educación tradicional presencial con la utilización de recursos electrónicos, principalmente la computadora y el internet; y los sistemas educativos no presenciales (“e-learning” o “electronic educational technology”) que se basan únicamente en el uso de los recursos digitales. Ambos pueden encontrar su justificación en el discurso oficial de que “la aparición de las nuevas tecnologías comunicativas dinamizan y complejizan los procesos sociales, y en ese contexto la educación debe aceptar el reto que implica su adaptación”.

educacionales que básicamente se encargan de regular todo lo antes dicho¹⁵⁴. Recurriendo a la clasificación de la educación propuesta anteriormente:

1) La educación básica presta gran atención a las áreas de conocimiento generales que se relacionan con las habilidades cognitivas del educando, las más recurrentes en orden de prioridad son: a) la lecto-escritura como habilidad fundamental precursora y requisito de todas las demás, b) el entendimiento y manejo de los números, es decir, el conocimiento elemental de las matemáticas, que a nivel de cualquier estudio especializado posterior es requerimiento tan básico como el de la lectura y la escritura, c) el correcto manejo del lenguaje de forma verbal y escrita (“expresión oral y escrita”), d) incorporación de la educación tecnológica, es decir, la enseñanza de la utilización de variedad de dispositivos y recursos electrónicos, y e) iniciación al aprendizaje de un idioma extranjero (usualmente el inglés).

2) El nivel intermedio implica una enseñanza más diversificada que el nivel básico, es en todos los casos el nivel subsiguiente a éste y es, además, requisito para ingresar a el nivel superior. Algunas propensiones en el contenido general (no especializado) de la escuela intermedia son: a) continuar con la enseñanza que refuerce las habilidades de lectura y escritura en un nivel más avanzado (“lectura y redacción”, “creative writing”, etc.), b) continuar con la enseñanza de las matemáticas en un nivel de complejidad mayor en relación al anterior (usualmente la seriación de este nivel es: álgebra, geometría y pre-cálculo), c) estudio de la ciencia, la incorporación, y en algunos casos profundización, de conceptos teóricos de bastos temas relacionados con la ciencia en donde preponderan las ciencias naturales y/o exactas: química, física, biología, y en menor medida se incluyen las ciencias sociales y las humanidades. Ciencias sociales: introducción a la economía, ciencia política, sociología, administración, historia; Humanidades: literatura, arte, y filosofía¹⁵⁵, d) educación tecnológica, como en el nivel anterior, se trata de utilizar instrumentos

¹⁵⁴ La estandarización internacional puede fungir como un punto de referencia para la mención de algunos contenidos educativos porque esta visión se basa en la esquematización de los modelos educativos, es decir, en el establecimiento de parámetros generalizados que tienen la intención de medir (en realidad normar) un desempeño educativo particular de un país de acuerdo con los niveles definidos internacionalmente. En este sentido el aprendizaje (en realidad estándares de aprendizaje [“learning standards”]) es concebido como “lo que se espera que todo estudiante en un país o región sepa o sea capaz de hacer”. (Pont Beatriz, Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study, Centre of Study for Policies and Practices in Education, OECD education working paper series, Chile 2013, p. 18. Traducción propia) Esto se refleja, desde luego, en los lineamientos generales del currículum escolar.

¹⁵⁵ Sin embargo, la tendencia de este último campo es a desaparecer. En casos especiales como en México, el área de las humanidades, por decreto legal, fue completamente eliminada del currículum escolar de la educación Media

electrónicos y digitales en el proceso de aprendizaje (habilidades computacionales avanzadas, conocimientos de programación), ya sea vía presencial, distancia o combinada (uso de plataformas educativas virtuales y demás recursos educativos relacionados con el uso del internet y otras tecnologías modernas), e) aprendizaje de un idioma extranjero, usualmente un nivel posterior al de educación básica que proporcione un nivel de manejo avanzado (la distribución común del aprendizaje de las habilidades elementales del idioma es la siguiente: lectura y escritura, habilidad comprensiva y expresión oral), generalmente en este nivel se enfoca en desarrollar habilidades respectivas al habla y al escucha, d) en algunos casos, en un nivel no avanzado de la educación intermedia (“educación secundaria baja”, “educación secundaria alta”) se implementan unidades de conocimiento extras (materias, asignaturas, clases, cursos) en los siguientes temas: resolución de problemas colaborativos (“collaborative problem solving”) y educación financiera (“financial literacy”), es decir, lo concerniente al trabajo colectivo y a los aspectos del consumo individual.¹⁵⁶

3) El nivel superior siempre refiere a la institución universal de profesionalización de la fuerza de trabajo: la universidad. Este nivel es, de acuerdo a todas las formas de organización

Superior (clasificación del sistema educativo nacional mexicano para el nivel intermedio de la educación). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) planteó dentro de sus objetivos básicos “la pertinencia y la relevancia de los planes de estudio en el contexto de las circunstancias del mundo actual”. En consecuencia, la adecuación de la educación a las características del “mundo actual” devino en la eliminación curricular de las humanidades, al ser consideradas éstas como no fundamentales. (Véase: Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación de la República Mexicana, 21 de octubre del 2008). Cabe mencionar que debido a que esta acción legislativa causó una gran polémica en el ámbito público, se generaron múltiples críticas, así como movilizaciones sociales masivas, lo que ocasionó que se re-acordaran los términos en que se definían los “campos disciplinares” del currículo común de la instituciones del nivel medio superior (Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. (DIO, 23 de junio del 2009; Acuerdo 565, DIO, 20 de noviembre del 2012).

¹⁵⁶ Estas materias son contenidos explícitos de las pruebas internacionales de medición de “competencias” (Programme for International Student Assessment: PISA) establecidas por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) en coordinación con United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). Se trata de una prueba estandarizada que se realiza cada 3 años a alumnos de 15 años matriculados en escuelas de los países adherentes a la organización (34 países participan formalmente, sin embargo, es posible para otros países incorporarse “voluntariamente”. En el año 2015, 72 países participaron y un total de 28 millones de adolescentes fueron evaluados). La finalidad de la evaluación internacional es medir el nivel de desempeño (en realidad nivel de adaptación) de los educandos (en realidad de los sistemas educativos) en función de las necesidades del mundo moderno (en realidad de la división internacional del trabajo), y eso se refleja en sus slogans centrales: “literacy skills for the world of tomorrow”, “Every student ready for the world”. (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Literacy Skills for the World of Tomorrow further results from PISA 2000, UNESCO, Institute for statistics, Montreal Canada 2000).

escolar, el último estrato en la escala de cualificación. Por ello se trata de una instancia múltiple y diversa; se trata del lugar donde se especializa propiamente al educando para su incorporación al trabajo profesional. Los contenidos en este nivel son sumamente variados y dependen del área y de la carrera específica, así como del país y de su desarrollo económico particular. Sin embargo, se encuentran algunas tendencias internacionales contemporáneas que pueden servir como un punto de referencia a considerar sólo en cuanto a la orientación de los contenidos¹⁵⁷:

a) La tecnología: dos aspectos importantes hay que resaltar acerca de la tecnología: la digitalización y la automatización. Con lo primero se hace referencia a la presencia de las herramientas tecnológicas para el tratamiento, almacenamiento, organización y comunicación de datos e información, por su parte, la automatización es la aplicación de todos los avances tecnológicos posibles a los procesos de trabajo a fin de crear sistemas mecánicos automáticos y con ello reducir en lo posible la intervención humana. La tendencia hacia la digitalización y automatización del trabajo deriva siempre en nuevas exigencias de cualificaciones en los trabajadores potenciales para su incorporación efectiva al trabajo, y esto es porque toda incorporación de tecnología aplicada al trabajo modifica sustancialmente el contenido y forma del trabajo mismo. En el sentido de la formación de los futuros trabajadores, ello implica que durante su asistencia a la escuela en el nivel superior se desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con estos nuevos cambios dependiendo del campo de especialización. Se procura la enseñanza del conocimiento práctico y teórico de los variados recursos de la tecnología y de su aplicación a los distintos procesos de trabajo (Ejemplo: uso, desarrollo e innovación de hardware [dispositivos, herramientas, máquinas], uso y desarrollo de software [programas, controladores, plataformas, inteligencia artificial] específicos a fin contribuir a la digitalización y automatización de los procesos de trabajo en aras de aumentar la productividad¹⁵⁸). Las carreras profesionales mayormente implicadas (aunque no las únicas) son las que directamente se encargan de su

¹⁵⁷ Para definir estas tendencias internacionales se revisaron los siguientes documentos: Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Cambios en el mundo del trabajo, conferencia internacional del trabajo 95ª reunión, Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza 2006; Federal Ministre for Education, Science and Culture Austria, Current and future trends in higher education, Federal Ministry for Education, Science and Culture, Austria 2016; Aki Ouye Joe, Five trends that are dramatically changing work and the workplace, Knoll workplace research, PA, USA.

¹⁵⁸ La siguiente declaración confirmaría lo dicho: “La innovación y la tecnología se traducen en inversiones en capital fijo y en desarrollo de competencias de la fuerza laboral y del sector emprendedor, lo cual a su vez conlleva a un aumento en la productividad” (Oficina Internacional del Trabajo, Una fuerza de trabajo provista de formación para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20, Oficina de publicaciones de la OIT, Ginebra 2010, p. 17).

desarrollo y aplicación: cibernética, robótica, informática, telemática, física, ingeniería, actuaría, etc.

b) La sustentabilidad, es decir, todo asunto relacionado con la problemática del cambio climático. La sustentabilidad discursivamente tiene el objetivo ideal de frenar el daño al medio ambiente relacionado con los procesos de consumo de fuentes de energía no renovables y materias primas naturales (“el uso prudente de los recursos naturales”) y la emisión desmedida de gases efecto invernadero. La sustentabilidad se plantea como un cambio pertinente en la producción ante las condiciones de degradación medioambiental que se asocian con el calentamiento global (originada por la emisión de contaminantes [CO₂]). En tal sentido, la sustentabilidad se ha convertido en una involuntaria tendencia en la gran mayoría de las diversas ramas de la producción (en particular la agricultura, la silvicultura, las industrias básicas, el transporte, la construcción, el sector energético, etc.), por ende, al convertirse esto en una tendencia (involuntaria) generalizada en los procesos de producción, se ha convertido también en una necesidad primordial para la formación de la fuerza de trabajo, puesto que ésta última en algún momento se verá involucrada en los procesos de trabajo bajo estas nuevas condiciones. En pocas palabras, la sustentabilidad y sus nuevos métodos de producción exigen que los trabajadores potenciales de las diversas ramas del trabajo posean cualificaciones en estas áreas de conocimiento a fin de cumplir con las exigencias que acarrearán los nuevos cambios en la producción. Así, la sustentabilidad, debido a la creciente exhortación gubernamental reflejada en aparición de políticas medioambientales [“climate change regulations”, “environmental laws”], fruto de los desastres naturales derivados del cambio climático comprobados por la realidad (y confirmados por la ciencia), y los cada vez más amplios movimientos sociales relacionados con la protección del medio ambiente, han obligado a la industria capitalista a moderar su contaminación desenfrenada del aire, la tierra y el agua, y en menor medida el saqueo anárquico de los recursos naturales. Así, las repercusiones objetivas de la producción industrial en el medio ambiente y las presiones socio-políticas constantes, han resultado en el establecimiento de “políticas sustentables” internacionales, lo que ha orillado a las corporaciones, empresas y fábricas, etc. a implementar métodos idealmente menos dañinos al medio ambiente (“green policies”, “eco-friendly corporations”), mismo que a nivel de discursos internacionales, ha resultado como el surgimiento de la llamada “economía verde”. La forma en que esto se refleja en el sistema escolar es la incorporación de áreas de conocimiento que den respuesta a los imperiosos asuntos del futuro de la producción en este punto (innovación y

desarrollo de medios y técnicas de producción, principalmente). La sustentabilidad por las anteriores razones tiene una incidencia directa en la innovación del conocimiento en las principales áreas de las ciencias naturales y por ende repercute también en la enseñanza formal de ellas¹⁵⁹: la química, la biología, la física y sus ramas, etc. Otras áreas como la ingeniería en sus diferentes ramificaciones como son: ingeniería civil, ingeniería mecánica e ingeniería eléctrica, etc. Algunas otras áreas implicadas: la arquitectura, ciencias de la educación, ciencia política, derecho, economía, etc. Incluso derivan estos cambios en la aparición de carreras profesionales nuevas: environmental studies mayor, sustainability studies mayor, renewable natural resources mayor, ecosystems and human impact mayor, etc.

En resumen, con respecto a los objetivos y contenidos de la educación, se puede apreciar que puesto que el nivel de educación básica es formativo y funge como un tronco común anterior a cualquier especialización, es sencillo que pueda regirse ésta bajo parámetros estandarizados. La educación intermedia, por su parte, presenta un mayor grado de complejidad en cuanto a su estructura general, por ello, al hallarse aquí grados de enseñanza propedéuticos pero también de pre-especialización, no es posible encontrar un estándar único y universal, por lo tanto la referencia que se hace sobre las unidades de conocimiento o asignaturas son sólo propensiones a nivel de educación general (“general education”) y no lo respectivo a la pre-especialización; así mismo, el nivel superior que es el último nivel en la escala formativa, es el nivel que más complejidad y diversidad organizativa presenta, por lo cual tampoco es posible hacer mención sobre los contenidos específicos de sus currículos, en cambio, se pueden mencionar únicamente algunas tendencias recientes que se han convertido en el hilo conductor de la educación superior en áreas determinadas. La intención principal, sin embargo, es mostrar que los contenidos de la educación en el capitalismo tienden a estandarizarse de acuerdo a un orden económico mundial que se divide en países desarrollados y no desarrollados. La educación, en tal contexto, se ve influida por la dinámica económica de países mayormente desarrollados; se ve condicionada, además del desarrollo nacional, por las condiciones del orden económico internacional.

En esencia, los cambios ocurridos en el aparato productivo, generados por la introducción de nuevas tecnologías (maquinaria, instrumental, organizacional) y las modificaciones que devienen en la re-organización del trabajo (la estructura técnica del trabajo) implican un cambio

¹⁵⁹ Esto ha sido llamado por International Labor Office como: “las competencias para empleos verdes”. (*Ibid.*, p. 49).

en la dinámica entera del trabajo mismo. Los objetivos y contenidos de la educación que se centran en la preparación para el trabajo se relacionan de una forma directa o indirecta con tales condiciones y se esfuerzan en adaptarse plenamente a ellas¹⁶⁰, más aún, aspiran a contribuir a su desarrollo (por medio de la investigación académico-científica). En resumidas cuentas, lo que justifica los objetivos y contenidos de la educación en el sentido ahora estudiado (lo económico) es siempre la creación de habilidades prácticas necesarias al trabajo acopladas a los cambios internos y externos de la producción, esto incluye a todos los niveles educativos, desde lo más básico (nivel básico e intermedio: la escuela primaria, secundaria y demás ramas genéricas), hasta la formación profesional (“educación terciaria”: universidad) que es donde se manifiesta con mayor claridad la relación escuela- aparato productivo, es decir, todo lo relativo a la correspondencia entre educación y trabajo¹⁶¹.

¹⁶⁰ Ver por ejemplo el acuerdo legal realizado por la Secretaría de Educación Pública de México y el Consejo Coordinador Empresarial mexicano que tiene como finalidad de adaptar el sistema educativo nivel medio superior a fin de que “los alumnos desarrollen sus competencias profesionales en los campos de formación demandados por los sectores productivos” por medio de “la construcción de estructuras en los sectores público y privado que permitan consolidar la opción educativa de formación dual, y con ello mejorar la pertinencia de la oferta educativa con las demandas de los empleadores”. (Convenio de Colaboración SEP-CCE, DOF, 22 de febrero 2017, México D.F., p. 3,4)

¹⁶¹ Puede que surja aquí una polémica pedagógica específica: el reclamo del alejamiento de la escuela al campo de trabajo. Para dar respuesta a esta cuestión ofrecemos una breve argumentación: El aislamiento de la escuela a la producción es un hecho repetido, experiencias y reflexiones particulares así lo demuestran: “es experiencia de todos los que egresan de la escuela la inutilidad de los conocimientos recibidos, su aplicación a las tareas productivas y la vida social, con excepción de las técnicas más generales como leer y escribir y nociones de aritmética” (Labarca G., *El sistema educacional, ideología y superestructura*, en Labarca G., *et. al., op. cit.*, p. 78). Sin embargo, esto no entra en conflicto con lo que hemos planteado en este capítulo pues, corresponde a una problemática distinta. Las funciones generales de la escuela capitalista se mantienen aunque no se logren sus objetivos particulares de forma cabal, es decir, puede que la escuela no logre sus metas (como el de la transmisión efectiva de conocimiento reflejada en la adquisición de “competencias”: “destrezas”, “aptitudes”, “actitudes”, etc.), pero la causa de la presencia de esos objetivos se explica no por sus resultados sino por el origen de los mismos, es decir, se explica por su fundamento económico. ¿Cuál es la justificación del establecimiento de los objetivos educativos? En el sentido ahora estudiado, por la necesidad de la formación sistemática de la fuerza de trabajo calificada. El fundamento de la escuela capitalista en su magnitud económica es la cualificación de la fuerza de trabajo en función de las características de la producción capitalista. Se trata de un principio, y este se mantiene incluso cuando algún proyecto educativo particular no haya alcanzado sus metas pedagógicas particulares. Y a eso se dedican los especialistas en educación, a mejorar los procesos internos de la escuela para que respondan a “las necesidades sociales”. Ahora bien, entendido está que en la más alta jerarquía de las necesidades sociales se encuentra el trabajo productivo. Por eso la escuela capitalista carecería de sentido si se situarla fuera de su función económica, la cual supone un proceso sistemático de cualificación de los trabajadores destinados a una tarea de acuerdo a un orden en la producción social. En suma, a pesar de que los objetivos, metodologías, y contenidos de la escuela se tornen ineficientes, defectuosos e incompletos, todos ellos tienen como fundamento “el mundo social”, que en el sentido económico refiere directamente al trabajo.

En conclusión, la formación de la fuerza de trabajo en las sociedades capitalistas se realiza principalmente dentro de la escuela y se enfoca en la formación técnica o práctica, esto es, la cualificación y la especialización orientada al desarrollo de las habilidades necesarias del futuro trabajador para el desempeño de funciones específicas en alguna rama de la producción determinada por la división capitalista del trabajo, siempre en aras de mejorar su desempeño (aumento de la capacidad productiva) en los procesos del trabajo.

La escuela coadyuva a la reproducción de las relaciones sociales de producción. Esto es así porque la cualificación de la fuerza de trabajo vía escolar se esfuerza en desarrollar las habilidades, destrezas, conocimientos prácticos y útiles en el trabajador para su incorporación efectiva al trabajo (productividad), es decir, mediante la educación institucional se forma la fuerza de trabajo cualificada, esto es, lo concerniente al aumento de la capacidad productiva del trabajador, por lo tanto, contribuye este proceso de cualificación al proceso de valorización del capital, porque el aumento de la capacidad productiva del trabajador, *cuando éste interviene directamente en el proceso de producción*, contribuye a la creación de plusvalía, es decir, reduce considerablemente el tiempo de trabajo necesario, y con ello permite aumentar el valor extra generado en determinada jornada de trabajo, es decir, ayuda la existencia de la fuerza de trabajo cualificada a aumentar la tasa de plusvalía relativa, fuente de riqueza capitalista.

La educación institucional existente en las sociedades capitalistas se ve intrínsecamente vinculada al proceso de producción dado que cumple la función manifiesta de preparar a los futuros trabajadores en una realidad ordenada e independiente de ellos.

En síntesis, se afirma que el sistema escolar en su conjunto contribuye a la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo porque la educación institucional en la sociedad capitalista responde a las necesidades del sistema productivo, es decir, está pensada en todos los casos posibles en función de los imperativos técnicos del trabajo asalariado. Así, la tendencia universal de la educación en la sociedad capitalista, por más general que esta se presente en sus discursos¹⁶², se refiere a educación de la mayoría social, a saber, de la clase trabajadora, la cual,

¹⁶² Los fines de la educación se presentan como un todo homogéneo que se basa en la universalidad de las necesidades inherentes a toda la sociedad, sin embargo, la sociedad como un todo homogéneo no existe, y por lo tanto no puede ser esto una verdad sino una mentira. El discurso educativo de toda época se sostiene sobre las condiciones sociales de cada época, es decir, responde a las formas históricamente determinadas en que está económica y políticamente organizada la sociedad. El discurso de la educación universal en el capitalismo es el

ya sea que se encuentre vinculada a los procesos de producción de mercancías (trabajadores directos), o se encuentren en condiciones de desposesión de medios de producción y por lo tanto se conviertan en trabajadores asalariados (trabajadores indirectos), se ven todos ellos obligados a trabajar bajo las determinaciones de las leyes generales del sistema capitalista, es decir, se ven subordinados directa o indirectamente a la lógica de los procesos de reproducción y valorización de capital, por esa razón, se encuentran, todos ellos, condicionados por el gran Capital¹⁶³.

Por último, la escuela capitalista contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción porque coadyuva en la formación institucional de trabajadores opuestos y antagónicos a plena conciencia de las divisiones de clase orientadas a las existentes posiciones en el trabajo. Esto en términos económicos se manifiesta en la formación de trabajadores conforme a la división capitalista del trabajo, la cual reside fundamentalmente en la antinomia trabajo manual- trabajo intelectual; por una parte los trabajadores provenientes de las clases desposeídas destinadas (y preparadas mediante la escuela) para el trabajo asalariado; por otro lado, las clases poseedoras de los medios de producción, formadas bajo un ideal educativo de “élite” para encargarse de la dirección, organización y vigilancia de los procesos diversos del trabajo. En otras palabras, la cualificación de la fuerza de trabajo por medio de la escuela (con su especialización), ayuda a distribuir a los trabajadores en un área de la producción tal como está determinada por la forma de las relaciones sociales de producción, es decir, por la división capitalista del trabajo, esto se refiere principalmente a la formación institucional de dos grandes grupos: los trabajadores manuales y los

discurso que contiene la ideología dominante en función de las necesidades económico-políticas y culturales de la clase dominante.

¹⁶³ Aunque la clase trabajadora en su conjunto comparte características iguales, su desempeño en la producción no es necesariamente equivalente. Es decir, la clase trabajadora es definida fundamentalmente por la posesión o no posesión de los medios de producción, sin embargo, la cuestión fundamental es que su posición en la producción es lo que determina, en la práctica, si son ellos trabajadores directos o indirectos. Los trabajadores directos son aquellos que se encuentran implicados en el proceso directo de la producción de mercancías (transformación de la materia prima en productos [creación de mercancías]), son por ello, trabajadores productivos, porque contribuyen directamente a la valorización del capital (ver nota número... “En la cual los obreros son los únicos que desempeñan tareas productivas”). Los trabajadores indirectos, por su parte, son trabajadores desposeídos de medios de producción, necesariamente convertidos en asalariados, pero debido a que no se ven implicados en el proceso de valorización, no pueden ser considerados trabajadores directos, es decir, puesto que no se enfrentan directamente al capital, no crean valor, sin embargo, esto no impide que contribuyan de forma indirecta en la producción de él por medio de las actividades que desempeñan socialmente. Finalmente, los trabajadores no-directos son aquellos que no participan en ninguna tarea productiva pero que se benefician del resultado de trabajo de los trabajadores directos y los indirectos.

trabajadores intelectuales (y de las profesiones u ocupaciones derivadas de ahí¹⁶⁴). De esta manera, la escuela, contribuye mediante la educación diferenciada de los futuros trabajadores a reproducir la estructura de clases de la sociedad capitalista.

Así pues, la escuela capitalista no es una escuela única y homogénea: la escuela existente es una escuela dividida que consecuentemente divide a los educandos al prepararlos para funciones distintas en el proceso social de trabajo, funciones que descansan en la estructura social de clases. La escuela, en tal sentido, institucionaliza los intereses de clase a la que sirve, por esa razón, la escuela al fundarse sobre la contradicción social principal, mediante la formación sistemática de la fuerza de trabajo, además de contribuir en los procesos de producción de plusvalía, participa activamente en la reproducción de la estructura de las clases sociales, y por ello cumple manifiestamente una función además de económica y social, también política e ideológica.

¹⁶⁴ Para un análisis empírico más específico se puede utilizar como referencia la estructura de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) auspiciada por la Oficina Internacional de Trabajo (OIT) en su versión más reciente: CINO-08.

3.3.2- La función ideológica de la escuela.

La escuela es una institución universal de las sociedades capitalistas, cumple, por ello, con una función universal en las sociedades capitalistas. La función universal de la escuela capitalista es, en términos generales, la de coadyuvar de distintos modos a la reproducción del sistema social capitalista como un todo¹⁶⁵. En su campo particular se encarga de lo concerniente a la formación de los hombres en cuanto a las necesidades sociales fundamentales. En términos amplios esto comprende dos grandes campos de acción: la economía y la ideología, consiguientemente, abarca también todas las áreas específicas concernientes a lo anterior. De ahí que en numerosas ocasiones se refiera a la función general de la escuela como la preparación “integral” de las generaciones jóvenes para su integración “exitosa” a la sociedad. Esta preparación, debido a la índole de la sociedad capitalista, se orienta en la preparación de los hombres en la principal actividad de la vida social: la producción, es decir, todo lo relacionado con los procesos materiales de la sociedad, lo cual no necesita ser reiterado aquí pues ha sido bastamente abordado en el capítulo anterior. En consecuencia, la escuela en la sociedad capitalista cumple un papel preponderantemente económico, el cual se ve condicionado, en cada caso, por el desarrollo particular del modo de producción, en el momento histórico específico. No obstante, la escuela no se limita a ello, de otra manera estaría atendiendo a un sólo aspecto de la sociedad, que, aunque fundamental, no único. La escuela, en tal sentido, no ha de limitarse a lo económico, sino debe abarcar también lo concerniente al campo de lo ideológico, que comprende el conjunto de las representaciones sociales en sus dimensiones particulares.

Entonces resulta que, la escuela se esfuerza en atender “integralmente” las diversas “necesidades sociales”, y la necesidad inexorable es siempre la producción social. Pero la producción en la sociedad capitalista requiere en todos los casos de una institución social específica, institución que se encarga de los aspectos jurídicos y políticos en aras de ayudar a su subsistencia, esa institución es el Estado. El Estado aparece así como una necesidad elemental del modo de producción capitalista, un ente que contribuye al mantenimiento y repetición de las

¹⁶⁵ Esto es reconocido aún en las más variadas perspectivas de la teoría educacional: “cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan”. (Fernández M. Lidia, Instituciones educativas, Editorial Paidós, Argentina 1994. p. 21).

condiciones generales del modo de producción. La escuela no permanece al margen de este hecho, por el contrario, se ve implicada en cada momento por los procesos que lo definen, es, incluso, un producto de ello. Por esa razón, es justo decir que la escuela, en el terreno de la educación, adquiere responsabilidades análogas a las funciones del Estado en la política, funciones que corresponden a las necesidades estructurales del modo de producción. Tanto el Estado como la escuela buscan la reproducción del modo de producción, cada uno en su ámbito concreto. La escuela encuentra aquí su función institucional con respecto de la ideología: debe apoyar al Estado en su tarea de reproducir las condiciones elementales del modo de producción, principalmente en dos aspectos: lo jurídico y lo político-ideológico¹⁶⁶.

La escuela, en tal sentido, se ha de encargar, además de los múltiples procesos de cualificación de la fuerza de trabajo sujetos a la lógica de la producción de plusvalía, de la transmisión de una determinada forma de conciencia social correspondiente a una estructura económica dada; la escuela, así, es responsable también de la transmisión del conocimiento preexistente sobre las concepciones sociales (culturales), jurídicas y políticas correspondientes al modo de producción en aras de contribuir a su reproducción; en otros términos, con el objetivo de armonizar el orden social completo con el orden de la producción, la escuela interviene formalmente en la transmisión de una determinada conciencia a fin de preservar el orden vigente de las cosas.

Por las anteriores razones, la escuela cumple con una función ideológica manifiesta, pues busca consolidar- a través de la enseñanza- una determinada conciencia social, es decir, busca inculcar en las generaciones nuevas el sistema dominante de representaciones en cuanto a la política, en cuanto a la ley, en cuanto a la economía misma, y en todos los campos sociales del conocimiento que ello abarca. La ideología en la escuela, pues, está presente. Y no de forma laxa,

¹⁶⁶ Puede ser exigido esclarecer que la escuela cumple con un papel cultural. Empero, lo cultural refiere a las especificidades de la vida colectiva, es decir, la conducta social, la moral, la técnica, el conocimiento, o como hemos dicho anteriormente: los logros totales del hombre en cuanto a todo lo que le acontece dentro la naturaleza y la sociedad. En ese sentido, lo político y lo jurídico como elementos básicos de la sociedad representan aspectos clave de la vida colectiva de los hombres, aspectos generales y específicos. Por eso, desde un punto de vista culturalista pueden ser considerados, como elementos de la cultura. Lo cultural, de esa manera, se encontraría implícitamente presente en este proceso. El proceso mismo sería cultural. Por otra parte, cabe aclarar que la labor de la escuela con respecto del mantenimiento de un régimen no es únicamente jurídica y política, sino va más allá. Por esa razón es posible decir que la escuela cumple un papel cultural, porque abarca de tantos aspectos de la vida colectiva como sean posibles. Esto será abordado más ampliamente en el siguiente capítulo.

sino concreta, existe como una ideología específica: la ideología dominante de la sociedad, la misma que sostiene al Estado, ideología que, en el capitalismo, corresponde a las relaciones de dominación de clase.

De esta forma, la ideología dominante de la sociedad se convierte en la ideología dominante de la escuela, y consiguientemente posee un fin delimitado por su propia naturaleza de clase. De manera que, en el proceso ideológico específico de la escuela se impone, por medio de la inculcación de valores y representaciones particulares, una conciencia que justifica y legitima el orden económico, político, jurídico y social de la formación capitalista.

Explicemos lo hasta ahora dicho de manera un poco más detenida. La escuela es la institución de la sociedad a la que se le confiere el papel de la educación social en su magnitud amplia. Ello significa que su actividad está encaminada a desarrollar en los hombres todas aquellas habilidades y conocimientos que sirvan para mantener a tal o cual sociedad cohesionada. Ahora bien, la sociedad capitalista en virtud de su propia naturaleza se ve definida por múltiples procesos de producción, procesos que obedecen a exigencias materiales objetivas. La escuela, en este sentido, se ha de encargar de asegurar la calidad de la fuerza de trabajo necesaria y adecuada a dicha producción, esta es su función principal, la que contribuye a potenciar los procesos económicos de la sociedad mediante la formación de la fuerza de trabajo calificada. No obstante, el proceso general de cualificación y especialización ejecutado por la escuela está enmarcado en relaciones de producción específicas, relaciones que requieren de adicionales “mentales” adecuados a las habilidades preponderantemente prácticas, resultado de algún grado del proceso formal de cualificación. Así, desde el punto de vista técnico la escuela debe encargarse de formar trabajadores productivos, es decir, enseñarles a los futuros trabajadores todo lo necesario en cuanto a los múltiples procedimientos (teoría-metodología) del trabajo que contribuyan a incrementar su capacidad productiva. Pero deben estar todos ellos, también, capacitados en el conocimiento de las normas explícitas e implícitas de la producción en la que estarán insertos, esto es, lo concerniente a las representaciones dominantes en los campos implicados, a saber, la ética, la ley, o “la cultura general”, etc. Sin embargo, todo ello no se desarrolla sino en una forma dada de organización social. Así, desde el punto de vista social, la educación de los futuros trabajadores (convertidos en clases sociales) requiere de la enseñanza las nociones sociales dominantes acerca de la política, la moral, o “la cultura general”, que propicien una definida forma de pensar y una

actuación acorde a ella. De esta manera, se puede entender que la función ideológica es una necesidad estructural de toda escuela en la sociedad capitalista.

Así pues, se abrevia la función ideológica de la escuela en lo siguiente: “una formación socioeconómica necesita de reproducir la calificación de la fuerza de trabajo pero a su vez requiere también como condición de su existencia, producir determinadas formas de sometimiento a la ideología de la clase dominante”¹⁶⁷. De manera importante, la escuela capitalista requiere de la inculcación de la ideología dominante para coadyuvar en la reproducción de los aspectos necesarios del modo de producción. De tal manera que, la escuela no se limita a cumplir con una tarea puramente económica, cumple, asimismo, con una tarea ideológica: “no sólo se aprende en la escuela a hacer algo, sino por medio de ella los individuos se integran a la cultura y a la ideología de una forma de organización social”¹⁶⁸; continuando, “además de reproducir las habilidades necesarias sin las cuales ninguna actividad productiva compleja puede ser realizada, la escuela es responsable también de producir y reproducir el marco de valores dentro del cual los individuos definen sus propios objetivos vitales”¹⁶⁹.

Por lo que sigue, la escuela se considera como el centro auténtico de inculcación de la ideología dominante por dos razones: en primer lugar, porque, como hemos visto, la escuela es la institución que formaliza y concentra el proceso educativo espontáneo de la sociedad, es decir, se trata de la más importante institución en cuanto a la educación social sistemática se refiere; por consiguiente, es ahí donde todos los hombres deben acudir para formarse “integralmente” en las tareas a las que deberán incorporarse irremediabilmente en el futuro, por ello, la escuela desarrolla, en todo aquél a quien recibe, las habilidades instrumentales e intelectuales necesarias a la sociedad. En el recinto escolar, pues, es donde propiamente las generaciones nuevas se capacitan para convertirse en trabajadores “completos” de la sociedad, trabajadores que pertenecen a una clase y que se desenvuelven en un ambiente social. En segundo lugar, dado que la escuela no es una institución independiente de la sociedad, y puesto que la sociedad capitalista se rige por la

¹⁶⁷ Araiza Ugalde José Luis, La escuela y la reproducción, tesis UNAM, 1977. p. 13.

¹⁶⁸ Guillermo Labarca, El sistema educacional, ideología y superestructura, en Labarca G., *et. al., op. cit.*, p. 79.

¹⁶⁹ Finkel Sara, El capital humano: concepto ideológico, en *Ibid.*, p. 291. Para completar esta idea añade el autor: “Las relaciones sociales de producción- cosificadas en el capitalismo- no se perpetúan por sí mismas. Dice Mézaros, ellas pueden hacerlo solamente porque los individuos particulares “interiorizan” las presiones exteriores: ellos adoptan perspectivas totales de la sociedad de mercancías como el límite no cuestionado de sus propias aspiraciones” (Mézaros István, en *Ibidem*).

autoridad del Estado, la institución escolar adquiere una ideología que responde a la ideología del Estado mismo¹⁷⁰. Por ello la escuela presenta una ideología sustentada en la ideología del Estado, aunque no de forma absoluta, sí predominante. Por esa razón, en la escuela se deben enseñar, también, los valores y principios políticos-jurídicos que justifican a la sociedad como una organización político-social cohesionada. Esto se concreta en que será necesario, en cada caso, que la escuela enseñe de manera implícita las reglas, normas y leyes dominantes de la sociedad. En suma, la escuela abarca desde lo técnico (económico) hasta lo social (ideológico). La escuela puede ser vista, al mismo tiempo como institución de cualificación para el trabajo, y como un centro de inculcación de la ideología dominante.

Entonces resulta que, es un hecho innegable que la ideología en la educación escolar existe, a tal grado que algunos personajes plantean que “la educación es un problema ideológico” en sí mismo, en cuanto no podría concebirse ésta como algo aséptico¹⁷¹.

Ahora bien, la ideología presente en la escuela no es comúnmente considerada como tal porque pugna única y exclusivamente por la transmisión del “conocimiento general de la humanidad”, un conocimiento basado en “la cultura universal”, algo desprovisto de ideología en la medida en que sirve a todos, en una palabra, el conocimiento escolar es planteado “no-ideológico” porque es presentado (*ideológicamente*) como algo universal.

Puesto que la escuela es una institución social universal, se asume que su carácter debe ser también universal en el sentido de su neutralidad ideológica. En otras palabras, se llega a la conclusión de que debido a que la escuela no pertenece a nadie sino a “la sociedad en general”, generales deben ser las ideas que la sostienen como institución, y por consiguiente, sus contenidos deberán operar bajo la norma de la imparcialidad. Así, en nombre de su universalidad, la escuela se presenta como un ente neutral, un algo desprovisto de ideología. Esto es una falacia.

¹⁷⁰ Véase capítulo 3.2, apartado 3.2.2. Por dicha razón, no debe imaginarse que la escuela es imparcial y objetiva; que establece sus objetivos y sus contenidos de forma independiente. Recordemos que si en principio la escuela contemporánea es “laica” y “obligatoria” es porque fue producto del desarrollo de la lucha de clases en una etapa particular de la historia (iniciada en el Siglo XVIII). No es un producto de las ideas, sino de las conmociones económicas y socio-políticas de la época, y de la forma en que estos hechos incidieron en la reconfiguración de la sociedad y consiguientemente de sus instituciones.

¹⁷¹ M. A. Santos, en Hernández García Jesús, Ideología, educación y políticas educativas, Revista española de pedagogía, año LXVIII, N°. 254, enero-abril 2010, España 2010. p. 135.

Como la lógica misma del argumento lo comprobará, la escuela no es un ente enteramente autónomo, ni independiente de la sociedad, la escuela es un ente ligado y dependiente de la sociedad, a la cual debe su existencia y su permanencia; Si se parte de la premisa de que la escuela es neutral porque es de la sociedad, es porque se piensa que la sociedad es neutral, entonces, para develar el carácter de la escuela, primero hay que descubrir el carácter de la sociedad. He ahí el error de ese razonamiento.

Previamente fue dicho que la educación como proceso institucional se desenvuelve en dada forma de organización social, esa forma es la sociedad capitalista. La sociedad capitalista en todas sus posibles expresiones, en cuanto a lo que concierne su forma de organización social, se caracteriza por la existencia de un Estado: “organización general del poder social”. En tal sentido, la escuela establece un vínculo directo con dicha organización, la cual se encarga de regular los aspectos jurídicos y políticos de la institución, es decir, el Estado regula (y por ello controla) jurídica y políticamente la vida institucional de la escuela. En consecuencia, la escuela al establecer un vínculo intrínseco con el Estado, presentará tendencialmente características institucionales intrínsecas a las del Estado. En cuanto a la ideología se refiere, la escuela adquiere un carácter condicionado por el carácter de la ideología del Estado. La escuela, por estas razones, participa inexorablemente de una ideología, una ideología de clase, y, de alguna forma, aunque no absoluta, está sometida a ella. Así, la ideología presente en la escuela no es una ideología laxa, sino una ideología definida por el carácter de clase del Estado como institución suprema de la sociedad de clases. La ideología presente en la escuela es, pues, la ideología de la clase dominante de la sociedad.

En cuanto al contenido formal de la escuela, por un lado encontraremos el conocimiento sobre lo humano, a saber, lo político, lo histórico, lo cívico, lo ético, etc.; por otro lado, lo relativo a lo puramente científico, esto es, el conocimiento objetivo del hombre con respecto a las leyes de la naturaleza: las ciencias naturales y/o exactas. Como es evidente, en este segundo campo (el de las ciencias naturales y/o exactas), debido a su propia índole, no existe gran espacio para la intervención de la ideología, pues la ideología como conciencia falsa, es la antítesis de la ciencia¹⁷²;

¹⁷² No obstante, se encuentra una posición que advierte sobre los problemas de este hecho en la escuela. Podría ser aceptado que los principios científicos puros sean no-ideológicos, sin embargo, en el caso de su enseñanza las cosas podrían ser diferentes: “difícilmente puede pensarse que el enunciado “2+2=4” contenga la misma carga ideológica que la proposición: “La propiedad privada es un derecho natural”; mientras la segunda cumple directamente una función de conservación, sacralizando la base misma del sistema capitalista, la primera es apenas una formulación abstracta... Sin embargo, ello no significa que “2+2=4” no tenga ninguna función ideológica. La tiene, sí, por su

no sólo eso, es un obstáculo para el desarrollo de la propia ciencia en medida en que interviene en su producción y sus aplicaciones concretas (la función social de la ciencia)¹⁷³.

Ahora bien, las ideas inculcadas en la escuela con respecto a lo propiamente humano, en el sentido antes dicho, son ideas tendencialmente ideológicas en medida en que son presentadas como los valores universales de la humanidad, es decir, se tornan en ideología en tanto son ideas que se asumen como ideales generales ahistóricos, y no particulares, resultado del estado del conflicto social, es decir, de la lucha de clases¹⁷⁴. Más aún, en ese hecho se comprueba el carácter dominante del conocimiento sobre lo humano en la escuela; esto es, de la negación de la contradicción social histórica se deriva necesariamente en una posición en cuanto a la sociedad y la historia (posición usualmente contraria), lo cual, por razones teóricas y prácticas (como será visto específicamente en el apartado del concepto de ideología), debe ser considerado como ideología.

contexto, por los ejemplos con que se enseña, por su ubicación en el cuadro general del contenido educativo, y por sus relación con los otros elementos del mismo". (Roncaglione Rafael, La lectura ideológica de textos escolares, en Aportes de teoría y práctica de la educación, Ideología y educación, revista de ciencias de la educación N.6, AXIS, República de Argentina 1975. p. 39).

¹⁷³ Inevitable es a estas alturas ofrecer una muy breve nota sobre la función social de la ciencia. *Title*: La ciencia no es completamente transparente, o la imposibilidad de la objetividad absoluta. La ciencia no puede existir si carece de un motivo y un lugar. El motivo de la ciencia no puede ser el conocimiento puro *per se*, ni su filosofía. El motivo de la ciencia sobrepasa el nivel gnoseológico y epistemológico, esto se debe a que el motivo natural de la ciencia no puede ser sino la humanidad, pues de ahí proviene y ahí finalmente culminará. Sin embargo, puede que se sostenga que la ciencia, en tanto teoría y método puro, sea ajena a los motivos de humanidad: "la motivación es algo intrascendente *-as long as-* se proponga avanzar en el conocimiento puro" (de ahí su hipotética imparcialidad). Ahora la humanidad evidentemente está referida directamente a la sociedad. La ciencia, en tal sentido, no podría estar desinteresada por la aplicación humana (es decir social) del conocimiento generado. Así, "el fin con que la investigación se realice es asunto privado del científico" (Popper) pierde sentido. De otro modo, el científico establecería arbitrariamente los fines de la ciencia, es decir, su motivación, y con ello, la motivación de la misma ciencia, sería algo únicamente derivado de un proceso subjetivo e individual. Hecho irrealizable si se considera la naturaleza social del ser humano y la aplicabilidad del conocimiento humano en la sociedad. En suma, incluso cuando el científico impusiera arbitrariamente el motivo de la ciencia, la aplicación del conocimiento producido se daría dentro de la sociedad, es decir, serviría en todos los casos a la sociedad, porque el mundo natural y social están dominados por la presencia y la actividad del hombre. En el conjunto de implicaciones que derivan de la aplicación social de la ciencia se encuentran las bases del asunto de la imposibilidad de la objetividad absoluta.

¹⁷⁴ "El que las ideas que expresan los intereses de una clase lleguen a dominar en la sociedad, es decir, el que esas ideas se presenten, por una parte, como las ideas que expresan los intereses generales de la sociedad, o sea, como ideas generales, y el que ellas mismas sean aceptadas por la sociedad, constituyen un resultado de la lucha de clases en la sociedad moderna, capitalista y, a la vez, la forma en que específicamente se da la lucha de clases en el terreno de las ideas. Si se quisiera formular en pocas palabras el por qué, el fin, la función de la ideología, habría que decir sólo que la ideología existe para dar expresión general, o, si se prefiere, para presentar los intereses de una clase social determinada como los intereses de toda la sociedad en su conjunto". (Córdoba Arnaldo, Política e ideología dominante, en Otero H. Mario, *et. al. op. cit.*, p. 158).

Así pues, la ideología en la escuela no pasa como ideología, sino como conocimiento científico, objetivo, e independiente de las condiciones contradictorias reales de la sociedad. Esto permite, en tanto el conocimiento es ofrecido como algo al servicio de toda la sociedad, la intromisión de ideales que, en realidad, provienen, o bien, benefician a una clase social específica y, por lo tanto, se plantean fines (implícitos) también específicos¹⁷⁵.

En cuanto al conocimiento constitutivo del ser humano se refiere, tenemos que la moral, la cívica, la ética, la historia, la filosofía, etcétera., todo ello, intervenido por la ideología, se encamina a crear una idea distorsionada de la realidad social, y con ello de la realidad histórica. Se promueven en la escuela valores justificados como principios humanos que sirven a todo el mundo, valores y principios que deben ser aceptados y practicados por todos quienes acuden a la escuela a fin de “contribuir a la armonía de la sociedad”. Ahí se encuentra lo ideológico. Por otro lado, en cuanto al conocimiento sobre la naturaleza, sus leyes y su movimiento, tenemos que, a pesar de su objetividad, su presencia en la escuela no se contrapone con la actividad de la ideología, en otras palabras, “el carácter científico del saber no afecta en nada al contenido de la clase de la enseñanza.”¹⁷⁶. Ciencia y enseñanza no son la misma cosa. Puede en un momento dado ser científico el conocimiento teórico, pero ideológica la enseñanza.

Así, la ideología, aunque de forma oculta, está presente en la escuela. El reconocimiento de este hecho, nos lleva a sostener que en la sociedad capitalista toda escuela tiene una función ideológica. El papel ideológico de la escuela, en tal sentido, consiste en la inculcación preponderante (más no absoluta) de la ideología dominante de la sociedad.

3.3.2.1- El concepto de ideología.

La concepción ideológica de la historia ha sido el fundamento explicativo predominante de los fenómenos de la vida social del hombre. La concepción predominante que explica los fenómenos históricos de la vida social del hombre es la que centra su atención en la averiguación de las diversas ideas que estos poseen; es la creencia de que la vida social de los hombres cambia conforme cambian sus ideas, más aún, que aquellas ideas poseen una lógica propia, una forma de

¹⁷⁵ Aquí una formulación al respecto: “La estructura de “saber” consagrada y legitimada por la escuela, no es de ningún modo un saber general, sino muy por el contrario, un saber que tiene una marcada orientación de clase” (Tomás Vasconi, Aportes para una teoría de la educación, en Labarca G., *et. al., op. cit.* p. 315).

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p. 324.

desarrollo independiente de la realidad de la que derivan. Las ideas, en este sentido, son consideradas como el fundamento último sobre el cual se basa la historia de las sociedades, y en medida de su descubrimiento y ulterior desarrollo así como de su apropiación, es posible entender la vida social (por ende todos los hechos ahí inmersos), y a partir de entonces (del descubrimiento, desarrollo y apropiación de las ideas), es posible incidir en ella. En una palabra, de acuerdo con lo sostenido por la ideología histórica, el factor determinante en la historia son las ideas, y su producto es la organización de la vida material de la sociedad. Por ello, según esta escuela de pensamiento, para entender a las sociedades en sus diferentes momentos es necesario entender primero las ideas que llevaron a los hombres que las han conformado a organizarse de manera tal.

El problema que reincide en este punto, aunque en un nivel de análisis distinto, es lo que fue abordado desde un principio como problema filosófico, a saber, la relación entre el ser y la materia; se trata de la perenne discusión, vale decir, confusión, sobre el ordenamiento de la realidad y las formas gnoseológicas derivadas de ahí. Sin embargo, aunque ligada esta problemática a la cuestión filosófica, de ser ahora abordado el tema (específicamente) de esta manera, se postergará el desarrollo de lo particular de nuestra cuestión, a saber, el concepto de ideología. Por ello, para evitar contratiempos habremos de partir de lo fundamental, esto es, desde un análisis más específico, a saber, de la ideología como inconsciencia de la base material económica de la sociedad.

En capítulos anteriores fue abordada puntualmente la cuestión de la sociedad y de las construcciones teóricas sobre sus distintos e incompatibles conceptos¹⁷⁷. Con base en lo explicado sobre lo que respecta a la sociedad, lo cardinal a retomar aquí será la comprensión de que ésta es un todo articulado y determinado en última instancia, a esto refiere el concepto de formación económico-social (o sociedad como concepto análogo).

Una sociedad, cualquiera que sea, es el producto de la acción recíproca entre los hombres. La sociedad, pues, en términos amplios, es el resultado de las relaciones que los hombres establecen en la producción social de su existencia, esto es, las relaciones que crean con la naturaleza (fuerzas productivas) y entre ellos mismos (relaciones de producción). Las relaciones de producción son la expresión social de las fuerzas productivas, de manera que las relaciones de

¹⁷⁷ Ver capítulo 2 de la presente investigación.

producción son la base de toda una serie de relaciones sociales. En el conjunto de estas relaciones sociales sobresalen dos grandes grupos de los cuales se desprenden las demás relaciones específicas: las relaciones materiales y las relaciones espirituales. Las relaciones materiales refieren en esencia a las relaciones de producción, a saber, las formas de la división social del trabajo, las formas de apropiación de las fuerzas productivas y la apropiación social del producto de trabajo; las relaciones espirituales, por otro lado, son las relaciones que se originan a nivel de la conciencia, es la producción de ideas, es el conjunto de percepciones, sensaciones e impulsos que reflejan la actividad productiva. Debido a su carácter material, las relaciones que se imponen en este conjunto son las relaciones de producción. Así pues, al señalar a la sociedad como un todo articulado de relaciones sociales, cobra sentido el descubrimiento revolucionario que ha de fungir como nuestra tesis cardinal: “En la producción social de su existencia, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se eleva un edificio [*Ueberbau*] jurídico y político y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social”¹⁷⁸.

Así pues, en cuanto a lo que respecta a la ideología, se infiere que las representaciones jurídicas, políticas, filosóficas, morales, religiosas, etc., de la sociedad, deben encontrar su explicación en las condiciones materiales de la vida de los hombres, es decir, en las relaciones de producción, y no en las ideas mismas, pues estas últimas reflejan la forma en que los hombres se relacionan en la producción social de su existencia. La ideología, en tal sentido, nace como la inconciencia de la base material de la sociedad. Para resumirlo en una sola proposición afirmemos que la ideología “consiste precisamente en el desconocimiento de esta dependencia de la conciencia con relación a la base material económica”¹⁷⁹.

¹⁷⁸ Marx. C., Prólogo a la contribución crítica de la economía política/1859, en, M. C, Introducción general...*op. cit.*, p. 75.

¹⁷⁹ Nguyen Ngoc Vu, Ideología y religión según Max y Engels, Sal Terrae- Santander, España 1978, p. 26. El autor inteligentemente llega esta conclusión de acuerdo a un detallado desciframiento de las explicaciones de Engels en torno a la ideología como inconciencia de la base material económica. Veamos. Con respecto al jurista: “éste al operar con proposiciones a priori, cuando son simplemente reflejos económicos. La reflexión de las relaciones económicas en los principios jurídicos se produce de una forma inconsciente. La ideología jurídica consiste aquí en la inconciencia de la base material económica que condiciona la formación de los principios jurídicos y su desarrollo de sistemas coherentes”. (Engels F., Lettres à K. Schmidt). A continuación, “Que las condiciones materiales de

Por todo lo anterior, las representaciones que presuponen que el movimiento y desarrollo de la sociedad se rige por un conjunto de ideas traducidas en relaciones superestructurales, a saber, la política, la ley, la filosofía, etc. y sus necesarias instituciones, son nociones (o teorías) ideológicas. Y es así porque son concepciones que surgen de una idea invertida de la realidad. En tanto niegan la base económica como momento fundacional de la sociedad se convierten necesariamente en ideología, y todo ello culmina en una interpretación falsa de los fenómenos concretos de la sociedad misma. Es decir, al negar (o desconocer), voluntaria (o involuntariamente), los teóricos de esta escuela la base económica de la sociedad y resaltar preponderantemente a las ideas como el elemento cuasi totalizador de la estructura social incurrir en un error ideológico. La ideología, es, por ello, concebida como una falsa conciencia, porque adopta una representación falsa como factor superior (o determinante) de la realidad social. De esta manera, la ideología consiste en ignorar consciente o inconscientemente la base material de la sociedad, y como consecuencia imaginar que las ideas, traducidas en teorías e instituciones, son autónomas y por tanto superiores.

Por el contrario, el punto de partida es el opuesto, debe ser considerado el modo de la vida material como el condicionante del proceso de la vida general, es decir que lo concerniente a la vida política, jurídica filosófica, incluso religiosa es subsiguiente al factor principal del desarrollo de la sociedad: las relaciones económicas entre los hombres. De ahí que el principio básico del materialismo histórico sea: “el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general”¹⁸⁰.

Así pues, la ideología surge en primer lugar a partir de la inconciencia (o negación) de la base material económica de la sociedad. La ideología refleja la incompreensión de un ordenamiento formal de los elementos constituyentes de la sociedad como un todo articulado y determinado en última instancia, es decir, desconoce las relaciones entre base y superestructura.

existencia de los hombres, en el cerebro de los cuales se realiza este proceso mental, determinan a fin de cuentas la trayectoria, esto permanece en ellos necesariamente inconsciente, de lo contrario se habría acabado la ideología” (Engels F., Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande). Así, el autor parafrasea: “Esta inconciencia constituye la concepción ideológica, la ideología. Y el día en que estos hombres reconozcan plenamente la dependencia de sus representaciones religiosas con relación a la estructura económica de la sociedad ya no habrá ideología” (*Ibid.*, p. 27).

¹⁸⁰ Marx C., Introducción general...*op. cit.*, p. 75.

Si partimos del reconocimiento de la totalidad social, la cual ha sido explicada previamente a nivel teórico bajo los conceptos de infraestructura- superestructura, y que es representada metafóricamente como una estructura completa (“edificio”[*uberbau*]), veremos aparecer a la ideología como resultado de un desconocimiento o negación de esta explicación; aparece ésta, como el producto gnoseológico (consiguientemente práctico) de un ordenamiento invertido de los elementos de la sociedad en donde la idea es lo principal y la materia es lo secundario. Esta lógica se traduciría de la siguiente manera: son las relaciones sociales materiales el reflejo de las ideas de los hombres, es decir, la conciencia determina el ser social, o dicho de una forma más simple y llana, “las ideas del hombre crean la sociedad tal y como es”. Ahora, visto todo esto en términos prácticos e históricos se infiere que los hombres deben ocuparse de la política, de la filosofía, de la estética, de la ética, de la religión, en una palabra, de todo lo concerniente a su espíritu, antes que ocuparse de la producción y reproducción de sus necesidades materiales de existencia, es decir, todo lo relacionado a la producción de sus medios de vida¹⁸¹. Quienes se adscriben a semejante escuela de pensamiento (por lo regular de forma inconsciente) son los teóricos de la ideología, justamente por la forma en que conciben las relaciones de la totalidad social: superestructura-estructura, es decir, por el razonamiento inverso que realizan sobre las relaciones sociales de la sociedad, las cuales apuntan hacia lo superestructural como lo superior. En resumen, se concibe a la superestructura como la instancia determinante de la formación social, justificando así su preponderante posición sobre la estructura. En otros términos, las relaciones ideológicas, jurídicas y políticas se sitúan sobre las relaciones materiales de la sociedad, a saber, las relaciones sociales de producción. De tal forma que, el conjunto de las relaciones espirituales son señaladas como el momento primario de la sociedad, a esto refiere “el carácter predominante de la superestructura” que, en relación con la infraestructura (base económica), lo sitúa en una condición privilegiada (llamada también “el privilegio de la superestructura con respecto de la estructura”). Ahí es donde encuentra su origen propio la ideología, en una conciencia invertida de las relaciones sociales que

¹⁸¹ Este razonamiento lo hemos extraído de Engels, quien con gran solemnidad se pronuncia al respecto: “Al igual que Darwin ha descubierto la ley del desarrollo de la naturaleza orgánica, Marx ha descubierto la ley del desarrollo de la historia humana, es decir, ese hecho elemental, oculto tras un fárrago ideológico, de que los hombres antes que poderse ocupar de la política, la ciencia, el arte la religión, etc., deben comer, beber, tener alojamiento y vestirse; que, en consecuencia, la producción de los medios materiales elementales de existencia y cada grado de desarrollo económico de un pueblo o de una época forman la base en donde se desarrollan las instituciones del Estado, las concepciones jurídicas, el arte e incluso las ideas religiosas de los hombres en cuestión y que, consecuentemente, es preciso explicarlas a partir de esta base y no a la inversa como se hacía hasta el presente”. (Engels F., en Nguyen Ngoc Vu, *op. cit.*, p. 35).

culmina en una inversión de la base económica de la sociedad y la superestructura jurídica, política y formas de conciencia social correspondientes, cuando en realidad se trata de todo lo contrario. Se resume esto último en que esta inconciencia deriva de la incomprensión de que “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social el que determina su conciencia”¹⁸².

Por último, en oposición a la concepción ideológica de la historia, nuestro punto central será la producción material, “base de toda vida social y, por consiguiente, de toda historia real”¹⁸³. Los teóricos que basan sus proposiciones en premisas ideológicas o bien ignoran el trasfondo de la historia de las sociedades, o bien, conscientemente lo intentan deformar y encubrir por medio de una cortina de ilusiones falsas. Esto en concreto es porque la ideología histórica no reconoce el antagonismo de la producción capitalista, y las luchas de clase originadas de ahí, conflictos históricos que giran en torno a los intereses materiales, conflictos que crean la propia histórica. Los ideólogos rechazan de esa manera que las luchas de clase son el impulso que da giro a la rueda de la historia, rechazan la ley de la lucha de clases. Veamos un ejemplo clásico de en qué consiste este encubrimiento ideológico: “todas las luchas de intereses en el interior del Estado, la lucha entre la democracia, la aristocracia y la monarquía, la lucha por el derecho al voto, etc., etc., no son más que reformas ilusorias que encubren las luchas efectivas entre las diferentes clases sociales”¹⁸⁴. Por lo que sigue, “esta clase de gentes no ven, por ejemplo, en la Revolución de 1789, más que un debate un poco violento sobre las ventajas de la monarquía constitucional respecto a la monarquía absoluta; en la revolución de julio no ven más que una controversia práctica sobre la imposibilidad de defender el derecho divino; en la revolución de febrero más que una tentativa de resolver la cuestión: república o monarquía, etc.”¹⁸⁵ De esta manera, la ideología se traslada de la

¹⁸² Marx C., Introducción general...*Ibidem*.

¹⁸³ Marx C., en, Nguyen Ngoc, *op. cit.*, p. 43

¹⁸⁴ Marx C., Engels F., en *Ibid.*, p. 44.

¹⁸⁵ Marx, en *Ibidem*. Silva Ludovico calcando esta idea afirma: “Así, el ideólogo de la Revolución Francesa, nos dirá que el triunfo de aquel movimiento se debió a las ideas de los enciclopedistas, o a los “principios” de igualdad, etc. El anti-ideólogo, en cambio (esto es, el científico en el sentido de Marx), dirá que todas esas ideas y principios fueron movidos y determinados por una conmoción socio-económica: la liquidación burguesa del orden feudal” (Silva Ludovico, Teoría y práctica de la ideología, Editorial nuestro tiempo, S.A., México D.F. 1978, p. 18). Continúa, “en países latinoamericanos es típica tal actitud ideológica en los gobiernos que, buscando “sanear el orden moral” de la población, emprenden campañas contra la pornografía, por ejemplo, en lugar de emprender una transformación de la base social destinada a liquidar la pobreza y el subdesarrollo. Atender sólo a las “superestructuras” es, por eso, puro reformismo, pura ideología. Lo revolucionario es atacar los móviles reales”. (*Ibidem*).

discusión básicamente teórica a la del terreno de la práctica. La ideología adquiere a partir de aquí un carácter y función social.

3.3.2.1.1- El carácter de clase de la ideología.

En la conciencia social se reflejan las características de las relaciones sociales de producción. En la sociedad capitalista las relaciones de producción se tornan antagónicas, lo cual implica una relación opuesta e irreconciliable entre los elementos implicados; recordemos que desde el punto de vista social esto se expresa en la existencia de clases sociales: de un lado los poseedores de los medios de producción, de otro lado los desposeídos de ellos. En esta relación un grupo específico se impone necesariamente como dominante: la clase de los poseedores. En este hecho reside el carácter de clase de la ideología.

Así, las características de las relaciones de producción antagónicas se reflejan en el conjunto de representaciones políticas, jurídicas, morales, filosóficas, etc., de la sociedad. En tal sentido, la clase que domina la producción material de la sociedad (los poseedores de los medios de producción), dominará también la producción de las ideas que dominan a la sociedad. El carácter de clase de la ideología consiste en que las ideas dominantes de la sociedad provienen de una clase en particular. Se concreta lo respectivo al carácter de clase de la ideología en una tesis fundamental: “las ideas dominantes no son otra cosas que la expresión ideal (ideelle Ausdruck) de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominantes son también las que confieren el papel dominante a sus ideas”¹⁸⁶

Con respecto a lo particular del proceso ideológico, tenemos que en razón de las condiciones sociales objetivas, liberados de la actividad manual, y dotados de los medios para producir, y con ello para difundir sus ideas, la clase dominante de la sociedad se ve posibilitada para cultivar sus ideas en aras de justificar en general su realidad, y en particular su actividad propia. En ese sentido, la ideología dominante se sitúa como tal no gracias a las facultades de algunos para producir ideas y las incapacidades de otros para no hacerlo, sino en último término se debe a la división social del trabajo, la cual da lugar a las condiciones objetivas para que esto pueda ser así. La clase que domina la producción liberada de la actividad manual dispone del

¹⁸⁶ Marx C., La ideología alemana... *op. cit.* p. 18.

tiempo y los recursos para crear sus ideas sobre la sociedad y el papel que desempeña en ella. El ideólogo que crea los sistemas de ideas concernientes a la política, la ley, la filosofía, la religión, y todo lo relacionado al pensamiento, expresa en cada una de sus creencias las características generales de las condiciones materiales, y como hemos visto, también políticas de su época. Sus creencias, por esa razón, estarán condicionadas por el contexto en el que surgen, e intentarán descifrar, según la particularidad de quien les haya escrito, la situación objetiva del momento. Así, la fuente gnoseológica principal del ideólogo proviene del entorno físico y social que paradójicamente es material. Sin embargo, *en ocasiones*, ignora esto y se propone descubrir ideales generales, universalmente válidos para toda la sociedad que él mismo imagina e interpreta desde su posición particular en ella. El ideólogo que actúa de esta manera es inconsciente de que las ideas no son independientes de la base social económica, es decir, desconoce que hay una dependencia de sus representaciones con la base material económica¹⁸⁷.

Lo importante a notar es que el ideólogo, a pesar de todo, se ve motivado a producir ideas por la conciencia de su realidad propia, no obstante, opera desde una consciencia falsa: “la ideología es un proceso que se opera en el llamado pensador consciente, en efecto, pero con una conciencia falsa. Las verdaderas fuerzas propulsoras que lo mueven permanecen ignoradas para él; de otro modo, no sería tal proceso ideológico”¹⁸⁸. Todo se resume en que la ideología refleja la inconciencia de la base material ideológica: “El ideólogo que construye sistemas filosóficos o religiosos, por ejemplo, desconoce la conexión exacta que existe entre sus ideas y las condiciones

¹⁸⁷ “Las ideas están vinculadas a la vida real, a la práctica, a las condiciones objetivas y a las relaciones concretas entre los hombres; ellas las “reflejan” incluso cuando los ideólogos no lo saben; su ignorancia constituye el fondo de la ideología como tal”. (Lefebvre Henri, en Nguyen Ngoc Vu, *op. cit.*, p. 28).

¹⁸⁸ Engels, Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, en Silva Ludovico, *op. cit.*, p. 18. Nombremos dos ejemplos que ilustran este hecho: “...si todo instrumento pudiera realizar su propio trabajo, cuando se le ordenara o porque viera por adelantado qué es lo que había que hacer, como nos cuenta la historia de las estatuas de Dédalo, o como los trípodes de Helesto, de los que nos dice el poeta que entraban en el lugar divino de los juegos sagrados moviéndose por sí mismos; si las lanzaderas tejieran así y las púas tocaran el arpa por sí mismas, los maestros artistas no necesitarían ayudantes ni los señores necesitarían esclavos” (Aristóteles, Política, en Córdoba Arnaldo, Política e ideología dominante, en Otero H. Mario, *et. al.*, Ideología y ciencias sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F. 1979, p. 156). Por añadidura, “...como el hombre tiene entendimiento y sentido y fuerza corporal, todas estas cosas están organizadas alternativamente en él según el orden de la divina providencia, imitando el orden que existe en el universo. Porque la fuerza corporal se somete a la sensitiva y a la intelectiva como ejecutora de sus órdenes, y la potencia sensitiva a la intelectiva, bajo cuyo imperio está. En esta misma razón se funda el orden existente entre los hombres. Pues, los que destacan por su entendimiento dominan naturalmente, mientras que los menguados de entendimiento, pero robustos [intellectu deficientes, corpore vero robusti], parecen naturalmente destinados a servir” (De Aquino Santo Tomás, Suma contra los gentiles, en *Ibid.*, p. 157.) En ambos casos los autores asumen una interpretación de acuerdo a su conciencia (falsa) de las relaciones de producción.

materiales de la vida social de su época: imagina que está movido únicamente por ideas y por su lógica interna, mientras que en realidad son los hechos económicos, las relaciones de clase los que determinan en último extremo su trayectoria intelectual”¹⁸⁹.

La forma intelectual que adopta la ideología es la universalización de las ideas de la ideología misma, esto es, la exposición de las representaciones sobre la política, el derecho, la moral, la filosofía y demás campos correspondientes a la conciencia social como ideas generales y válidas para todas las clases de la sociedad¹⁹⁰, como sistemas válidos para la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, dado que la ideología es el sustento de la conciencia de la clase dominante, parecería evidente que la práctica ideológica encargada de “dotar de sentido de la realidad social a los hombres” de acuerdo a “ideales generales” es una actividad plenamente mal intencionada. No obstante, aunque se trate de una práctica enraizada en la dominación de clase, no es, *en todos los casos*, algo deliberado, “no se trata necesariamente de una operación consciente ni corresponde a un engaño deliberado”¹⁹¹. Pero sin duda la universalización de las representaciones sociales como práctica ideológica responde al interés de una clase particular. Recordemos que en el modo de producción capitalista, las relaciones de producción se presentan antagónicas, relaciones donde una clase social (como producto de las mismas relaciones de producción) se impone siempre como clase dominante. Esa condición es la que a final de cuentas le permite producir su propia ideología y materializarla, es decir, ejercer la dominación por medio de la imposición de ideas generalizadas

¹⁸⁹ N. Nguyen, *op. cit.*, p. 26.

¹⁹⁰ Incluso la ideología interviene en la construcción de conceptos específicos como lo son las clases sociales. Veamos: para algunos teóricos como Pareto las clases sociales como producto histórico de la división social del trabajo no existen. Las clases sociales como determinadas expresiones de las existentes relaciones de producción basadas en la propiedad privada no son tal cosa. Las clases sociales no son clases sociales sino “grupos sociales diferenciados”, estratos definidos por las capacidades adquisitivas de los sujetos, en específico por la magnitud de sus ingresos, incluso un criterio psicológico extra sugiere que una clase solo puede ser tal en medida en que se asuma a sí misma como tal. En consecuencia, la explicación de la sociedad (capitalista) dividida en clases sociales es sustituida por “la visión de la pirámide”, en donde se diferencian las masas, de las élites: “toda sociedad tiene una base (masas) y una cúspide (élite)”. Estas categorías al estar definidas por criterios tipológicos basados en pruebas aparentemente objetivas buscan eliminar u ocultar la cuestión fundamental de las clases: la existencia de la propiedad privada como fundamento de la existencia y el antagonismo de las clases sociales. Así, para Pareto las clases no son tal cosa, por lo tanto la clase dominante tampoco lo es, sino, a lo mucho, existen las “clases gobernantes”, las cuales “no consisten en gente que está unida por intereses comunes o creencias comunes. Consiste más bien en élites que, por ser poderosas, han de tomarse mucho más en cuenta mutuamente que a los grupos que están fuera de la clase gobernante”. (Plamenatz Jonh, *La ideología*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. 1983, p. 33).

¹⁹¹ Villoro Luis, el concepto de ideología en Marx y Engels, en Otero H. Mario, *et. al., op. cit.*, p. 21.

que corresponden a su propia conciencia de clase. Sin importar que se trate de una acción “no necesariamente deliberada”, lo único que interesa es el resultado de la acción, pues la práctica ideológica es una práctica con consecuencias reales: la dominación de clase en el terreno de la conciencia social. Sea cual fuere la causa, el efecto se mantiene. La dominación permanece como el fin práctico de la ideología. La ideología, así, encubre y justifica la esencia de las relaciones de producción dominantes, a saber, la esencia del modo de producción capitalista; encubre sus productos sociales reales, a saber, la explotación de una clase por otra, y consecuentemente la opresión de una clase por otra.

Por lo anterior, debe ser dicho que la ideología que corresponde a las relaciones sociales de producción capitalistas, es, en términos claros, la ideología dominante, es decir, la ideología del capitalismo. La particularidad de esta no cambia su esencia, es decir, aunque se exprese de variadas formas y en diferentes niveles de abstracción (teorías) presentará en sí misma el mismo contenido. Y esto es así porque en primer lugar es obra de la clase que domina la producción, son ellos quienes le han creado, cultivado y difundido en aras de presentar una justificación universal de la naturaleza de la producción misma, y del estado general de las cosas correspondiente a tal producción¹⁹². La ideología es por ello necesaria en la sociedad capitalista, porque funge como la justificación del régimen interno de la producción y de las necesidades a cubrir situadas fuera de ella.

Así pues, la ideología cumple una función social definida, la de encubrir, falsear, o tergiversar el carácter real de las relaciones sociales de producción, es por ello, un instrumento de dominación creado en principio por la clase dominante pero sostenido por las demás clases, mismas que se ven envueltas en una relación falsa con sus condiciones materiales (y por tanto intelectuales) de existencia¹⁹³. La clase dominante a través de la ideología presenta sus intereses

¹⁹² Sin embargo, no son ellos los únicos que le cultivan. Las ideas dominantes son las ideas presentadas por la clase dominante como principios universales, válidos para todo el mundo. Así, la actividad intelectual de la sociedad, mediada por la ideología, acepta de forma más o menos sencilla que esa es una verdad, si bien no absoluta, imperfecta, es decir, necesita ser modificada en lo subsecuente para mejorar, y así mejorar a la sociedad a la que sirve. Las teorías relativas a la esfera de la vida social que se desarrollan en los distintos espacios oficiales de producción de conocimiento, son sistemas teóricos influidos, de una u otra forma, por la ideología de la clase dominante; por lo tanto, todo aquel personaje inmiscuido en ese proceso contribuirá, de una u otra forma, a cultivarle.

¹⁹³ Si bien la ideología tiene una función (de clase) definida. No puede pensarse que esto es únicamente con la intención de cohesionar (dominar) a las clases explotadas de la sociedad, sino también para cohesionar a su propia clase; para fundar los principios intelectuales que le permitan consolidarse como clase dominante; en aras de crear un amplio sistema ideológico que le justifique socialmente, y con ello le legitime y posicione como clase social dominante.

particulares como los intereses generales de la sociedad, logra de esa forma convencerles que sus propias ideas son en realidad ideas universales y por ello deben someterse a ellas; más aún contribuir a su desarrollo. Por eso, la función social de la ideología es a final de cuentas la dominación de clase.

El fin social particular de la ideología dominante es reproducir las relaciones materiales existentes: “La ideología sirve para enmascarar la explotación. Es un velo más o menos opaco que esconde las condiciones reales de la existencia; es una representación mistificadora de la realidad social. La ideología hermosea la dominación de clase, la encubre bajo exteriores jurídicos, morales, religiosos, etc. Así la ideología burguesa esconde la explotación real de las masas”¹⁹⁴.

Por último digamos que, “la ideología es un fenómeno implícito en el capitalismo (y, en general, en todo el modo de producción basado en la explotación del hombre por el hombre)... en todas las sociedades habidas hasta ahora ha habido ideología porque ha habido un sistema de explotación que era preciso justificar y velar en tanto “explotación”¹⁹⁵.

3.3.2.2- La inculcación de la ideología dominante vía escolar.

La tarea ideológica de la escuela consiste en inculcar lo propio de una conciencia social determinada, en un momento determinado. En dicho sentido, la labor de la escuela es la transmisión del sistema de ideas consideradas como las ideas sociales válidas del momento determinado, es decir, las ideas dominantes de una sociedad. De tal modo que, el espacio escolar es el lugar en donde se inculca formalmente la ideología dominante de la sociedad.

En la escuela se enseñan el conjunto de valores, principios, creencias, representaciones, y concepciones que componen el sistema ideológico dominante de la sociedad. Así, se aprenden en la institución escolar las reglas y prescripciones sociales, los valores cívicos, valores de convivencia, las aptitudes, etc. Ahora, debido a que la ideología no sólo existe como ideas sino también como acciones, el aprendizaje de lo ideológico requiere de la inculcación de las conductas sociales aceptables, las normas de actuación, actitudes correspondientes al trabajo y al orden social establecido, las disposiciones, etc., en una palabra, en el espacio escolar se transmiten las ideas

¹⁹⁴ Nguyen Ngoc Vu, *op. cit.*, p. 67.

¹⁹⁵ Silva Ludovico, *op. cit.*, pp. 67,68.

generales y particulares acerca de todos los parámetros objetivos y subjetivos que rigen el mundo social, estos parámetros abarcan tanto lo mental como lo actitudinal.

A diferencia de otros campos del conocimiento cómo las ciencias de la naturaleza, la ideología en la escuela, debido a la índole de su contenido, en la mayoría de los casos, se presenta como un hecho oculto y no explícito, es decir, difícilmente puede existir una asignatura, curso, o materia en el currículo escolar que sea explícita en cuanto a la ideología. No obstante, en áreas dadas de conocimiento, especialmente en lo que respecta al movimiento de la vida y la acción humana (ciencias sociales, humanidades), la ideología se haya como un conocimiento comúnmente demarcado.

En la escuela capitalista la esencia del conocimiento humano y social se encuentra en función de la ideología dominante. Así, las enseñanzas de la escuela en las distintas parcelas que esto comprende, por lo general, están mediadas por el carácter de clase de la ideología. Consiguientemente, en la escuela capitalista la enseñanza de lo propiamente humano y social se centra en la difusión de todo aquel conocimiento que contribuya al proceso de “adaptación” de los educandos a las formas instituidas de la sociedad, esto incluye, la cultura, la ley, la política, la economía, y lo específico de cada área.

Por lo que sigue, dado que en todas las sociedades capitalistas la educación institucional se organiza de manera sistemática, es decir, como está organizada en modalidades, niveles, áreas, y grupos (el sistema escolar en su conjunto), toda enseñanza obedece a una estructura escolar particular, y ésta se encuentra definida por cada país. De tal modo que la ideología se manifiesta de diferentes maneras en cada escuela, de cada país, por ello, son particulares las manifestaciones de la ideología en la escuela en cada lugar. Eso es un hecho. Sin embargo, como ha sido explicado, en la sociedad capitalista, la ideología presenta características generales (inconciencia de la base material económica, pretensión de universalidad, falsa conciencia, y necesidad de dominación), esos son los aspectos cardinales a desarrollar cuando se asume a la tarea de exhibir la forma en que determinada ideología se haya en una escuela.

Así pues, debido a que no existe una estructura organizativa de la enseñanza de la ideología, no es posible exponer sistemáticamente la forma en que se manifiesta la ideología en los múltiples y variados niveles escolares de la sociedad capitalista, en cambio, es posible considerar algunas de

las propensiones ideológicas de enseñanza en la escuela capitalista de acuerdo a los campos más importantes en que la ideología se divide. De tal forma, se puede ilustrar de modo general, las formas en que la ideología se hace presente en la escuela de la sociedad capitalista de acuerdo a lo general de la ideología en el capitalismo. Por tal motivo, con fines metodológicos, se ha dividido lo particular de la ideología en la escuela en tres grandes campos: lo cultural, lo político-jurídico, y lo económico.

3.3.2.2.1- En lo cultural.

Lo cultural en el sentido ahora abordado (la conciencia social) se refiere a todos aquellos aspectos del conocimiento y del actuar relacionados a la vida en sociedad. Es lo relativo al saber consolidado que incluye las ideas, creencias, percepciones, aptitudes, valores, opiniones, ideales compartidos, consideraciones de lo correcto e incorrecto, etc., en una palabra, una visión del mundo o “cosmovisión”. Ahora, la cultura abarca tanto pensamientos como actitudes, por lo que también se debe incluir las actitudes, disposiciones, conductas, etc. Lo cultural, en este sentido, puede resumirse en lo que comúnmente se conoce como “cultura general”, es decir, el conocimiento colectivo total que un individuo debe poseer para considerarse como un individuo formado.

La escuela aspira, en lo que concierne a lo anterior, a desarrollar en el educando un conocimiento individual de acuerdo a la cultura, lo cual deber fungir como un criterio “mental” para la emisión de juicios, discernimientos, razonamientos, etc., dichos criterios son siempre acompañados de sus respectivas actitudes y conductas, también individuales. Ahora, el conocimiento de lo cultural al que la escuela aspira desarrollar en el educando, no puede provenir más que del saber reconocido de la sociedad, es decir, la “cultura general” se deriva de la “cultura social”, esto es, todo aquello considerado como el saber colectivo consolidado. A nivel macro esto abarca: las normas compartidas (la ley), el conocimiento válido (producción científica), las formas convivencia (formas de relación y participación político-social), las actitudes y valores en el trabajo (la ética profesional), etcétera. De manera que, la “cultura general” que difunde la escuela a fin de crear un aprendizaje en el educando, deviene de lo consolidado en la cultura social. La labor de la escuela en este sentido es la de la transmisión todos los elementos culturales

considerados como “universales”, es decir, los aspectos “relevantes” de la cultura¹⁹⁶. Así pues, la escuela busca que todo individuo joven logre interiorizar la cultura “relevante” de la sociedad a fin de crear un modo de pensar y un modo de actuar expectable.

Por lo que sigue, el proceso de transmisión de la cultura en la escuela está íntimamente ligado con el proceso de socialización. Todo proceso humano que desemboque en el aprendizaje de los roles y las normas sociales se encuentra referido al proceso de socialización. En tal sentido, la apropiación de los “aspectos relevantes de la cultura”, coadyuva en la configuración del sujeto social para su adaptación y desenvolvimiento en las “estructuras sociales”, por ello, el proceso de la transmisión de los elementos culturales reconocidos como relevantes contribuye al proceso de socialización, porque busca adaptar al educando a lo instituido de la sociedad. Así, el educando aprende en la escuela a actuar y a relacionarse con sus semejantes a partir de ideas y pautas de conducta que obedecen a una dinámica exterior a la escuela¹⁹⁷.

El proceso de socialización escolar, es el proceso donde el educando, a través del conocimiento y participación en las “estructuras sociales”, aprende a actuar de determinada forma dependiendo de un “rol” y un “status” dado por su condición familiar (en realidad por su condición de clase). Dicho proceso es facilitado por la escuela porque al proveer del conocimiento de ciertas “estructuras sociales” ayuda a la adaptación del educando a ellas. Aunque el proceso de transmisión de la cultura y el proceso de socialización son, de cierta manera, diferenciables, desembocan ambos en un mismo cause, por esa razón que se dice que se encuentran íntimamente ligados.

¹⁹⁶ Se utiliza la expresión “aspectos relevantes de la cultura” para diferenciarlos de otros aspectos de la cultura, a saber, lo concerniente a las tradiciones, lenguaje, costumbres, prejuicios, rituales, modos de vida, etc. Lo “relevante” de la cultura es tal sólo cuando es apreciado desde un punto de vista clasista. Contrariamente, la cultura de una sociedad no es algo único, sino diverso. Existen distintas culturas que cultivan distintos grupos sociales, sin embargo, una de ellas es considerada como legítima y universal, es decir, dominante.

¹⁹⁷ En la escuela elemental por ejemplo, se enseñan las normas de conducta “correctas” de acuerdo a las estructuras sociales reinantes. En esto se incluye la enseñanza de roles relacionados a: la clase social, esto es, los adinerados y los pobres (y “clases medias”); el género, esto es, el apropiado comportamiento de los hombres y las mujeres (niños, niñas); la moral social: los niveles aceptables de comportamiento público, esto es, el respeto por los adultos, por el orden establecido, y por las posiciones sociales; las formas expectables del comportamiento público: los buenos modales, la amabilidad, el convencionalismo, la buena conducta, etc.

Retomando el punto anterior, lo cultural en la enseñanza formal se aprecia de dos maneras. 1) El maestro, y 2) El currículum¹⁹⁸. En lo que respecta al maestro, tenemos que, éste es un agente cultural y educativo en tanto sujeto preexistente, es decir, en tanto anterior a las generaciones a las que está supuesto a educar. El saber que posee el maestro es, de alguna forma cultural, y por lo tanto es susceptible de ser transmitido. No obstante, la labor del maestro no es la transmisión indiscriminada de la cultura, sino la transmisión de lo más “relevante” de ella, es decir, no puede enseñar únicamente lo que considere, sino está obligado a enseñar lo más apreciado de la cultura a nivel social: el lenguaje formal, las normas de conducta, el conocimiento científico, el saber libresco y enciclopédico, etcétera¹⁹⁹. En cuanto a lo que respecta al currículum, es posible decir que el currículum es la organización sistemática del conocimiento de lo cultural “relevante” (dominante) para su transmisión vía escolar, es un plan diseñado para el aprendizaje, y se basa éste, desde el mismo punto de vista, en lo relevante de la cultura. El currículum, así, refleja de algún modo la cultura en forma de saberes seleccionados, considerados como los necesarios para la conversión de una generación nueva en una generación adaptada e integrada a la sociedad dada.

Recogiendo lo más importante, en el proceso de transmisión de los saberes seleccionados de la cultura dominante por medio de la escuela se hace preciso infundir una cosmovisión (pensamientos, creencias, opiniones, percepciones), un conocimiento general (los saberes dominantes de la cultura) y una moral social (el deber ser de la actuación del individuo de acuerdo a los valores y las normas sociales establecidas). Dicho saber abarca desde lo “intelectual” hasta lo “conductual”, y se realiza mediante el principal agente de la escuela que es el maestro, esto condensa en el currículum, base técnica de la educación formal.

Para continuar, sabemos que la escuela infunde una cosmovisión dominante en los educandos. Esto es así porque la escuela es portadora de una visión particular del hombre, de la

¹⁹⁸ Es evidente para nosotros como posiblemente lo es para el lector que en el proceso de enseñanza también participan los alumnos; no hay un maestro sin un alumno, y no hay alumno sin un maestro. Se trata de un proceso dual. El proceso de enseñanza, es, pues, también un proceso de aprendizaje. No obstante, en la práctica concreta de la escuela capitalista este proceso dista grandemente de convertirse en tal. Como será explicado en un capítulo posterior, la responsabilidad casi total del proceso de enseñanza recae drásticamente en la figura del maestro como poseedor de la verdad y representante del saber social impersonal.

¹⁹⁹ Como veremos, el maestro está provisto de cierta libertad para enseñar lo que considere lo más digno de acuerdo a sus propios valores y percepciones. No obstante, esa libertad encuentra su límite en 3 aspectos: 1) lo jurídico, 2) lo técnico, y 3) lo ideológico. De ahí que arriba se enfatice en que se trata de una obligación, en este caso, dada por lo institucional.

vida, y de la sociedad, en tanto es una institución social formal. Así, la escuela por medio de los maestros tendrá necesariamente que procurar promover una serie de creencias, percepciones, y nociones que corresponden a las ideas dominantes de la sociedad²⁰⁰.

En el capitalismo, la cosmovisión dominante de la realidad (social) reside en la creencia de que las cosas están dadas por un orden casi absoluto, partiendo de una jerarquía de relevancia, se refiere esto al carácter y estructura de las clases de la sociedad. Aquí, resalta entre todo, el aspecto empírico más evidente: la desigualdad.

La desigualdad como fenómeno social es proclive a ser asumida en la escuela como algo relativo a la naturaleza de la sociedad²⁰¹. La estructura y la dinámica social, tal como están dadas, son concebidas como un hecho objetivo, algo que existe aunque alguien pudiere no desearlo así, “es como las cosas son”²⁰². La existente desigualdad social no suele ser cuestionada, sino asumida como la forma en que la sociedad es, de ahí que sea algo supuestamente natural.

²⁰⁰ Aunque, debe ser aclarado que la mayoría de los maestros no son conscientes de este hecho, pues son producto del mismo proceso social-educativo, y por consiguiente están predispuestos a proceder de la misma forma que la conciencia y norma de la que se han apropiado les dicta. Consideran que su actuar obedece a un principio impersonal, algo que sirve al bienestar social y que por ello es correcto. No obstante, no es en todos los casos así, es decir, no todos los maestros pueden actuar de la misma forma. Este asunto será abordado de manera particular en un capítulo posterior.

²⁰¹ Eso sucede sólo cuando en principio es reconocida, pues el discurso de las sociedades capitalistas (apoyada por la teoría [la teoría de las sociedades industriales, por ejemplo, que rechaza la noción de clase (Rahdendorf R.)]) *tiende* a negar la desigualdad como problema prevaeciente, en algunos casos llegado al extremo de relativizar su existencia: “sociedad de clases medias” (ver por ejemplo: De la calle Luis, Rubio Luis, Mexico a middle-class society, Woodrow Wilson International Centers for Scholars, PE U. S. A, 2012. Estudio que afirma que México se está convirtiendo en una sociedad de clases medias. Inspirado en la tendencia internacional del análisis de “la emergente clase media en los países en desarrollo” [OECD development centre, working paper N. 285, the emerging middle class in developing countries] el estudio sugiere que las cifras de ingreso en países en desarrollo se han elevado y consiguientemente también el número de familias de clase media [porque la clase se define desde el análisis de ingresos]. En resumen, los países en “vías de desarrollo” (“developing countries”) son prevaecientemente países de clases medias, y esa es “la nueva realidad global”. En tales casos, la idea de desigualdad como obra de la naturaleza es sustituida por la “igualdad” como forma racionalmente establecida. No se trata, sin embargo, más que de una variante ideológica, pues si la igualdad sustituyese a la desigualdad, desaparecerían los efectos de la segunda: carencia de empleos (desempleo), carencia de oportunidades educativas (analfabetismo), diferenciaciones sociales (marginalidad, pobreza). Hecho muy distante de comprobarse en la realidad material de los países subdesarrollados del mundo capitalista. Sólo para nacer notar la falsedad de esta idea y por lo tanto su intermediación ideológica, habrá que decir que la desigualdad no es producto de las políticas públicas “asistencialistas” (llamadas en ocasiones en ciencia política “acción afirmativa”), sino de la forma de distribución de los medios de producción, es decir, de las relaciones de producción. Lo cual nada tiene que ver con la ideología-política del Estado.

²⁰² En el idioma español algunas expresiones coloquiales muestran, en contextos específicos, la asunción cognitiva de ésta presuposición: “así es la vida”, “así son las cosas”, “así nos ha tocado vivir”, etc. En el idioma inglés existen equivalentes como: “that’s the way it is”, “it is what it is”. Estas expresiones muestran, o bien la aceptación de la desigualdad y sus *inevitables efectos*, o bien la carente reflexión del objeto de la desigualdad, pero aceptan todas

La desigualdad social, es concebida como un fenómeno que obedece a la naturaleza de la sociedad, es una especie de ley, y por lo tanto, es algo irremediable, a lo mucho, lo único que podría tener remedio es la forma en que el individuo actúa en de ella²⁰³. La desigualdad, de esa manera, se implanta como la idea dominante sobre el cómo son las cosas en la sociedad, y por lo tanto, es infundida en la escuela como una verdad. Esto puede darse de manera explícita u oculta, en el primer caso puede ser mediante la enseñanza deliberada de teorías que justifican el hecho²⁰⁴; en el segundo, puede darse mediante la vía moral, esto es, mediante enseñanzas basadas en narraciones, ejemplificaciones, experiencias de vida, etc., es decir, mediante la imposición de una significación derivada de la moral de maestro. Aunque el maestro no tenga la intención de transmitir semejante idea, no es usualmente consiente de que es su portador, y en ocasiones no es consciente del carácter de las ideas que sostiene. Imagina que actúa obedeciendo, o bien a ideas auto-generadas por sí mismo, por su propia conciencia de la realidad, o bien por ideas que obedecen a la conciencia construida por la sociedad en su conjunto. No obstante, sin importar las razones que le causan, el efecto de su acción es el mismo. Al afirmar que la realidad social es de determina forma, el maestro está sutilmente introduciendo en los educandos una determinada concepción del carácter de la sociedad y de la vida en ella, que culmina en la aceptación no sólo de su naturaleza, sino de sus efectos inevitables.

Ya sea por vía empírica, ya sea por vía científica, el maestro infunde una cosmovisión dominante acerca de la vida en la sociedad en los educandos, la cual presupone ocultamente que la desigualdad es un hecho impuesto por la naturaleza. Esta idea de las cosas es presentada como el orden absoluto, lo cual implica que todos deben aceptarle y adecuarse a ella a fin de mantenerle,

ellas que se trata de algo irremediable. En los niveles elementales de la escuela, el lenguaje es, por lo general, un lenguaje laxo, un lenguaje poco complejo, entendible y comúnmente de estilo coloquial. El maestro como figura moral, representante de la cultura, suele recurrir a este lenguaje, el cual esconde una visión particular de las cosas.

²⁰³ Como es experiencia de todos, en la escuela en niveles superiores no es extraño que un profesor a plena conciencia de esta dinámica social pueda llegar a insistir a sus alumnos que deben avocarse en la adquisición de habilidades y destrezas competitivas a fin de prepararse para el futuro que inevitablemente enfrentarán. Esto de forma oculta, es una exhortación a la aceptación del orden social existente, y al consiguiente auto-moldeamiento del individuo en aras de sobrevivir en él.

²⁰⁴ En contadas excepciones, y en el mejor de los casos, un maestro con una perspectiva científica, pudiese llegar a explicar el hecho de la desigualdad desde las proposiciones teóricas de las corrientes más prestigiadas de la ciencia social, sin embargo, éstas, en su mayoría, no son sino una demostración que justifica teóricamente la misma estructura social desigual. Piénsese por ejemplo en el darwinismo social fundado por Herbert Spencer, el funcionalismo de Emile Durkheim, la estratificación de Max Weber, la integración y orden de Talcott Parsons, el capital humano de Schütz, y Becker, etc., etc.

y con ello, mantenerse a sí mismos. Triunfar implica conocer sus reglas, y fracasar implica ignorarlas, será considerado normal aquél que con inteligencia actúe tomándoles en cuenta, pero será considerado un fracasado quien así no lo haga, más aún, aquel se les oponga será considerado un desviado, y merecerá ser castigado. Ahí está la cuestión ideológica.

Por lo que sigue, reconocida la naturaleza de la realidad social basada en la anterior presuposición ideológica, se reconoce enseguida que las generaciones nuevas deben adaptarse lo más prontamente a ella. Esto en el terreno educativo significa reconocer que hay ciertos saberes generales que necesita poseer todo educando en aras de no fracasar en su integración a dicha realidad social. Se considera que es necesario que se apropie de los saberes dominantes de la cultura, pues al ser esto lo reconocido, avalado, y consolidado de la sociedad, en principio, es lo que le permitiría “el éxito social”. Así pues, la creación de una base común de conocimientos basados en lo dominante de la cultura (“cultura general”) es una prioridad en la escuela, y debido a que se trata de un aspecto básico, esto sucede, por lo general, en la escuela elemental, aunque no termina ahí.

Finalmente, sabemos que el proceso educativo escolar abarca tanto lo cognitivo como lo conductual, pues una cosa va ligada con la otra. La escuela no se centra únicamente en la difusión de ideas, sino también promueve conductas, las cuales son consideradas correctas en medida de su correspondencia con el orden social establecido. La escuela, en cuanto a esto, tiene por finalidad el moldeamiento de la conducta de los educandos a fin de crear el respeto futuro de la normatividad social (la ley). Dado que se trata de algo también esencial, este proceso inicia en niveles elementales de la enseñanza escolar, y se aprecia en el aprendizaje de la buena conducta, y actitudes que son impuestas a partir de un código social. Nos dedicaremos a explicar esto en el capítulo siguiente.

3.3.2.2.2- En lo jurídico.

La premisa máxima de la representación social en cuanto a lo jurídico es que “la ley manda”, o “the rule of law”. La ley es establecida como el parámetro regulador de la actuación social, ya sea individual, ya sea institucional. De acuerdo con esta premisa, la ley es (o debe ser) la autoridad máxima del comportamiento de la sociedad entera. La labor de la escuela, en tal sentido, es hacer “consiente” desde temprana edad al educando sobre los límites de su práctica con

respecto del orden jurídico existente. Esto básicamente consiste en la enseñanza de la existencia de las leyes, pero principalmente en la enseñanza de su obediencia.

Lo anterior significa que la enseñanza escolar no sólo debe promover el cumplimiento (cabal) de las leyes del Estado, sino, lograr las condiciones cognitivas y conductuales mínimas para que el futuro adulto no viole nunca esa ley. Estas, aunque ligadas, son dos tareas diferentes. En primer lugar, se trata de lograr el reconocimiento y la aceptación de las obligaciones individuales con respecto de las leyes estatales, al mismo tiempo, esta aceptación/compromiso individual implica no faltar en ningún momento a dichas leyes, esto es, puede que alguien no cumpla con todas sus obligaciones (falta ética), pero ello no tiene consecuencias más que subjetivas, concernientes al proceder “correcto” del individuo; por otro lado, no violar la ley significa no transgredir las normas jurídicas que establece el Estado, esto, si bien, puede ser tomado como algo ético, se trata más de una acción material, la cual tiene, sin excepción, consecuencias objetivas.

Históricamente, la enseñanza de lo relativo a la ley en la escuela no ha sido deliberada ni metódica, es decir, no ha existido en el curriculum, sino se ha dado de forma oculta, simultánea al curriculum, es decir, mediante la práctica pedagógica directa, en donde el control y el autoritarismo han sido los ejes universales. Esto empíricamente se evidencia en dos sentidos: 1) La disciplina basada en los premios y castigos, 2) La construcción y el ejercicio de una autoridad local. Por separado:

1) La disciplina basada en los premios y castigos. Esta ha sido por excelencia la didáctica universal en la escuela elemental e intermedia, aunque persiste aún en el nivel superior (universidad). El método predominante de la disciplina es, o bien el castigo, o bien el premio. El premio es el reconocimiento de una conducta expectable, es una recompensa material que se ofrece por el cumplimiento del deber ser actitudinal establecido. Un premio es un estímulo que busca reforzar en el individuo la repetición de una conducta “correcta”. Tiene, un fin individual, pero también trae consigo un efecto colectivo, esto es, al ser un educando públicamente recompensado por una acción (que obedece al orden del maestro o de la institución), se convierte en un estímulo colectivo, que tenderá a incrementar las conductas “correctas” y consiguientemente a disminuir las conductas “incorrectas”.

El castigo por otro lado, es la acción opuesta a la premiación, es la consecuencia del actuar “incorrecto” del alumno, es decir, de las conductas no aprobadas por el maestro o por la institución. El castigo es una pena que el maestro impone al alumno por incurrir en una falta (actitudinal o moral) contra el orden establecido (reglas del aula, reglas escolares), con la intención de corregir una conducta no expectable. El castigo puede ser tanto físico como psicológico. Tradicionalmente, en la escuela el método predominante del castigo ha sido combinado, es decir, en la práctica, lo físico y lo psicológico no gozan de una distinción significativa. En suma, el castigo ha sido la forma oculta en que se inculca el respeto por la ley y el orden en la escuela ²⁰⁵.

2) La construcción y ejercicio de una autoridad local. Se trata del establecimiento de un orden que está básicamente definido por los valores personales del maestro. Puesto que el maestro es la máxima autoridad dentro del salón de clases, es él quien define a final de cuentas lo que está “bien” y lo que está “mal”, lo que está permitido y lo que está prohibido. Así, el maestro de acuerdo con una idea moral en apariencia personal, establece las normas que rigen el orden en el aula. Y les hace valer por medio de la autoridad, misma que está acompañada por la práctica de la disciplina.

La autoridad local al ser una construcción personal (porque que se basa en los ideales personales del maestro) y al ser unidireccional (porque los educandos no intervienen en su construcción), se convierte en un acto de autoritarismo. De modo que el orden al interior de la clase es impuesto únicamente por el maestro, y por esa razón el autoritarismo es el orden de la escuela.

²⁰⁵ Se trata de un hecho histórico que puede ser comprobado en extensa literatura sobre el tema, pero sobre todo puede ser corroborado por la experiencia de las generaciones adultas, quienes en carne propia vivieron la experiencia del castigo y la prohibición escolar en nombre de la disciplina, es decir, la enseñanza del respeto por la ley y el orden. Para dar prueba de la vigencia del hecho en las sociedades capitalistas, haremos una breve referencia a la legislación de los Estados Unidos, la nación más desarrollada en el sentido capitalista, la cual permite el castigo físico por parte de los maestros en la escuela. Se trata de la no-aplicación de la octava enmienda constitucional (que prohíbe “los castigos crueles e inusuales”) a los educandos en las escuelas, por lo que los maestros pueden legalmente (dado que no está prohibido) castigar a los educandos sin permiso de los padres. De hecho, actualmente en 19 estados de aquel país el castigo corporal es una disposición legal, es decir, por ley está permitido el uso la fuerza física (aunque de forma “razonable”) como medida de disciplina escolar (Strauss Valerie, 19 states still allow corporal punishment in school, The Washington Post, Sep. 18 2014, Washington D.C., USA [online version]). Ahora, a pesar de que en muchos países las leyes que permitían el castigo físico en la escuela han sido suspendidas (Ej. Canadá 2004, Brasil 2014) la cultura aún lo permite, pero, a pesar de cualquier cambio, la necesidad de la enseñanza de la disciplina y acatamiento del orden en la escuela siempre prevalecerá en tanto se trata de una necesidad social.

El autoritarismo escolar consiste en la forma en que se ejerce el poder en el proceso educativo, es la forma que el poder recae en una persona: el maestro, quien decide lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse; el maestro es la autoridad máxima del salón de clases²⁰⁶. En resumen, la autoridad escolar se ejerce de manera despótica y se ejecuta por medio de la disciplina basada en el castigo y la prohibición, o bien, la permisión limitada. Esto consiste en que el maestro es quien manda al interior de la clase, es él el juez y también el parámetro moral. Cualquier acción/conducta que concuerde con el orden que ha establecido es permitida y reconocida públicamente, cualquier acción/conducta fuera de ese marco es considerada una violación a su orden y por lo tanto ser rechazada y públicamente sancionada.

Pero el control de la conducta (premios-castigos) y la autoridad despótica que se hayan en la escuela, se hayan también a nivel social, de cierta manera, son éstos su fuente originaria. La forma en que se organiza la educación al interior de la escuela refleja, de cierta manera, el orden externo. Y no podría ser de otra forma pues la escuela, en razón del cumplimiento de sus funciones sociales, por medio del maestro, debe propiciar el conocimiento y las actitudes necesarias para la adaptación del alumno al sistema social establecido, a fin de no crear “conductas desviadas”, es decir, a fin de crear sujetos obedientes al orden social. La forma más eficaz de lograr ese fin es haciendo acatar a todo educando a las leyes mediante la autoridad desde muy temprana edad.

El aprender a “auto-limitarse” (u obedecer) desde una edad temprana en la escuela, asegura, la supervivencia del individuo en el medio social en una edad madura. La autoridad abierta a la que se enfrenta el educando en la escuela (reglamentos escolares arbitrarios, reglas impuestas por el maestro en el aula, castigos, prohibiciones, detenciones, etc.), es una micro-experiencia de la autoridad a la que se enfrentará a nivel social macro. La escuela, en la medida en que moldea el comportamiento del educando (para obedecer la normatividad escolar y la autoridad del maestro), es una especie de espacio de preparación para el obedecimiento de las leyes que rigen la vida en la sociedad (la legislación y la fuerza pública).

²⁰⁶ Este hecho no sólo se aprecia a nivel local sino también a nivel institucional. El establecimiento de normas, y demás parámetros legales que determinan los límites y las actividades de la escuela como espacio educativo son también autoritarios. Es así porque en los procesos definitorios de la normatividad de la vida interna institucional no se consideran a los trabajadores, maestros, padres de familia, ni alumnos que son los *actores directos* del proceso educativo, sino son dictadas desde las instancias estatales, y se hacen de forma arbitraria.

Ahora bien, en nuestro tiempo, el autoritarismo reinante en la escuela no puede ser el mismo autoritarismo recalcitrante que aconteció en periodos pasados de la historia. Hemos explicado que la escuela se encuentra unida íntimamente al Estado, en tal sentido, no podría ser que una escuela fuese abiertamente autoritaria si el Estado no es abiertamente autoritario. En una sociedad con un Estado idealmente declarado como democrático, idealmente deberán regir principios similares en sus instituciones, la escuela dentro de ellas no es la excepción.

Los cambios generados a nivel estatal afectan siempre la dinámica escolar. El proceso general de la educación institucional debe responder a los ideales planteados y sostenidos por el Estado, así como a sus posibles cambios, pues la escuela como espacio encomendado a la educación de los nuevos sujetos sociales, se rige por los ideales políticos de la sociedad representada por el Estado, y en función de ello se delimita su labor ideológica. Así pues, de acuerdo con el estado de la cuestión política de la sociedad capitalista, el proceso general de enseñanza, en específico sobre el tema que abordamos ahora, adquiere matices diferentes.

El proceso de enseñanza sobre lo que concierne al orden jurídico-social, no sólo habrá de abocarse en las obligaciones inexorables del individuo, a saber, el acatamiento de la persona social a las leyes establecidas en aras de mantener un orden determinado, sino también reparará sobre el reconocimiento de sus derechos jurídicos elementales. Esta nueva visión educativa se basa en lo que se conoce hoy como los derechos humanos.

Los derechos humanos son la visión moderna, en cuanto a lo jurídico, en la enseñanza escolar. Se trata de una innovación que le da a la educación una nueva orientación, sin embargo, se mantiene el cumplimiento del mismo fin, a saber, la aceptación y el acatamiento del orden jurídicamente establecido por el Estado, por lo que esta innovación sólo significa la aparición de un matiz nuevo en la enseñanza formal.

La educación basada en los derechos (humanos) presupone el respeto por los derechos elementales del hombre. Esta visión considera que el hombre no sólo debe obedecer a los mandatos de la ley sino también tiene la capacidad de instar por lo que la ley le reconoce por el simple hecho de ser una persona, es decir, el hombre es a la vez de sujeto de obligaciones, de derechos. En la enseñanza formal, esto implica que los educandos deben *conocer* explícitamente ciertos derechos que le permitan un ejercicio “activo” para su consecución. Siendo éstos de diversa índole (civil,

económica, política, o cultural), lo importante es saber que existen, y que en principio es posible su realización. Y eso sólo se puede hacer conociéndoles. De ahí la importancia que se le da a su incorporación en el proceso educativo.

Por lo que sigue, aunque la finalidad práctica de la enseñanza desde esta perspectiva sea la “ilustración” de los educandos en cuanto a lo básico del derecho para así ayudarles a hacerse “conscientes” de que la ley también les concede derechos, contribuye al mismo fin de la enseñanza que antes no reconocía eso: la aceptación de que la ley es inmanente e infalible, y que por lo tanto, toda persona debe acatarse a ella, si no por voluntad, por autoridad. Así, desde este punto de vista, se enfatiza en que la ley ofrece también derechos, pero nunca se cae en la equivocación de admitir sólo eso, sino también se reitera en que las obligaciones siempre permanecen: “un derecho siempre está acompañado de una obligación”. En consecuencia, en la perspectiva educativa que se basa en los derechos, se propicia además de un reconocimiento por los derechos jurídicos fundamentales de la persona, un comportamiento ético de acuerdo con un orden legal establecido, y por ende, un acatamiento a la legislación social.

Ahora bien, no todo puede ser perfecto. Se haya aquí un gran problema pedagógico. En este proceso educativo, tendencialmente se omite la enseñanza de los aspectos técnicos, más aún, teóricos de la ley; es decir, se enseña que la ley es algo que existe en la sociedad, y que está por encima de la vida terrenal de cualquier persona, es algo que debe ser plenamente aceptado porque supone lo objetivo y racional del hombre. Así, se fomenta el respeto por la ley como requisito del orden armónico y justo de la sociedad. Sin embargo, se omite en este proceso la enseñanza del fundamento gnoseológico que hace llegar a tal conclusión. Dicho de otro modo, se orienta al educando a aceptar la ley existente sin la comprensión del porqué de esta ley (ausencia de enseñanza temprana de la filosofía del derecho), se fomenta la aceptación de una realidad jurídica, sin la comprensión de qué es exactamente lo que determina esa realidad. En consecuencia, la educación en el sentido jurídico, se da mediante la “imposición” de una ideología jurídica²⁰⁷.

²⁰⁷ Esto puede ser considerado una imposición porque se trata de la enseñanza deliberada de contenidos relativos a la ley, donde existe un proceso de planeación del contenido, pero raras veces, o nunca existe como algo inteligible para el sujeto de aprendizaje. Es decir, el proceso de enseñanza de la ley puede ser considerado una imposición porque al desprover de herramientas gnoseológicas al educando, promueve un *aprendizaje acrítico*, que le imposibilita el pensar sobre la naturaleza, y la dialéctica del hecho, por lo tanto, por metódica que sea la enseñanza, se trata de una enseñanza impositiva. Por añadidura, la esencia del contenido de esta imposición puede ser considerado algo ideológico porque considera que el grado de desarrollo del sistema de ideas existentes es algo que

Si la escuela no provee al educando las herramientas intelectuales para pensar críticamente sobre la naturaleza y la dialéctica de las cosas y los hechos, entonces, la enseñanza se convierte en la transmisión arbitraria de un contenido, ya sea definido por la moral particular del maestro, ya sea definido por los lineamientos particulares del curriculum. En términos pragmáticos puede decirse que, en tanto las enseñanzas de la escuela buscan fomentar en el educando el respeto por el orden jurídico establecido, pero al mostrar éste como algo ininteligible, se promueve un tipo de “conocimiento discriminativo”, es decir, se promueve sólo el conocimiento de ciertos aspectos del objeto, los cuales respetan un fin práctico, pero carecen en cada caso de una fundamentación profunda que imposibilita al educando su comprensión, carece del conocimiento que impide en el educando el alcanzar un *aprendizaje profundo*, el cual sólo puede ser logrado por *la crítica del objeto*²⁰⁸.

Tenemos pues que, históricamente, en la escuela no se ha enseñado lo concerniente al entendimiento y comprensión profunda de la ley, sino- oculta o explícitamente- se enseña el obediencia de la ley. No se enseñan los aspectos técnicos, teóricos de ésta, menos aún, el

traspasa los límites de la historia, algo cuyo “deber ser” está realizado en su esencia; un hecho que es concebido como algo sustancialmente acabado, y que es, por mucho, infalible. Ejemplo concreto: en algunas guías de enseñanza proveídas a los maestros mexicanos con respecto a las “competencias” que deben desarrollar en los educandos de educación básica, se proponen una serie de ejercicios que buscan un aprendizaje sobre las reglas, las normas y las leyes escolares (por qué “el reglamento general de la escuela como el del aula son instrumentos poderosos para la cultura de la legalidad”). En la guía se sugieren actividades didácticas que tienen objetivos claros, pero la información (el contenido) es insustancial para un aprendizaje real, es decir, aquel que es capaz de encontrar las contradicciones del objeto, es decir, el que se basa en la crítica (a pesar de que en el más burdo intento por superar este señalamiento se ha incluido a la crítica como una palabra sin contenido, penosamente nombrada como una “competencia cívica” [competencia #8: “soy crítico”]). En esencia, el aprendizaje que se busca en estas guías es impositivo en tanto se basa en una visión estática (prescriptiva) de la realidad, en cuanto ello no permite su comprensión crítica; es ideológico porque su contenido no se justifica teórica ni empíricamente sino se presenta como algo a priori. (Conde Flores Silvia L., Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y resolución de conflictos, cuadernillos de apoyo para gestión escolar democrática, Instituto Federal Electoral, México D. F. 2004).

²⁰⁸ Insustancial es el contenido actual de la enseñanza del derecho para comprender el hecho de forma profunda. El aprendizaje para ser trascendente debe ser crítico. El contenido que llevaría a la comprensión del hecho de forma crítica sería el que ofrece los elementos epistemológicos para *pensar* sobre lo siguiente: Lo elemental: ¿Qué son las reglas?, ¿Cómo se construyen históricamente?, ¿Quién las escribe?, ¿Quién las ejecuta?; A continuación, un grado de profundidad mayor: ¿Para quién son escritas las reglas?, ¿Es el constructor/sancionador de las reglas sujeto de sanción?; Finalmente, en el momento en donde el educando comprende realmente el hecho es cuando es capaz de cuestionarlo, encontrando sus contradicciones más evidentes: ¿Es la sociedad un todo homogéneo?, ¿es posible un trato igual a desiguales?, ¿responden las reglas existentes a la necesidad de todos los individuos en la sociedad?, ¿por qué las reglas claman basarse en la igualdad, si en la realidad social predomina la desigualdad?, ¿A qué grupo social responden las reglas?, ¿Porque si la simple existencia de reglas garantiza la igualdad, impera la desigualdad?, ¿Son las reglas existentes justas?, ¿Debo aceptar las reglas aunque considere a éstas injustas y contradictorias?

fundamento filosófico-político en que se basan. Sólo se enseña que, *de facto*, existe una ley, la cual es preciso respetar, porque de no hacerlo se expone el individuo a consecuencias tanto físicas como psíquicas. En el primer caso porque de no acatarle, se arriesga a consecuencias que van desde la infracción, hasta el encarcelamiento. Las faltas a la ley, por mínimas que sean, se castigan. La ley es intransigente. En el segundo caso, porque de faltar a la ley, y azarosamente o causalmente salvarse del castigo físico, será juzgado por sus semejantes, aquellos que en principio obedecen a la moral establecida por ella (moral colectiva impersonal)²⁰⁹.

Continuando, aunque la novedad teórico-discursiva en realidad proveniente del aparato jurídico del Estado se base en el reconocimiento de los derechos (humanos), y estos le obliguen a la escuela a incorporar en su discurso y en su práctica la realización ideal de dichos principios, la prevalencia del modo histórico (autoritario) no puede desaparecer de la escuela, esto por una razón muy elemental, porque tampoco ha desaparecido de la práctica estatal. El mantenimiento del orden mediante el control y la autoridad despótica fue, y sigue siendo, el basamento histórico del proceder estatal. La implementación de una nueva representación no hace desaparecer esta base histórica, sino simplemente significa la coexistencia indiferentemente con las demás prácticas. Es decir, se combina el autoritarismo con la noción de los derechos humanos, lo cual matiza, más no elimina, el autoritarismo original. Y así aparece la educación en derechos humanos, como un matiz de la autoridad en las instituciones educativas del Estado²¹⁰.

²⁰⁹ El individuo en determinada etapa de crecimiento es capaz de reconocer su pertenencia a un grupo, el cual es creado por personas similares a él (identidad), sabe que existe una moral colectiva, que se encarga de enjuiciar a todo aquél que cruce el marco de lo permitido. Si el individuo obra mal, la moral colectiva, a través del marco de significaciones compartidas por sus semejantes, se encargará de emitir un juicio con respecto de las acciones contrarias a lo impersonalmente definido (el rechazo la práctica inmoral): el rechazo al detractor, lo cual le ha de afectar psicológicamente. Nadie, por la razón que sea, goza de ser señalado, atacado, o excluido por la colectividad, pues ello ocasiona un perjuicio emocional profundo (sentimiento de exclusión, culpa y vergüenza).

²¹⁰ El autoritarismo no se manifiesta únicamente de forma física, sino también de forma ideológica. Puede no reinar la autoridad física (el castigo, la infracción, la represión) pero reinará lo ideológico, es decir, el falseamiento de la consciencia mediante la ideología (Ver nota 60, capítulo 2, apartado 2.4.4). Empero, no es este el caso en muchos de los países capitalistas subdesarrollados. En México por ejemplo, el discurso estatal puede ser ideal: "participación ciudadana", "inclusión", "paridad", "derechos humanos", "*resolución de conflictos por la vía pacífica*", pero en la práctica real se trata de lo contrario: despotismo, discriminación, corrupción, injusticia, ilegalidad, desigualdad, *uso de la fuerza física*. De tal forma que lo físico predomina sobre lo ideológico, ello no significa que lo ideológico no haya ganado terreno, simplemente, significa que coexiste con la fuerza como mecanismo de coacción del Estado. Por añadidura, lo importante, en dado caso, sería develar las razones por las que lo ideológico en las últimas décadas ha ganado terreno. El autoritarismo estatal exacerbado se hace insostenible ante el desprecio abierto y la movilización de las masas. Es necesario un método alterno: la ideología.

Retomando lo más importante, de acuerdo al estado de la cuestión política de la sociedad de clases, en donde la ideología jurídico-política se basa en los supuestos de la democracia liberal, ha ocasionado cambios en la legislación en el ámbito público y por lo tanto en el ámbito educativo, ello ha obligado a la escuela y a los agentes de la enseñanza a hacer más sutil o subterráneo el proceso de control por autoridad. Sin embargo, eso no significa de modo alguno que haya desaparecido dicho fin. A pesar de los posibles cambios metódicos o ideológicos, en la educación institucional, prevalece la necesidad de influir en la conducta y en las percepciones del educando a fin de educarle para su actuación en el futuro y así ayudar a reproducir orden jurídico y social existente²¹¹.

3.3.2.2.3- En lo económico.

La ideología en lo económico se observa esencialmente en la existencia de una representación social homogénea de la economía, esto es, los procesos materiales de la sociedad se imaginan como procesos regidos por leyes inmutables, leyes que obedecen a un orden poco más o menos “natural”, manifestación de la fase de desarrollo del modo de producción vigente; Leyes que transmutan en específicas relaciones sociales de producción, las cuales son dominadas por las formas fundamentales de la producción capitalista, a saber, la propiedad privada y la explotación. Así, dado que las características de la economía son imaginadas socialmente como inmutables y cuasi naturales, sólo queda aceptarles como tales²¹². En resumen, la ideología económica del

²¹¹ La persistencia de prácticas pedagógicas de autoridad, como la prohibición, el establecimiento del silencio, la censura, el castigo, la supervisión, la vigilia, incluso la sanción física, y las prácticas institucionales de autoridad como la existencia de un código de conducta e infracciones escolares, la presencia de inspectores institucionales (monitores, vigilantes, etc.), la existencia de salas de detenciones (orientación escolar, counselor office, etc.), incluso en algunos extremos el establecimiento del requisito de ingreso, o bien de egreso mediante la emisión/recepción de un “certificado de buena conducta” que prueba que el educando está lo suficientemente adiestrado en el obedecimiento de las reglas, demuestran que el autoritarismo en la escuela está muy lejos de desaparecer. Aunque el discurso ha cambiado, la práctica aún continúa. La realidad es siempre el criterio de verdad del mundo. La verdad basada en la realidad es opuesta al discurso, en consecuencia, la ideología domina la realidad. La ideología en el terreno de las ideas, es por ello, nuestro gran enemigo.

²¹² Como es evidente para cualquier persona con modesto conocimiento filosófico, la predominancia de la concepción naturalista pertenece al periodo anterior al iluminismo, y por ende es poco probable sino imposible que algún teórico moderno pugne por el carácter de la naturaleza como ley absoluta de la vida, ni en el sentido sociológico, ni en el jurídico, ni en el económico, no incluso en lo pedagógico. Continuando, el detrimento del naturalismo significó el ascenso de su sustituto: el racionalismo. Así, la razón extendida a todos los ámbitos de la vida fue el fundamento de la práctica objetiva. Ahora, el racionalismo tuvo el mismo destino que el naturalismo, pues fue rebasado por el cientificismo, el cual en nuestros días es la razón absoluta. En una palabra, la práctica y el conocimiento científico son el fundamento de todo. Sin embargo, la cuestión aquí es la ideología, y metafóricamente es posible decir que el naturalismo aún existe; es así en tanto puede imaginar alguien que el fenómeno (económico)

capitalismo consiste en la asunción social general de que el modo de producción capitalista, como sistema basado en la propiedad privada y en la explotación, es un hecho inevitable y absoluto, por lo tanto, se trata de un hecho al que todo individuo debe adecuarse de manera irremediable.

La existencia de la propiedad privada de los medios de producción es concebida como la forma única en que los hombres pueden relacionarse en el proceso de la producción social de su existencia, aún más, es imaginada como la única forma en que el hombre puede existir en la sociedad (de ahí su supuesta “naturalidad”), entonces, según esta representación, el desarrollo natural de la producción social es la propiedad privada. Así, de acuerdo con esta representación las consecuencias de la existencia inevitable de la propiedad privada de los medios de producción también se vuelven un hecho inevitable. En primer lugar, debido a que la disposición de los medios de producción es la única manera de producir los objetos necesarios a la vida, y dado que en el capitalismo la posesión de esos medios no es una condición social general (la propiedad social de los medios de producción), sino particular, es decir, de clase (propiedad privada: clases sociales poseedoras y clases sociales desposeídas), se naturaliza la idea social de que “hay quienes tienen privilegios y quienes no los tienen”; quienes los tienen estarán posibilitados de emplear sus medios para el fin que ellos consideren (la libertad como autodeterminación, en este sentido, también se basa en la propiedad privada); por otro lado, quienes no corren con la misma suerte, deberán de adecuarse a las condiciones de la producción establecida por quienes poseen los medios de producción, y “es así como funciona el mundo”. En suma, a partir de las condiciones objetivas de la producción capitalista, se generan las representaciones sociales (falsas) que le corresponden, y le justifican como ideología dominante. Así, las generalidades del modo de producción encubiertas por la noción de “naturalidad” (por el entendimiento del desarrollo ahistórico de la producción), “inmanencia” (por el entendimiento de lo estático de sus leyes generales), racionalidad (por la creencia de que obedece al progreso de la humanidad), “inevitabilidad” (consecuencia lógica de todo lo anterior), se convierten en una verdad ideológicamente justificada.

La aceptación de la ideología de la economía capitalista, por lo común, va acompañada de la aceptación de todas sus manifestaciones sociales. De modo que, los problemas sociales estructurales son justificados por la ideología económica, son asumidos como el orden normal de

está dado por una fuerza difusa (“natural”) que pertenece a un orden distinto al de la razón o la ciencia, o simplemente por la ausencia de reflexión del hecho como una aceptación de su naturalidad.

la sociedad. La forma en que las cosas son, o no son, es pensada como la forma en que la naturaleza económica (por ende social) se manifiesta en el presente periodo de la historia²¹³. Todo ello desemboca en la aceptación consciente o inconsciente de que existe una estructura económica que es completamente ajena al individuo. Por ello, en las condiciones económico-sociales objetivas del capitalismo, para evitar un futuro indeseable, es decir, cualquiera de las consecuencias del capitalismo (pobreza, desigualdad, marginación, etcétera.), el individuo (consciente o inconsciente), en su condición de individualidad, debe buscar las vías posibles para evitar su “fracaso” social.

Las condiciones objetivas de la economía capitalista (propiedad privada y explotación), crean una influencia avasallante en todos los aspectos de la vida de la sociedad, dentro de ello, el trabajo, fuente esencial de la vida de todo humano, adquiere una especial importancia. El trabajo al verse influido, o mejor dicho, determinado en último extremo por dichas condiciones, se convierte en una actividad sujeta a la lógica del capitalismo. La condición predominante del trabajo, a nivel económico es, en dicho sentido, el trabajo asalariado, y esto a nivel social se traduce como la existencia de la sociedad de clases. El éxito o fracaso de un individuo (trabajador) en su integración a la sociedad será, en esta lógica, la obtención de una posición asalariada “deseable”, es decir, aquella que le permita ocupar una posición social “aceptable”. La ideología, de nueva cuenta, hace acto de presencia²¹⁴.

Por lo que sigue, las representaciones ideológicas de la economía se extienden siempre a los distintos campos de la sociedad. La educación no es la excepción. Lo más representativo de la ideología de la economía en la educación se basa en la idea de que el éxito social de un individuo

²¹³ Tal es el grado de penetración de la ideología dominante en la conciencia social, que el sistema económico social capitalista, en algunos casos no es concebido como tal, sino, es simplemente visto como “la economía”, o “el modelo económico de la sociedad”, es decir, *el modo de producción capitalista* es comprendido como una especie de resultado de la naturaleza y evolución de la economía, el cual ha llegado a una etapa final, ya sea por vía racional, ya sea por vía científica. Aquí una pequeña reiteración de lo anterior: “El sistema económico y social existente en el mundo era considerado por la ideología dominante el resultado de un proceso natural. Si en alguna ocasión se hablaba de capitalismo era sólo para indicar que se trataba de un sistema ganador...” (Nadal Alejandro, Triunfo y crepúsculo del capitalismo, La jornada, México D.F., 22 noviembre 2017).

²¹⁴ La proposición de que una clase social está determinada por la magnitud de los ingresos de una persona es un planteamiento ideológico en tanto encubre el fundamento real de las clases sociales, en cuanto dicho encubrimiento termina por justificar indirectamente la prevalencia de la sociedad de clases. Las proposiciones ideológico-teóricas que plantean la existencia de las clases sociales por razones distintas a de las su origen histórico son ideología en tanto son un obstáculo para la comprensión real de la génesis de las clases sociales. (Véase nota 14, apartado 3.3.2.1).

se debe a su grado de adaptabilidad en el sistema social, resultado de su perseverancia, mientras que su fracaso es un producto único de su incapacidad individual para triunfar en el mundo social. De esta manera, en lo que concierne a la persona, la voluntad es la premisa ideológica del capitalismo. Así, dado que “todos los hombres son libres”, la idea de que la persona individual es la única responsable de su ascenso o estancamiento social, se convierte en una idea dominante de la sociedad capitalista. Sin embargo, la experiencia real de las sociedades capitalistas difícilmente apoya esta enunciación (por la permanecía casi intacta de las clases sociales fundamentales), de modo que se hace preciso justificar la idea de la voluntad y la individualidad (sostenidas a su vez por la idea de libertad) como una verdad teórica y empírica. Es así como adquieren sentido las más variadas explicaciones que presuponen que la educación escolar es el medio por excelencia para lograr el fin individual universal: el “triumfo social”. La lógica es la siguiente: si la persona individual existe libremente en la sociedad, su voluntad para “triunfar” o “fracasar” es lo más importante. Ahora, puesto que el éxito o fracaso consiste en adaptarse a un sistema cuya dinámica y mecánica se rige básicamente por la producción material, la obtención de un trabajo (asalariado) “bien remunerado” será el objetivo general, y el “salto de estrato” será el objetivo particular. La herramienta para lograr ese objetivo, según la creencia dominante de la sociedad capitalista, es la educación escolar. De ahí que la educación escolar sea considerada la piedra base del desarrollo individual y social²¹⁵.

²¹⁵ Hasta el momento hemos sólo hecho énfasis en algunos aspectos de la cuestión individual. Sin embargo, esta perspectiva teórica es mucho más amplia y considera a la educación como un factor de desarrollo individual y, a la vez, un factor de desarrollo social. La especificidad del tema así como su extensión no nos permite ahora abordar su análisis de forma justa. No obstante, ofrecemos una breve aproximación resumida en las siguientes proposiciones: A) En cuanto a lo individual. Supuesto: “El concepto de capital humano argumenta que a los trabajadores se les paga según la oferta y la demanda de las destrezas que han incorporado durante su vida laboral. En el modelo del *capital humano*, las destrezas se definen como las capacidades que ayudan a al trabajador individual a producir una cantidad superior de bienes y servicios. Cualquier destreza del trabajador que contribuye a la producción económica es considerada capital humano”. (Carnoy Martín, *Economía de la educación*, Editorial UOC, Barcelona 2006. p. 73); Crítica: “En la medida en que el valor de la fuerza de trabajo es un producto histórico, su magnitud puede aumentar en relación con las luchas gremiales, *calificación educacional*, etcétera. Pero ello no significa que el trabajo sea retribuido enteramente como lo pretende confusamente la economía marginalista que ve en el salario el precio del trabajo. La forma salario oculta precisamente toda división entre trabajo necesario y trabajo excedente, entre trabajo pagado y trabajo no retribuido. En esta forma exterior “se basan todas las ideas jurídicas del contrato de trabajo que presentan al capitalista y al obrero como dos poseedores de mercancías que realizaban libremente un acto de intercambio de equivalentes, ya que el capitalista a pagado aparentemente el valor de cambio total y justo de la mercancía. Pero lo que ha comprado en realidad es cierto número de horas de control y decisión sobre la actividad productiva del obrero, sobre su capacidad creadora, sobre su fuerza de trabajo (Marx)”. (Finkel S., en Labarca G., *et. al, op. cit.* p. 280). B) En cuanto a lo social. Supuesto: “El desarrollo de una nación se mide por la utilización de los conocimientos, de las técnicas y de los hábitos de la población” (Becker Gary, en Villalobos M. G.,

Así pues, en la sociedad capitalista, la educación es considerada esencialmente como la base del éxito individual (también social), pues dota de herramientas al individuo para evitar las penurias de la naturalidad de la vida capitalista. Así, el individuo mediante la educación aspira a incidir positivamente en su futuro. Este hecho consiste en lo siguiente: las más grandes motivaciones que encontraría un individuo para asistir y concluir algún grado educativo sería, por un lado, la preparación para el trabajo (la cualificación de la fuerza de trabajo), es decir, la adquisición de habilidades útiles para la actividad laboral; por otro lado encontraríamos, la acreditación oficial de dicha preparación, es decir, la obtención de una credencial educativa, lo cual según las teorías que le explican, permitiría demostrar al capitalista contratante que el potencial trabajador ha cumplido con los requisitos institucionales de su capacitación²¹⁶. Este último hecho descansa en la idea de que las destrezas y habilidades adquiridas en la escuela, reflejadas en la posesión de una credencial educativa, son, según la representación ideológica dominante de la educación, lo que permite a cualquier individuo su inserción “exitosa en el campo laboral”, al mismo tiempo que permite “la posibilidad de obtención de mejores salarios”, lo que define, según lo pensado, la clase social. En consecuencia, la educación, bajo esta visión, es considerada como la herramienta individual más poderosa cuando se trata de promoverse

Pedroza F. R., *Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico*, Tiempo de Educar volumen 10, número 20 julio-diciembre 2009, México, p. 275). Ahora bien, las destrezas, habilidades y conocimientos son adquiridos por medio de la educación. De manera que, la educación tiene una utilidad *social* objetiva la cual se refleja en capacitación laboral, investigación científica, desarrollo industrial, mejoramiento de la técnica productiva, etc. En una palabra, la educación es un factor del desarrollo social. Crítica: Si aceptáramos ficticiamente, la veracidad de este planteamiento tendríamos que, si la educación, debido a que desarrolla habilidades prácticas en los individuos, lo cual se reflejaría en desarrollo industrial y aumento de la capacidad productiva, por lo tanto, en el aumento del capital, contribuye en abstracto a aumentar la riqueza social. No obstante, la cuestión del “desarrollo social”, consistiría en este punto en la distribución social de la riqueza, lo cual es en sí mismo un gran problema teórico.

²¹⁶ La certificación, según la interpretación de la “señalización”, es el recurso más importante que puede obtener el educando de la escuela (y por ende es el recurso que busca en todos los casos), pues un certificado (en forma de diploma o título [degree]) da prueba al empresario contratante de que el trabajador potencial quien ofrece su fuerza de trabajo en búsqueda de un salario posee las cualificaciones y “aptitudes cognoscitivas” mínimas para el desempeño de funciones productivas: “un diploma corriente de la escuela secundaria “señala” que un posible empleado ha sido capaz de acabar la enseñanza secundaria. Ello sugiere que esta persona tiene la disciplina y la aptitud para obtener un diploma de estudios secundarios. Un diploma universitario envía otro conjunto de señales que demuestran más aptitud, disciplina y otras características deseadas en los mercados de trabajo, las cuales predicen un nivel más elevado de productividad” (Spence M., en Carnoy M., *op. cit.*, p. 117).

socialmente, es decir, la educación escolar es el factor que permite modificar la estructura de clases de la sociedad²¹⁷.

Retomando lo más importante, en la sociedad capitalista, la educación, en el sentido económico, es una forma de cualificación para el trabajo, una educación que busca promover la enseñanza de conocimiento útil para la vida laboral, dicho conocimiento abarca además de lo instrumental lo actitudinal, es decir, incluye también el saber de las comportamientos y los valores pertinentes a la dinámica de trabajo imperante. Dicho en términos más precisos, la escuela, en cuanto a la labor que le concierne en el ámbito económico, es la formación de la fuerza de trabajo cualificada, su principal actividad es en todos los casos promover las bases teórico-prácticas para el desarrollo de habilidades técnicas, destrezas manuales, operativas, etc., ahora, puesto que el trabajo también requiere de habilidades “cognoscitivas”, el educando (o futuro trabajador) deberá estar formado en los valores y principios que corresponden a la dinámica dominante del trabajo capitalista. Por todo lo anterior, concluimos que a partir de una ideología económica, se construye una ideología educativa en cuanto a lo económico.

Es así como hemos llegado a lo particular de la cuestión ideológica -en cuanto lo económico- en la escuela. Se entiende que los valores, actitudes, aptitudes, disposiciones y

²¹⁷ En cuanto a la movilidad social: La idea del “salto de estrato” o “movilidad social” se basa en la hipótesis de las probabilidades que tiene un individuo para escalar en la “pirámide social” a través de su promoción vía preparación escolar. Sin embargo, dichas formulaciones se basan en el estudio único de las probabilidades empíricas que tendría el individuo para promoverse, sin cuestionar en ningún momento el orden social que engendra las desigualdades que el individuo intenta abandonar mediante su ascenso en la estructura social jerárquica. La principal problemática es la forma en que la que la estructura social es ideológicamente planteada. Veamos: Las representaciones de la movilidad social vía escolar parten de la completa aceptación de que la sociedad posee una estructura jerárquica (“pirámide social”) en donde existen “élites y masas”: quienes han conseguido triunfar en el mundo social y quienes han fracasado en el proceso; las probabilidades de un hipotético ascenso en esa jerarquía son las capacidades individuales de la persona: “sus competencias”, y eso se adquiere sólo mediante la educación. La educación en abstracto sería entonces el fundamento del hecho de la desigualdad social. Gran equivocación. En esa lógica, se considera, primero, que la sociedad está de algún modo “naturalmente” dividida (“estratificación social”). La movilidad consiste en conseguir las habilidades necesarias para así (individualmente) eliminar la desigualdad. En ninguna circunstancia se cuestiona el origen de la “estratificación”, sino se atiende únicamente a su efecto: la desigualdad, y a la forma en que alguien podría salir de tal situación. Quienes reivindican semejante noción ignoran que la estructura desigual de la sociedad no es producto de la naturaleza, ni de la educación, sino de la histórica escisión de la sociedad en clases sociales; las clases son la expresión necesaria de las relaciones de producción basadas en la existencia de la propiedad privada. En resumen, la “movilidad social”; más aún, su requisito (la educación), en la forma en es planteada termina por convertirse en una noción ideológica que contribuye a legitimar la estructura de clases antagónica, pues apela únicamente a salidas individuales, que individualmente ayudarían a abandonar la desigualdad de “quien se lo proponga y sea capaz de hacerlo”. El problema fundamental aquí es que bajo esta perspectiva ideológica *las relaciones de producción, origen de la desigualdad, no se alteran de modo alguno* sino, en el mejor de los casos, se logra cambiar únicamente la situación del individuo en la sociedad desigual.

destrezas mentales que se promueven en la escuela deben corresponder a las características/necesidades de la producción capitalista. La ideología de la economía, en tal sentido, funge como un parámetro explícito u oculto en la formación de los educandos en la escuela. De manera que, en términos prácticos la tarea de la escuela es la de procurar el desarrollo de un cierto número de valores y comportamientos en el educando a fin de prepararle para las imposiciones específicas del trabajo capitalista²¹⁸.

Entonces resulta que como complemento a las habilidades prácticas o técnicas que la escuela está encargada de desarrollar en el educando, se debe también enseñar el conjunto de habilidades morales y actitudinales que corresponden a la dinámica imperante en la esfera del trabajo. Desde la experiencia histórica esto se puede ordenar en dos campos: 1) Comportamientos adecuados al trabajo, y 2) Valores adecuados al trabajo.

1) Comportamientos adecuados al trabajo.

-Disciplina. La disciplina como vimos previamente es el acatamiento por las reglas y las normas establecidas. En el caso del trabajo, la disciplina se refiere al acatamiento del conjunto de reglas y normas de la empresa, fábrica, o lugar donde labore. Dado que en la definición y establecimiento de las reglas, el trabajador no interviene, este respeto es en realidad una aceptación a la imposición normativa del lugar de trabajo. Por tal motivo, su acatamiento significa, más bien, obediencia.

La disciplina en el trabajo equivale a la obediencia de las normas impositivas del trabajo. Ahora, esta disciplina en tanto obediencia de lo establecido, abarca los diferentes aspectos de la organización del lugar, en este conjunto sobresalen las disposiciones normativas y las posiciones laborales; esto se refiere a que el trabajador debe acatar las normas que rigen la actividad del trabajo: protocolos, procedimientos, etc., lo cual implica, a su vez, la existencia de un personal encargado del aseguramiento del cumplimiento de esas normas (vigilante/sancionador): supervisor, auditor, evaluador, etc., es decir, las figuras de autoridad en el trabajo, las cuales es preciso respetar, por despóticas que estas sean, para conservar el trabajo.

²¹⁸ Se trata de una imposición porque el trabajador no puede escoger nunca la dinámica interna del lugar al que aspira trabajar, porque es él quien vende su fuerza de trabajo, y es el contratante quien selecciona a su personal. Por esa razón, el trabajador está obligado a formarse en función del cumplimiento de las imposiciones del trabajo. Esto sin mayor dificultad puede ser comprobado en el mundo real en el análisis de las características actitudinales exigidas por las empresas: los "requisitos de la contratación".

En la escuela la disciplina se fomenta mediante la imposición y consiguiente acatamiento de las reglas escolares, las cuales son impuestas por el maestro en el aula, y por el reglamento general en los demás espacios escolares. Cualquier falta a las reglas es castigada, cualquier falta de respeto por la autoridad es procesada. El conjunto de reglas y autoridades que rigen la vida institucional de la escuela son el parámetro único del orden, y cualquier falta tiene consecuencias, el educando imposibilitado de incidir en este orden, debe aceptar y obedecer a fin de no ser sancionado o expulsado. Un educando disciplinado es un educando obediente de las reglas y respetoso por las figuras de autoridad.

La obediencia infundida en la escuela se alimenta de la suposición de que ésta debe preparar al educando para la vida adulta, y puesto que en el sentido del trabajo, ello implica el sometimiento del trabajador a las reglas y a las autoridades de determinado lugar de trabajo, se justifica plenamente el hecho que se eduque de manera tal. La explicación más básica sería la siguiente: “pero los hábitos de obediencia y docilidad producidos en las clases poseen un valor muy estimable en otros ambientes. Por lo que a la estructura de poder se refiere, las aulas no son demasiado diferentes de fábricas u oficinas, esas omnipresentes organizaciones en donde transcurre gran parte de nuestra vida de adultos. Así podría decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero en el sentido especial en que lo afirman los educadores. Puede que se abuse del poder en la escuela como en otros lugares, pero es un hecho vital al que debemos adaptarnos”²¹⁹.

2) Valores.

-Ética. La ética en el sentido ahora abordado es el código al que obedece un individuo en su proceder. En el trabajo implica la justificada actuación de acuerdo a las funciones que un trabajador está supuesto a ejercer. Lo ético en el trabajo es el estricto apego al código de actuación del deber ser profesional.

Como es evidente, es posible encontrar una variedad de perspectivas en cuanto a la ética aplicada al trabajo, no obstante, las perspectivas más serias por lo común obedecen a discusiones abstractas, que poca atención prestan al mundo real del trabajo. No es que no tengan importancia en sí, sino que este caso particular, no la tienen. Y esto es así porque la ética como sistema ideal

²¹⁹ Jackson W. Philips, *La vida en las aulas*, Ediciones Morata S. L., Sexta edición, Madrid 2002. p. 73.

del actuar profesional, no es vista como una construcción intrapersonal (subjetiva), sino una construcción primordialmente dada por las necesidades objetivas del trabajo. En el mundo del trabajo la ética son los valores y las disposiciones que un trabajador debe poseer en correspondencia con los valores imperantes del trabajo. En la sociedad capitalista, se resume la ética del trabajo como el cumplimiento de la expectativa que el capitalista tiene de sus trabajadores²²⁰. La ética del trabajo en el capitalismo no implica construcciones subjetivas desarrolladas ni complejas sino un actuar práctico objetivo. Por esta razón que en el mundo capitalista la ética del trabajo básicamente sea reducida a una “moral profesional”.

“La moral profesional” es el proceder correcto del trabajador, es decir, es el proceder que se atiene a las expectativas que el capitalista tiene del trabajador²²¹. En el trabajo, la “moral profesional” es aquella forma de actuar que sobrepone los valores de la empresa ante los valores personales, más aún, es la que adecua los valores personales a los valores de la empresa; implica la aceptación de las imposiciones normativas del trabajo, sin importar la índole de éstas; implica la capacidad del trabajador para cumplir con su trabajo por cuenta propia en apego a lo que es considerado como lo correcto. La moral profesional es lo que hace que un trabajador sea visto como un buen trabajador. Y un trabajador “bueno” es el que se auto-moldea en relación a las necesidades de su empresa.

En tal sentido, la ética de trabajo se reduce la actuación correcta del trabajador, a la práctica adecuada al ambiente y a las exigencias del capitalista. Todo eso implica la abnegación del trabajador a la dinámica entera del trabajo; implica la aceptación de que existen tareas y objetivos difíciles a realizar, pero que un buen trabajador debe hacer todo lo posible para cumplir con las expectativas de su jefe (aún si la fuerza de trabajo invertida tiene el mismo valor expresado en salario. El buen trabajador es quien procura enfocarse a su trabajo sin cuestionar la dinámica que

²²⁰ Cada empresa, compañía, o corporación establece una “misión”, “visión” y “filosofía” como sus pilares. Su existencia implica un deber ser del trabajo y del trabajador. Estos parámetros son de tal forma las exigencias (donde se incluye la “ética”) que todo trabajador debe poseer para ser un candidato a la ocupación de un puesto ofrecido. En nuestra época existe en cada empresa un área destinada a tal tarea: “recursos humanos”, la cual mediante un personal de expertos (“capacitadores”) se dedica a “desarrollar” las capacidades tanto instrumentales como “psicológicas” del futuro trabajador en correspondencia con los valores de la empresa. La función de los “capacitadores” es hacer de los trabajadores, trabajadores adecuados a las necesidades integrales de la empresa.

²²¹ Durkheim define, por otro lado, “la moral profesional” como “la fidelidad y abnegación que los asalariados de todas las clases deben tener hacia aquellos que los emplean”. Durkheim E., *La división del trabajo social* (Vol. I), Editorial Planeta-De Agostini, S.A., Barcelona 1993, p. 12.

imperla en su lugar de trabajo, sin cuestionar la remuneración que recibe por su trabajo. El patrón, supervisor, o jefe puede o no exigir más productividad, pero en medida en que un trabajador es “ético”, debe proceder auto-presionándose para cumplir las expectativas del trabajo que realiza.

En cuanto a lo que respecta a la educación, no sería difícil aceptar la afirmación de que todo maestro o estudiante (especialmente en la universidad) sabe que este es el ambiente objetivo que domina todas las áreas existentes del trabajo, y que por lo tanto para ser exitoso en la consecución de un trabajo se debe practicar desde su espacio más próximo (la escuela) una moral que más adelante le permitirá ser un profesional, esto es, ser un trabajador que practica la aceptabilidad, la adaptabilidad, la obediencia, el auto-moldeamiento, la conformidad, etc., como ideales personales que por injustos que sean son los que harán que un potencial trabajador se convierta en un “buen” trabajador asalariado..

Todas las prácticas escolares en los diferentes niveles educativos que contribuyen a la consolidación de un ideal de un actuar “correcto” (valores) en consideración de los requerimientos del “mundo objetivo del trabajo”, contribuyen a la creación de un futuro trabajador adecuado a las actuales imposiciones del trabajo.

Dentro de los valores más reincidentes en la escuela estarían: el respeto, el esfuerzo, la dedicación, la honestidad, el compromiso, la responsabilidad, etc. Algunos ejemplos desglosados:

-Responsabilidad. La responsabilidad requiere del cumplimiento de obligaciones. Las obligaciones en el trabajo incluyen desde el cumplimiento de horarios y tareas, hasta el de las metas de trabajo. La responsabilidad es la cualidad de un trabajador para asumir el cumplimiento de sus funciones en el trabajo. Además el trabajador responsable es quien es capaz de aceptar las consecuencias de sus acciones negativas.

Un trabajador responsable es quien cumple con todas las tareas que le son asignadas por el patrón: significa estar en el puesto de trabajo a la hora establecida, estar en el puesto de trabajo en todo momento, el no distraerse, el enfocarse en sus tareas, el hacer check-in en tiempo, el aceptar, cuando sea el caso, sus faltas laborales (cuando se presenta una falta injustificada, por ejemplo), etc.

La responsabilidad escolar como espacio propedéutico al trabajo implica el acudir diariamente a la escuela, llegar a tiempo a las clases, estudiar lo que se debe, hacer las tareas que el maestro solicita, etc. En suma, la responsabilidad en la escuela es la realización de todos los deberes en un educando le son asignados por el maestro.

-Esfuerzo. En el trabajo el esfuerzo puede ser visto como el empeño de un trabajador para cumplir metas difíciles. El esfuerzo como valor es el hacer lo mejor posible para lograr las metas trazadas, por ajenas que éstas sean al interés personal del trabajador, y por lejanas que sean en cuanto al valor retribuido por el trabajo realizado.

En la escuela el esfuerzo como valor se observa en el empeño que ponen los educandos en lograr las metas trazadas por el maestro, y por la escuela misma, especialmente en la exhaustiva preparación para la realización de todo tipo de exámenes en aras de satisfacer al maestro y mantener los niveles de calidad de la escuela, aunque también con la intención de conseguir notas sobresalientes que le satisfagan a sus padres y a la vez les credencialicen para las exigencias futuras del trabajo.²²²

Para continuar, habrá que recordar que la escuela no inventa sus propios principios, sino que los desarrolla en respuesta a los cambios que se dan en las distintas esferas de la sociedad. Por lo que refiere al trabajo, los cambios generados en la esfera de la producción afectan de manera directa o indirecta a los objetivos y contenidos que la escuela se traza en cuanto a las habilidades, valores, y actitudes que todo educando debería tener. Así, los ideales (“ideología”) que dominan

²²² Pero, recuérdese que la educación en la sociedad capitalista es un fenómeno de clases sociales, lo cual significa que la forma particular que adquiere la educación se determina desde las características compositivas de la sociedad. La educación, en este sentido, no es un fenómeno homogéneo sino heterogéneo y antagónico, el ideal educativo que se cultiva y realiza desde la clase dominante corresponderá directamente a su situación y necesidades de clase. En el sentido de los valores y conductas difundidos por la escuela, serán por mucho distintos los que se producen-reproducen en las escuelas de las clases subordinadas (hijos de trabajadores asalariados) que los que se promueven en las escuelas de las clases dominantes. En las escuelas de las clases dominantes, la disciplina, por ejemplo, no responde a la arbitrariedad que busca el obediencia ciega del educando a la norma y a la autoridad, sino que busca en principio el desarrollo de capacidades actitudinales conforme a la norma en aras de formar a las próximas clases dirigentes, que se desempeñarán en el trabajo en actividades de mando como son la dirección, la administración, la organización, etc., lo cual requiere de un entrenamiento que lleve a que el individuo sea capaz de respetar y al mismo tiempo utilizar la norma en aras de su beneficio personal (en algunos casos de declarar que hay que enseñar “las reglas del juego”). Otros valores importantes que la educación burguesa pregona y que no existen en la educación de masas son: la independencia, el liderazgo, el prestigio, la dignidad, la integridad, la libertad, etc.

en la esfera del trabajo son considerados como los ideales pertinentes en la escuela en relación al trabajo.

Las transformaciones objetivas en los distintos campos de la producción conllevan a la reelaboración del discurso (ideológico) sobre la dinámica de la producción, lo cual afecta también el discurso educativo oficial.

El discurso contemporáneo de la economía capitalista clama que las modalidades del trabajo han cambiado drásticamente, se declara reiteradamente que las sociedades avanzadas se basan en el “trabajo colaborativo” y “auto-dirigido”, la idea de trabajador intenta ser sustituida por la idea de “asociados” de la empresa; el trabajo del futuro, claman los capitalistas, demanda nuevas “competencias laborales” las cuales se basan en la “competitividad”, “eficiencia”, “eficacia”, incluso llegando a algunos extremos de plantear “la flexibilidad laboral” en sustitución de la rigidez del trabajo históricamente imperante. Aparecen en la educación, de esta manera, una serie valores que desde luego son reivindicados por la escuela como lo pertinente y necesario a la nueva época. Así, valores nuevos como “la calidad”, “la eficiencia”, “la eficacia”, “la competitividad”, “la cooperación”, etcétera, se incorporan al discurso y a la práctica educativa a fin de hacer coincidir las características de la educación institucional con las características de la producción.

A pesar de la novedad que la incorporación de estos ideales en el discurso y en la práctica educativa puedan significar, la cuestión fundamental a entender es la procedencia de tales ideales (cambios objetivos en el aparato productivo), y en lo particular de este caso, su correspondencia con la ideología económica (la tergiversación de la realidad objetiva por medio de la ideología)

223

²²³ Piénsese, por ejemplo, en el campo de la organización y administración. La gran mayoría de las innovaciones teórico-ideológicas en el campo de la organización y organización del trabajo, son efecto de los cambios ocurridos en la producción; son la sistematización de la tendencia a sustituir los modelos abiertos de explotación por modelos encubiertos. Esto puede ser comprobado a partir de la existencia de nuevos y cambiantes “paradigmas” o escuelas de la administración, que se renuevan para sustituir a los anteriores. Si las teorías de la administración se renuevan, es sólo porque así se requiere. Veamos: La motivación principal de la producción capitalista es el lucro, es decir, la potencialización de los procesos de trabajo en aras de alcanzar una productividad máxima (llamada en algunos enfoques de este campo “maximización”) para aumentar así el beneficio del capitalista en forma de plusvalía. He ahí una necesidad objetiva. Sin embargo, no siempre ésta es la razón por la cual se ven obligadas a ser renovadas las teorías que dominan la organización de la producción. La lucha sindical, juega aquí un papel determinante. Las luchas encabezadas por las organizaciones de trabajadores, las cuales históricamente se han centrado en mejorar las condiciones generales del trabajo, es decir, en disminuir la explotación y evitar la desvalorización de la fuerza de trabajo, obligan a los capitalistas a buscar nuevas formas de explotación a fin de evitar su propia destrucción. Así,

Así pues, los requisitos básicos de la educación de un futuro trabajador no son únicamente instrumentales sino también conductuales y éticos. Un trabajador para ser “bueno” debe no sólo ser productivo sino también respetuoso por las leyes que impone la empresa, responsable en cuanto a las tareas que se le asignan, leal a las jerarquías del trabajo, eficaz en su desempeño, autorregulado en sus actividades, etcétera. El criterio final para definir a un trabajador como bueno o malo es su formación ideológica en el marco de los valores capitalistas del trabajo. Así, se reafirma la tesis de que la educación ofrecida por la escuela corresponde a las características de la producción en aras de coadyuvar a su reproducción.

3.3.2.2.4- En lo político.

La formación del sujeto en cuanto a lo político es un aspecto necesario en todo proceso educativo social. Por esa razón, la educación institucional tiene siempre como uno de sus objetivos cardinales la formación política y por lo tanto ideológica del sujeto. En una palabra, es una función inexorable de la escuela la formación político-ideológica del sujeto social de acuerdo con un orden histórico determinado.

La escuela, de tal manera, posee una carga ideológica específica, la cual se determina desde la relación intrínseca que mantiene con el Estado. Así, la ideología política del Estado funge como la base de la educación política-ideológica en la escuela. Las representaciones dominantes en la escuela, pues, son las ideas que sostienen al Estado como organización máxima de la sociedad.

La labor general de la escuela en este sentido es la creación de una “conciencia” individual en el educando de acuerdo a los principios político- ideológicos del Estado. La labor educativa de

las innovaciones (teóricas) en el campo de la organización y la administración son un esfuerzo, en primer lugar para incrementar la tasa de ganancia capitalista (lo cual implica mayor explotación), pero puesto que ello puede acarrear reacciones políticas de la clase trabajadora (huelgas, paros, protestas, etc.), es también necesario crear nuevos métodos para ocultar la explotación capitalista. Se hace necesario por ello descubrir y emplear nuevos métodos de explotación a fin de contener el movimiento sindical. *Once more*, el desarrollo de las instituciones sociales y de las ideas que le corresponden (incluidas las teorías) se explican por la base material económica, a saber, las relaciones de producción. (Para un estudio más profundo del tema se sugiere revisar el libro: Chiavenato Idalberto, introducción a la teoría general de la administración, Ed. Mc. Graw-Hill, México 2004. Ahí se ofrecen datos completos de la forma en que se han sustituido los “paradigmas” de la administración en función de las necesidades de modificación del orden interno de la producción, hecho que trajo como resultado, en cada caso, la elaboración de teorías particulares).

la escuela, de tal modo, se enfoca en la inculcación de un sistema de ideas que coinciden con las ideas que predominan a nivel estatal.

Para continuar. El Estado por medio de la escuela busca la formación del futuro trabajador quien, a su vez, será un sujeto social, es decir, un sujeto que necesariamente tendrá incidencia en el contexto político. Dicha formación consiste básicamente en el establecimiento de un criterio acerca de las nociones dominantes sobre la política con el objetivo de coadyuvar a: (a) consolidar el régimen político vigente, (b) conservarlo, y (c) prevenir su decadencia. Por separado, consolidar el régimen (a) significa convertir en definitivo el régimen político del momento, para ello es necesario, además del uso de la fuerza pública y del aparato jurídico, el adoctrinamiento ideológico de las nuevas generaciones, esto se realiza masivamente por medio de la escuela (b). Este proceso implica siempre una contraparte: (c) el rechazo de lo “incorrecto”. El hecho de que exista una ideología “común” y “aceptable” implica la existencia de otra que no lo es, así todas aquellas ideas y actitudes que no son “correctas” porque no son correspondientes a la ideología “común”, serán públicamente señaladas como incorrectas y por ende serán abiertamente u ocultamente rechazadas, lo cual en la vida práctica equivale al rechazo de las posiciones y prácticas políticas antagónicas existentes²²⁴.

Ahora bien, la existencia de un Estado presupone la existencia de una ideología estatal. La ideología política del Estado contemporáneo es, sin duda, la democracia. Para cualquier conocedor de este tema será obvio que esto implica una gran discusión, porque aunque la democracia sea la ideología política universal de los Estados capitalistas contemporáneos, no existe un consenso real para definir teóricamente a la democracia y por ende tampoco lo hay para definir las prácticas coherentes de este sistema²²⁵. Entrar en este debate implica un gran reto, y abordarlo de forma seria llevaría a cualquiera a escribir una tesis entera. Sin embargo, puesto que el tema en cuestión

²²⁴ Así se explica que en determinado momento histórico, determinadas ideas y prácticas sean condenadas públicamente, porque no corresponden a la ideología instituida. Verbigracia, en el capitalismo, todo lo que no sea capitalista -lógicamente- será no-capitalista, y como consecuencia será rechazado públicamente, es decir, desde los discursos oficiales del estado se observarán una serie de elementos que condenan las ideas y las acciones que no coincidan con su propia ideología.

²²⁵ "Si bien desde el siglo XIX se afirma que la democracia es el único régimen político que puede ser legítimo, no hay un acuerdo básico sobre las características del régimen. Por el contrario, históricamente ha existido una confrontación entre dos grandes tradiciones democráticas: democracia liberal y democracia republicana" (Velazco G. Ambrosio, Democracia liberal y democracia republicana, Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía política y humanidades, Vol. 1 No. 1, España 1999. p. 72).

gira en torno a la democracia, y debido a que lo futuro de nuestro tema se basará en algunos de sus supuestos, a pesar de las problemáticas teóricas que se puedan presentar, habrá que partir de una aproximación.

Tenemos que la democracia no es una idea homogénea, existen diversas interpretaciones sobre lo que es pero mayoritariamente sobre lo que ésta debería ser, dichas ideas son en ocasiones distantes una de otra pero rara vez son antagónicas, pues todas poseen un mismo basamento: parten todas ellas de la aceptación de que la democracia gira en torno al bienestar de la vida de una comunidad en forma armónica, esa es la esencia de la democracia: el bienestar común, “de todos, para todos y por todos”. Sin embargo, es en las especificidades técnicas del proceso donde se encuentra la principal problemática de la democracia, es decir, en el momento en donde se definen los mecanismos de la realización material del “bienestar de todos” es donde difieren las teorías, de tal disenso surgen planteamientos que pugnan por una misma cosa pero desde una perspectiva distinta, esto es, la idea de la representatividad contra la de deliberación colectiva, la de participación directa contra la indirecta, de su carácter burocrático contra lo flexible, de su orientación descriptiva contra lo normativo, de su forma central o descentralizada, etc., etc.

Así, para evitar contratiempos nos limitaremos a nombrar solo algunos de los supuestos importantes de la democracia: 1) la necesidad de grandes grupos sociales de organizar y gestionar “la vida colectiva”, 2) la solución a esa necesidad: la fundación de un gobierno, 3) la necesidad de un procedimiento universal para fundar dicho gobierno: las elecciones, por consiguiente, 4) la existencia de grupos sociales que disputan el poder político por la posesión del gobierno: fracciones de clase concentradas en partidos políticos oponentes; 5) la toma del poder por un gobierno que representa, y por lo tanto decide, a juicio propio los intereses de todos los grupos sociales.

Así pues, la esencia de la democracia como régimen político es la elección de gobernantes, lo cual se basa en el supuesto ideológico del “bienestar común” (inicialmente llamado “del pueblo”, enseguida nombrado como de “la nación” y más recientemente referido como de “la ciudadanía”). La democracia, de tal modo, se limita a la suma de procedimientos por los cuales se traslada el poder político de un grupo social a otro, el cual mediante la fundación de un gobierno provisional organiza y define los asuntos públicos de la sociedad de manera independiente de la sociedad, esto se logra mediante el mecanismo del sufragio universal. Así, la democracia es un

procedimiento que se basa en el voto y en las elecciones. Por ello, la representatividad es el asunto central de la democracia, que desde este momento podrá ser también llamada democracia representativa²²⁶.

Retomando lo principal. Hasta aquí se comprende que la ideología política del Estado incide en la ideología de las instituciones del Estado, en términos más simples, puntualicemos que del carácter del Estado son las instituciones del Estado. Es un hecho innegable que en el capitalismo contemporáneo la ideología universal del Estado es la democracia representativa, de modo que la educación escolar debe procurar la enseñanza de tal ideología a fin de contribuir a legitimar y perpetuar al Estado como institución suprema de la sociedad de clases²²⁷.

Así pues, las escuelas en las sociedades capitalistas sin gran problema reivindican esta ideología política, lo cual se ve reflejado en contenidos escolares particulares como el “civismo”,

²²⁶ Sin embargo, los principios mencionados son en sí mismos un gran problema. Para no dejar en blanco esta problemática de gran peso, hagamos algunas observaciones que quizás sirvan como base para un futuro desarrollo: 1) La democracia al fundarse sobre premisas filosóficas (especulaciones) transmutadas en leyes sobre la realidad social concreta se convierte en un régimen político idealista; es idealista al no tener nunca como fundamento la realidad concreta de los sujetos concretos sino ilusiones provenientes de la reflexión humana, verbigracia: la libertad y la igualdad son principios “universales” que se niegan cuando son confrontados con la realidad material concreta de las sociedades democráticas, donde impera la desigualdad y la contradicción social. 2) La democracia es desde sus primeras reflexiones y aplicaciones históricas un régimen político excluyente, en esencia porque parte del supuesto universal de la participación colectiva sin haber existido nunca las condiciones objetivas de una participación real de tal colectividad, ejemplo, en el modo de producción esclavista los esclavos eran jurídicamente excluidos de la elección del gobierno, y con ello eran sistemáticamente eliminados de la supuesta colectividad, en el modo de producción feudal sólo podían elegir a los gobernantes las clases aristócratas, excluyendo así a los estamentos compositivos de la sociedad, en el modo de producción capitalista, aunque todas las clases en principio pueden participar, nunca sucede así pues los grupos minoritarios son siempre excluidos, ya sea por pobreza, ya sea por estatus legal, ya sea por analfabetismo, ya sea por posturas políticas. 3) La democracia liberal es en la práctica antidemocrática al pugnar por el interés del “pueblo” pero situado por encima del “pueblo”. La democracia que parte de la premisa de que el poder supremo emana del “pueblo” y cuya dinámica de poder se da de forma ascendente, se invierte en la democracia liberal burguesa en donde el poder supremo es el Estado mismo y éste es ejecutado por funcionarios e instituciones divorciados del “pueblo”, que pugnan por intereses opuestos al “pueblo”. 4) La democracia es la ideología política más compatible con el sistema capitalista porque al presentar todos los anteriores problemas y aun así ser aceptada como el sistema político más avanzado, funda las bases para una dominación legítima, es decir, legal. Por último, en las sociedades capitalistas no hay tal cosa como la igualdad. A pesar de lo que cualquiera pueda plantear o pensar, los capitalistas nunca serán iguales a los trabajadores, de modo que la supuesta representatividad se anula por completo ante esta contradicción. Los intereses de los trabajadores son por mucho opuestos a los de los capitalistas porque los trabajadores y los capitalistas son clases opuestas, en consecuencia, no es posible que un gobierno represente nunca a una sociedad entera que se sostiene sobre la base de los antagonismos de clase.

²²⁷ La esencia de este planteamiento se entiende aún en las opiniones más variadas: “Todo sistema social tiende a hacer estable su estructura fundamental introyectando y reproduciendo en los ciudadanos -con mayor o menor intensidad según las diversas opciones políticas- las pautas sociales, controlándolos interior y exteriormente”. (Daros R. William, *La escuela y el entorno social*, Editorial Artemisa, Argentina 1997. p. 24).

la “ciudadanía”, la “democracia”, la “historia nacional”, etcétera, esto por lo común se aprecia en el curriculum escolar en asignaturas o clases bajo denominaciones como “formación cívica y ética”, “formación ciudadana”, “formación para la democracia”, entre otras.

Para iniciar con lo concreto. Hemos dicho que el proceso de transmisión de la ideología política dominante vía escolar implica la enseñanza de la visión propia de la ideología política de cada Estado. En cada país esto, evidentemente, es algo específico y por lo tanto diferente. Sin embargo, para no perder la oportunidad de ilustrar el caso haremos referencia a un aspecto de esta ideología que perfectamente prevalece en algunas de las sociedades capitalistas contemporáneas, a saber, la enseñanza temprana de la ideología nacional, es decir, lo concerniente a la inculcación del nacionalismo²²⁸.

La práctica escolar de la inculcación del nacionalismo como el elemento más agresivo de la ideología del Estado capitalista es el culto a los símbolos nacionales, esto se da a través de enseñanzas y prácticas escolares tales como: saludos a la bandera nacional, entonamiento de himnos nacionales, declamación de juramentos nacionales, lectura de documentos nacionales, entre los principales²²⁹. Esta práctica educativa aún persistente en algunas sociedades capitalistas

²²⁸ El fenómeno del nacionalismo es un elemento de la ideología del Estado capitalista. El origen histórico del nacionalismo se remonta a la aparición de los Estados-nación producto de las revoluciones burguesas iniciadas en el siglo XVIII. El Estado burgués es una construcción de tipo clasista, de tal modo que el nacionalismo no puede ser sino la ideología de clase que sustenta al Estado. En la aplicación práctica del nacionalismo se esconde su carácter ideológico y se devela su carácter de clase. El nacionalismo surge de la idea de nación, la cual plantea que una población total (“el pueblo”) dentro de un territorio posee determinados intereses comunes, intereses que son independientes de cualquier interés particular, intereses que se reflejan en la existencia de un código de leyes que sería la concreción de la voluntad general, es decir, el concepto de nación sostiene que los intereses supremos de un país son los determinados por las necesidades objetivas de una población total en un determinado territorio. De tal manera, el nacionalismo al pugnar por los intereses comunes niega la inexistencia de un problema fundamental a nivel social: la lucha de clases, consiguientemente, el nacionalismo esconde el carácter de clase del Estado al presentarlo como una construcción que representa los intereses de una nación entera siendo que las formaciones capitalistas se caracterizan por su heterogeneidad social, es decir, por su antagonismo. Desde el momento en que el Estado se presenta como la personificación de la voluntad de una nación completa y unificada, desde el momento en que una clase dominante se propugna en representación de los intereses de todas las clases sociales, desde ese momento el nacionalismo se convierte en una ideología.

²²⁹ “Pledge Alligance” en EU, por ejemplo, es la declaración individual de lealtad a la bandera y la república. Se enseña por primera vez en el nivel de pre-school o nursery-school que equivale al nivel de preescolar en algunos países latinoamericanos, que es el nivel escolar donde asisten niños en un rango de edad que va desde los 2 a los 5 años. El ritual de declamación de “Pledge Alligance” se practica por decreto legal de forma diaria en los niveles básico y secundario, y se da la siguiente manera: la declaración debe ser rendida en posición de pie, de cara al frente de la bandera, con la mano derecha sobre el corazón, recitando las siguientes palabras: “Juro lealtad a la bandera de los Estados Unidos de América, y a la república por la que se encuentra, una nación bajo Dios, indivisible bajo libertad y justicia para todos” (traducido del idioma original); En México esto equivale al “juramento a la bandera mexicana”

se explica por lo siguiente: la prevalencia y perpetuación de un Estado (nación) requiere de la preservación y reproducción de las formas ideológicas y políticas que le legitiman, y en adelante le sostienen como régimen político dominante sobre una población total en un área geográfica determinada. Así, el Estado debe asegurarse de que el conocimiento que se difunde por medio de la escuela, se dirija, entre otras cosas, a mantener y justificar el régimen actual, para lo cual es de gran utilidad el uso de la educación institucional obligatoria como medio de transmisión de la ideología nacionalista como un profundo respeto, amor y obediencia por lo instituido.

Por lo que sigue, lo esencial y más recurrente de la inculcación de la ideología del Estado a través la escuela en nuestra época es la llamada “educación para la democracia”, o análogamente “educación para la ciudadanía”. Los aspectos centrales de este tipo especial de educación según una propensión internacional abarcarían tres campos: lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. Lo cognitivo está relacionado con el conocimiento del sujeto con respecto de las características y condiciones de lo propio de las sociedades bajo el régimen democrático, es decir, “el conocimiento sobre las instituciones públicas, las leyes, la gobernanza, la libertad, y el reconocimiento de que la realización de estas instituciones y libertades son la responsabilidad de todos los ciudadanos”²³⁰, este conocimiento implica un criterio analítico, i. e. la habilidad de ejercer análisis no superficiales, y habilidad de discernimiento entre información ficticia y verdadera: “pensamiento crítico”; lo afectivo es lo relacionado a las capacidades de reconocimiento de la coexistencia con otros, con el sentimiento de identidad y de pertenencia, de respeto y dialogo, en cuanto a lo conductual refiere esto a la capacidad de compromisos éticos respecto de la vida pública, el respeto del sistema

lo cual requiere de un protocolo similar donde se recitan las siguientes palabras: “Bandera de México, legado de nuestros héroes, símbolo de la unidad de nuestros padres y nuestros hermanos, te prometemos ser siempre fieles a los principios de libertad y de justicia que hacen de nuestra patria la nación independiente, humana y generosa a la que entregamos nuestra existencia”. Cabe mencionar que cada uno de estos rituales de culto a los símbolos nacionales son una determinación legal que existe en forma de leyes particulares (en México esto es la ley sobre el Escudo, la Bandera y el himno nacionales). En suma, se observa en estos casos la escuela es utilizada como un instrumento de transmisión de la ideología del nacionalismo.

²³⁰ Audigier François, Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship, project education for democratic citizenship, Council for cultural cooperation (DCC), France 2000. p. 21. Traducción propia. Nota: las posiciones plasmadas en el documento citado son muy similares a publicadas en 2015 por la UNESCO: Global citizenship education topics and learning objectives by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, por lo que mantienen su vigencia, no obstante, se optó por el primer documento porque sus clasificaciones son mucho más detalladas que las del segundo documento.

político y la ley, las capacidades y actitudes de participación y el ejercicio de responsabilidades a en todos los niveles de la vida pública²³¹.

Sin embargo, estos aspectos parecen ser sólo una estratagema generalizada de los Estados capitalistas contemporáneos en aras de aumentar su “índice de democracia” que surge de la preocupación de cumplir con las diversas declaraciones y acuerdos internacionales en materia educativa en aras de subir en la estructura jerárquica del orden capitalista mundial, que a su vez se basa en el juego de los indicadores de desarrollo, los cuales proveen información sobre la distancia entre países desarrollados y subdesarrollados. En tal sentido, aunque la necesidad objetiva de la educación en cuanto a lo político en las sociedades bajo el régimen de la democracia representativa no sea lo concerniente a la “virtud cívico-política” sino a la votación, porque como sabemos la democracia representativa se basa fundamentalmente en el sufragio universal²³², la novedad teórica internacional es la “educación para la democracia”, la cual asume algunos de los presupuestos de teoría burguesa clásica de la democracia²³³, lo cual empíricamente ha sido suplantado- de facto- por el predominio de la teoría de la democracia liberal.

Así, en algunos lineamientos internacionales se sugerirá que en la escuela mediante programas especiales se deben promover una serie de conocimientos, valores y disposiciones elementales, algunos de ellos relacionados subyacentemente al concepto arcaico de “virtud”, que se acomoda con una idea de democracia clásica (o real): “toma de responsabilidades”: (“sense of responsibility”), “participación activa” (“participating citizens”), toma de decisiones (decision-making), pensamiento crítico (“critical thinking”), etc. Por supuesto que esto incluye también una serie de nuevos valores, actitudes y conocimientos con respecto de la idea moderna de ciudadanía. Dentro de los más repetidos se encuentran: pluralidad, inclusión, paridad, respeto, tolerancia, cooperación, dialogo, etc.

²³¹ Audigier F., *op. cit.* p. 24.

²³² La democracia representativa es el sistema político donde “el pueblo se limita a elegir cada cierto tiempo a quienes gobiernan en su nombre, aunque actúen al margen de sus intereses reales”. (Pease García Henry *et. al.* Mitos de la democracia, DESCO, Perú, 1978. p. 19). Para más información sobre este tópico ver capítulo III del mismo libro: Las elecciones, libertad e igualdad política.

²³³ En la teoría clásica de la democracia se planteaba que “la virtud cívica de los ciudadanos”, es decir, “la participación intensa, responsable y racional en los asuntos públicos”, es el requisito indispensable de la democracia. (Velazco G., *op. cit.* p. 73).

Sin embargo, dentro este conjunto de “competencias ciudadanas”²³⁴, lo que realmente interesa en el proceso de enseñanza escolar es la “*participación votante*” (llámese “asunción de responsabilidades políticas”, “responsabilidad democrática”, “participación ciudadana”, etc.) pues lo que definitivamente predomina en el régimen político vigente es la elección de gobernantes mediante la emisión periódica de un voto, por lo que la existencia de un repositorio extra de “competencias” es irrelevante para la cuestión central de la democracia contemporánea.

En tal sentido, la educación en cuanto a lo político en la escuela es el proceso de preparación de los futuros adultos para su incorporación a la vida pública mediante inculcación de valores y principios ideológicos dominantes en función de crear el sujeto social necesario al régimen político vigente, lo cual requiere del conocimiento y aceptación de los mecanismos de participación en los “asuntos públicos”. De modo que la educación política (o “formación de ciudadanía”) en la vía de los hechos se reduce a la formación de un electorado adiestrado que acepte los postulados y procedimientos del régimen político de la democracia liberal.

Ahora, lo ideológico de este proceso se hace explícito cuando esta visión es difundida y aceptada como una visión única de la organización social: “la base de la democracia es que cada persona tiene un voto y además es libre para decidir qué hacer con él”, esta opinión concentra la concepción sobre la democracia difundida por el Estado a través de la escuela. Así, la educación política no es más que el adoctrinamiento de los futuros adultos con base en los postulados y métodos de la democracia liberal burguesa, todo lo demás, es una simulación.

Retomando lo más importante, todo Estado tiene la necesidad de buscar por los medios posibles su perpetuación en el poder. Las fuentes universales del poder del Estado son fuerza física y la ideología, es decir, la represión física y el adoctrinamiento ideológico, ahí reside la importancia del uso de la escuela como instrumento del Estado, porque la escuela funciona tanto como por la

²³⁴ El concepto de “competencias ciudadanas” sistematiza la intención de estandarizar y normar los conocimientos y habilidades que todo estudiante en la escuela debe desarrollar en materia de democracia y ciudadanía. A continuación una breve descripción: “Las competencias ciudadanas le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación, que deben estar explícitas en todo proyecto educativo institucional”, “...los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas no enfatizan en los contenidos que se deben enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar”. (Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional, Colombia 2011. p. 23).

ideología como por la represión medida. La explicación de este asunto es un tanto evidente: cualquier hombre de estado sabe que todo niño hoy, mañana será un adulto, un sujeto social, quien se deberá desenvolver en un determinado orden social organizado por un determinado régimen político. Un niño hoy, en el futuro vacilará entre dos posibilidades: un adulto abnegado que legitime el régimen actual o un adulto insurrecto que luche para derrocarlo. Esa, en términos sencillos, es la mayor justificación de la intervención del Estado en la educación ideológico-política escolar²³⁵. Así, la labor de la escuela en cuanto lo político gira en torno a la preparación de las nuevas generaciones en todo lo concerniente a su “correcta adaptación” a la ideología política presidida por el Estado²³⁶.

Como en capítulos anteriores ha sido explicado, debido a que el Estado es la autoridad que domina en la sociedad capitalista, es natural que éste se encargue de controlar la educación a nivel social en función de sus intereses como institución de clase, por ello siempre sucede, sin excepciones, que el Estado intervenga en la escuela, desde la legislación sobre la normatividad de la educación, el financiamiento de las instituciones, hasta la demarcación del contenido y las líneas generales de la educación, siempre desde su propia concepción, es decir, desde su visión de clase o ideología. En suma, el Estado busca que en toda escuela se enseñen las ideas, los valores y los principios dominantes con respecto de su propia ideología, esto es, la difusión de las ideas, valores y principios sobre los que está fundado el Estado mismo. De manera tal que el control de la educación institucional es una función primaria del Estado puesto que, como sabemos, ésta coadyuva en sus mecanismos elementales de reproducción.

²³⁵ Aunque se hayan perspectivas aún más explícitas: “El Estado es el emperador que controla, gobierna y mediatiza la participación de los súbditos. Para su funcionamiento, al Estado le es imprescindible la difusión e implantación de una ideología y desde ésta elabora un proceso de estructuración que conforme y justifique su función”. (Anaya Mario M., *op. cit.* p. 22).

²³⁶ Ofrecemos como vía de prueba la siguiente declaración: “La educación de los niños tiene una relación directa con la ciudadanía, y cuando el estado dicta que todos los niños deben ser educados, tiene presente los requerimientos y la naturaleza de lo que es la ciudadanía. El Estado con la educación busca estimular el crecimiento de la ciudadanía.... el objetivo de la educación durante la infancia es el moldeamiento del futuro adulto” (Marshall T. H., *Citizenship and social class*, Cambridge University Press, London 1950. p. 25. Traducción propia). Es claro, pues, que la educación tiene un aspecto político. Ahora, la cuestión principal es notar que esta educación es siempre mediada por el Estado, y tiene como fin último el conservar y reproducir el orden dado por el Estado mismo. Si el Estado reconoce o garantiza el derecho a la educación es porque se requiere que así sea, porque los niños deben ser educados para ser buenos adultos (o “ciudadanos”). El proceder del Estado con respecto de la educación política en la escuela implica la existencia de una base ideológica, esto es, las concepciones de lo correcto y lo adecuado (o “ciudadanía”). De ahí que la educación en cuanto a lo político sea en esencia la preparación de las nuevas generaciones para su “correcta adaptación” a la política social presidida por el Estado.

Conclusiones

I

La escuela no es una entidad separada e independiente de la sociedad, la escuela es una entidad ligada y dependiente de ella. Partiendo de las categorías y conceptualizaciones desarrolladas a lo largo de este trabajo se logra comprender que existen vínculos entre los diferentes momentos o instancias de la sociedad que en su conjunto forman una totalidad. Ahora bien, cuando recurrimos al lenguaje teórico para describir dicha totalidad, ésta se presenta del siguiente modo: la sociedad como totalidad sólo es a condición de la existencia de distintos elementos interrelacionados e integrados, a saber, la infraestructura y la superestructura. En forma metafórica se representa este conjunto como un edificio complejo en donde la infraestructura es el basamento y la superestructura son los niveles erigidos sobre ella. Ahora bien, es necesario precisar aún más esta metáfora que en sí misma sólo ilustra la teoría: la infraestructura o base está constituida por un conjunto de relaciones sociales de producción, a partir de las cuales se fundan un cierto número de relaciones jurídicas y políticas (expresadas en forma de instituciones sociales) a las que corresponden determinadas formas de conciencia social, esto es la superestructura. De tal modo que la sociedad comprendida como un todo está constituida por un conjunto de relaciones de producción, y un conjunto de instituciones y representaciones mentales que le corresponden. La infraestructura es, en última instancia, la base de la superestructura, y la totalidad es ilustrada de dicha manera porque las relaciones materiales de producción condicionan a la inmensa mayoría de los fenómenos presentes en la sociedad. Por consiguiente, la superestructura son aquellas formas sociales materiales e ideológicas necesarias y correspondientes a las relaciones de producción, y tiene la función principal de mantener unida y cohesionada a la sociedad como un todo.

Se entiende a partir de esta concepción que la escuela en virtud de su función social, es decir, la escuela como el proceso institucionalizado de los procesos formativos del hombre, se convierte necesariamente en una institución social, y con ello adquiere una posición real en la estructura de la totalidad social a la que inevitablemente se encuentra unida, totalidad que en una categoría más específica se ha definido como la formación económico-social (o la sociedad en términos análogos). De tal forma que la escuela cumple una función social manifiesta, y como tal

se encuentra situada, en un primer nivel de análisis (el más general [y posiblemente el más importante]), en el nivel de la superestructura de la sociedad. En términos teóricos esta instancia, se encuentra dividida en dos niveles fundamentales, a saber, lo institucional (jurídico-político) y lo ideológico (determinadas formas de conciencia social). Lo institucional, en este sentido, se refiere a los asuntos formales de la esfera de lo social, es decir, a las diversas instituciones que abarcan los distintos aspectos de lo social de acuerdo a una organización y una normatividad específica. La escuela, en tal sentido, se vislumbra como una institución social y por consiguiente pertenece al nivel de la superestructura de la sociedad. Esencialmente la escuela es un ente institucional cuya actividad reside en la reproducción de la sociedad como un todo en un doble sentido: 1) en el sentido de su actividad primaria que es la educación social, que refiere a los procesos formativos del hombre para su integración a la sociedad; 2) en el sentido de su existencia social institucional, es decir, de la relación estructural que mantiene con una instancia superior: el Estado, cual estrato máximo de la institucionalidad social. En correspondencia con los anteriores aspectos intrínsecos de toda institución educativa, la escuela cumple dos funciones sociales generales: 1) la función económica, y 2) la función ideológica.

II

Toda sociedad capitalista se encuentra organizada por un Estado, el Estado es la autoridad suprema de las sociedades capitalistas. El Estado es el producto histórico de la lucha de clases y por lo tanto tiene como fundamento la heterogeneidad antagónica de la sociedad. Así, la institución del Estado es inherente a las sociedades de clases sociales y su esencia es la dominación. Por tal motivo, los asuntos de la sociedad capitalista se ven intervenidos siempre por la existencia del Estado pues éste es la autoridad suprema de las sociedades capitalistas.

El Estado capitalista actúa mediante una serie de instituciones sociales, las cuales están bajo su mando y tienen la función general de mantener y garantizar la continuidad del orden económico y político determinado. Así, las instituciones sociales son los instrumentos básicos del Estado, son el medio práctico por el que éste puede realizar sus propósitos. La escuela es por definición una institución del Estado, por lo tanto, en la sociedad capitalista, la escuela se vislumbra plenamente como un instrumento para la realización de los fines generales del Estado.

Teóricamente, lo anterior se deriva de los vínculos existentes entre los elementos compositivos de la superestructura, en donde el Estado figura, sin duda alguna, como la autoridad máxima. Así, a pesar de que estos elementos se encuentren interrelacionados y se sintetizan como una unidad orgánica, al ser determinante la contradicción orgánica de la totalidad y al ser cuasi nula la contradicción específica de la institución, impera una relación de dominio: la Escuela-Estado. Se trata de una relación de subordinación de la escuela al Estado, una subordinación no voluntaria sino coercitiva, que se materializa en la existencia de una serie de elementos definitorios instaurados por la autoridad del Estado. A continuación, lo esencial de este hecho: la escuela es tal sólo a condición de su existencia institucional, esto significa, en primer lugar, la existencia de un espacio material para las actividades propias de la cuestión, la existencia de un sistema de normas jurídicas que regulan la actividad institucional, y finalmente la presencia de una ideología específica que permea el ambiente y las relaciones dentro de dicha institución. En resumidos términos, el entorno físico (las instalaciones: la escuela como espacio físico), la normatividad (la legislación y las políticas en materia educativa), la ideología escolar (la representación dominante del ser y deber ser de la educación escolar) son los requisitos básicos para la existencia de una escuela como institución social. Esto a nivel masivo es una labor realizada por Estado en la sociedad capitalista, de tal modo que la escuela capitalista de forma masiva se encuentra controlada por las disposiciones generales del Estado.

Así, en la sociedad capitalista se derivan las características jurídico-políticas e ideológicas de la escuela a partir de las características jurídico-políticas e ideológicas del Estado. La escuela, como institución social, se ve subyugada al poder del Estado y su principal tarea, al igual que cualquier institución de este conjunto, es la de ayudar a garantizar la reproducción del régimen dominante en lo económico, en lo político, en ideológico y en social-cultural.

III

La escuela desempeña funciones generales en todas las sociedades capitalistas. La labor de la escuela es la de concentrar y sistematizar la educación de acuerdo a las necesidades fundamentales de la sociedad. La esencia de la sociedad capitalista es la producción material y la acumulación de Capital. De manera que las necesidades fundamentales de la sociedad capitalista se centran en los procesos de producción y de extracción de plusvalía. En consecuencia, la escuela capitalista está encargada de contribuir al perfeccionamiento de los procesos materiales de la

sociedad en función de la producción de plusvalía. Por ello la función primaria de la escuela en el capitalismo se deriva de las relaciones de producción capitalistas, de ahí su función económica. A nivel escolar esto implica básicamente el mejoramiento de la capacidad productiva de quienes serán los actores primarios de los procesos directos e indirectos de la producción capitalista.

No obstante, la función de la escuela no es reductible a ello, la función primaria de la escuela es la cualificación de la fuerza de trabajo para el perfeccionamiento de los procesos materiales en aras del aumento de la plusvalía. Pero la educación de los futuros trabajadores debe considerar los requerimientos complementarios de la producción, esto es, el factor subjetivo, que en términos prácticos implica la formación subjetiva de los trabajadores para su adaptación a las condiciones objetivas de la producción. Por añadidura, la escuela en virtud de su vinculación intrínseca con la sociedad, se ve condicionada por las características que ésta presenta como totalidad. Así, la escuela adquiere responsabilidades acorde a las generalidades de la sociedad. La sociedad capitalista se mantiene y perpetua mediante el Estado por el dominio además de económico, por el jurídico-político e ideológico. La escuela, en tal sentido, tiene la obligación de intervenir en los procesos subjetivos que conciernen a la formación de una conciencia individual determinada por lo social instituido, de tal forma que la escuela realiza también una función ideológica. Así, en la sociedad capitalista lo relativo a la formación de la conciencia es una tarea importante y simultánea a lo relativo a la formación para el trabajo. Esto significa que la escuela está encargada además de potenciar las habilidades productivas de los sujetos, de transmitir y desarrollar las representaciones dominantes sobre los distintos aspectos de la realidad social de acuerdo a un ideal dominante en aras de coadyuvar a reproducir el orden social histórico.

En suma, la escuela capitalista tiene primordialmente un papel económico puesto que materiales son las condiciones que determinan el carácter de la sociedad como una formación histórica. Sin embargo, la escuela no se dedica únicamente a cumplir funciones económicas, pues existen en el capitalismo necesidades exteriores y fundamentales a la producción, esto es, la cuestión ideológica, es decir, todo lo concerniente al terreno de las ideas. En tal sentido, la ideología aparece como un requisito obligatorio en la educación social, y por lo tanto, se encuentra presente en la escuela como institución legitimada y encargada de dicho proceso.

Así pues, son dos las funciones generales de la escuela capitalista: 1) la función económica y 2) la función ideológica.

1) La función económica. La escuela es el lugar “universal” al que deben recurrir a formarse los futuros trabajadores de la sociedad. La labor de la escuela en este sentido es la formación de la fuerza de trabajo cualificada para su futura adhesión a la producción capitalista. Por tal motivo, la escuela se perfila como un gran centro de cualificación para el trabajo. Así, la escuela se encarga de la cualificación que también incluye la especialización de los trabajadores futuros, lo cual- a su vez- coadyuva en su futura repartición entre las dos modalidades fundamentales del trabajo capitalista: el trabajo manual y el trabajo intelectual, por tanto, contribuye esta educación a la preservación de la división capitalista del trabajo, lo que en su aspecto social refiere a la preservación de las clases sociales. Por lo que refiere al trabajo manual, la escuela prioriza la transmisión de conocimiento utilitario y el desarrollo de habilidades prácticas en aras de responder a las necesidades de la producción. De modo que los objetivos educativos que la escuela reivindica en este campo son los objetivos predominantes y prioritarios a la producción capitalista. Así, el desarrollo de la producción capitalista tiene una incidencia directa en la educación escolar, a tal grado que surgen y desaparecen áreas educativas completas en respuesta a la necesidad de la formación de fuerza de trabajo destinada a cubrir dichas áreas fuera de la escuela.

2) La función ideológica. La escuela se encarga de formar “íntegramente” a los trabajadores futuros de la sociedad. La escuela, en tal sentido, no se limita al desarrollo de habilidades prácticas sino también procura la transmisión de un conocimiento sobre todo lo que incumbe a la vida futura del trabajador. Esto consiste básicamente en la inculcación de una ideología correspondiente a las relaciones de producción capitalistas. Esto incluye las representaciones dominantes tanto para el trabajo como para la sociedad, es decir, son aplicables tanto a la producción como fuera de ella. La educación en el sentido ideológico implica la intervención escolar en los procesos cognitivos de los sujetos en aras de contribuir a su adaptación a las estructuras sociales que abarcan desde lo cognitivo hasta lo conductual, desde lo ético hasta lo cultural, y desde lo jurídico hasta lo político. En tal contexto, el Estado como el referente jurídico, político e ideológico de la sociedad capitalista, es la instancia mayor de los asuntos de la educación, por lo tanto las representaciones del Estado sobre los asuntos concretos serán el referente de la escuela para su enseñanza. Así, el Estado se sitúa como el parámetro ideológico de la escuela, y la escuela se perfila como el medio que permite la difusión sistemática de la ideología del Estado capitalista.

Reflexiones finales

La elucidación de la realidad de la escuela capitalista no debe llevarnos nunca a la equívoca idea de que la escuela debe morir, o de que la escuela es un ente maligno y por lo tanto debe desaparecer; La escuela no debe, ni puede desaparecer, por la razón simple de que la escuela es una institución fundamental de toda sociedad, es ésta un ente imprescindible para la existencia y permanencia de la sociedad. La escuela es el espacio para la formación sistemática de las nuevas generaciones; es el lugar donde se forman las capacidades y habilidades de las nuevas generaciones para contribuir al sostenimiento y perpetuación de cualquier formación social histórica. Sin la escuela una sociedad avanzada no puede existir, ni evolucionar. Sin embargo, la escuela en las condiciones generales del capitalismo no puede permanecer, no debe continuar porque en ella las generaciones se convierten en mercancías útiles a la producción y en seres sociales abnegados al régimen jurídico-político instaurado, lo cual coadyuva a la preservación del régimen en su conjunto, régimen desigual, antagónico, hostil; donde reina la explotación, la miseria, y la polaridad social. En último término, pugnar por la permanencia de la escuela tal como está dada, es pugnar por la permanencia del régimen económico-político al que sirve: el régimen capitalista. Por ello, la escuela no debe desaparecer pero debe ser transformada.

Surge un gran problema una vez descubierta la esencia del funcionamiento de la escuela capitalista y la conciencia de su transformación. Aceptemos el hecho de que la escuela debe ser transformada, pero las muestras que nos ofrece la realidad de que quienes asumen la transformación de la escuela es que reiteradamente no se hace otra cosa que caer en una contradicción sin salida, porque la transformación que hemos elucidado se convierte en la práctica en una mera iniciativa de modificación, un movimiento parcial, efímero, superficial, y muchas veces individual que busca variar la dinámica institucional de la escuela, más no cambiar su estructura. Peor aún, la mayoría de las veces el cambio de la escuela es impulsado por el Estado mismo, el bombero del fuego de la transformación de la sociedad en pro de las clases trabajadoras. Y como es lógico, la escuela no puede ser transformada por quien le han deformado, porque nadie tiene más interés en mantenerle tal y como está que el Estado. Las modificaciones que impulsa el Estado capitalista, en cada caso, sólo buscarán el perfeccionamiento de la escuela dentro de los marcos del sistema capitalista, impuestos por las necesidades objetivas de reproducción del régimen económico-social. No es posible, pues, que la escuela cambie por la mano del enemigo.

La escuela puede ser transformada solo por quienes teniendo en claro lo anterior asumen su defensa abierta, y esta transformación no puede ser superficial sino profunda.

Ahora, si la escuela ha de ser transformada, sólo podrá hacerse por una vía: la vía de la transformación social estructural. La transformación de la totalidad social es la única vía para transformar a la escuela, porque de ella depende y a ella sirve. Por eso las acciones aisladas y los intentos individuales que buscan en espacios distintos a los del origen de la cuestión están destinados al fracaso. Resumamos la esencia de todo lo anterior reivindicando la tesis de que la escuela no transforma la sociedad, la sociedad es la que transforma a la escuela, y en consecuencia, comprendamos que para transformar a la escuela, es necesario transformar a la sociedad. En términos sumamente claros: “la escuela capitalista está unida al capitalismo y debe desaparecer con él”²³⁷. Así pues, la lucha social es el principio de la transformación de la escuela. La lucha por la transformación de la escuela entonces debe buscarse no dentro de la escuela sino fuera de ella. La educación juega aquí un papel importante.

La educación en su integridad, como es evidente, no es potestad única del Estado, por lo tanto no existe únicamente bajo el control de la institución escolar. En razón de su origen, la educación es acto natural presente en toda la esfera social, aunque de forma espontánea, es un hecho real y avasallante. La educación es por ello, una necesidad del humano, y la necesidad humana en las condiciones del capitalismo es la de la transformación de la sociedad²³⁸. De manera que la educación no institucional, es decir, la educación espontánea de las masas trabajadoras para ser transformadora y no reproductora, fuera de la potestad económica, jurídica e ideológica del Estado, debe concentrar todas sus fuerzas en conseguir ese objetivo.

La educación de las clases trabajadoras cuyo fundamento reside en la crítica, requisito indispensable de la formación intelectual y capacidad transformadora del hombre, no se encuentra

²³⁷ Baudelot Ch., Establet R., La escuela capitalista, Siglo XXI editores S. A., México 1975. p. 8.

²³⁸ El término humano aquí se utiliza sólo como figura retórica. Claro está a estas alturas que para nosotros no existe tal cosa. La humanidad sólo pueden ser los hombres concretos, hombres que se relacionan entre sí en un determinado estado de producción histórico. En el capitalismo no existe “la humanidad”, sino clases sociales específicas, grandes grupos de hombres que definen su condición “humana” en relación directa de sus circunstancias materiales de vida: los desposeídos y los poseedores, es decir, los trabajadores y los explotadores; en su expresión social concreta: la burguesía y el proletariado. La necesidad “humana”, en tal sentido, se refiere a la eliminación de la contradicción material de las condiciones opuestas de la vida de las clases sociales, y a la consecuente transformación de la sociedad entera.

en la escuela del Estado sino en las luchas sociales externas a la escuela que se gestan en contra del Estado, porque el Estado es el máximo órgano de opresión de las clases sociales; porque el Estado es la personificación del antagonismo de la sociedad dividida y por consiguiente no puede esperarse nunca que éste brinde las armas intelectuales ni materiales a las clases oprimidas para coadyuvar a su propia destrucción: “ningún Estado burgués puede permitir que se imparta una educación que se propone ayudar a destruirlo e imponer en su lugar un nuevo aparato de gobierno”²³⁹. Se esfuerza, por el contrario, en que este momento no llegue nunca, y bajo los techos de sus instituciones educativas se enfoca en crear las condiciones ideológicas mínimas para su legitimación y perpetuación política: “Sólo el más delirante utopismo puede soñar que una universidad inserta, a pesar de todo, dentro del actual régimen, pueda formar “hombres nuevos”... Aunque intentare hacerlo por medio de las “asignaturas académicas”, salvo honrosas excepciones, éstos estarían dominados ideológicamente por las concepciones predominantes en el actual régimen y servirían de muy poco para conducir a lo “nuevo”...La esencia del hombre es “en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (Marx, Engels) y “la formación del hombre nuevo”, por lo menos en escala de masas, sólo se podrá hacer cuando el régimen y sus relaciones sociales sean socialistas...Esa formación sólo puede iniciarse dentro del actual régimen, en la medida de la participación activa del individuo en las luchas sociales de enfrentamiento al régimen, y no tanto por medio de cursos (asignaturas académicas) especialmente inventados para eso”²⁴⁰

El mayor aprendizaje que surge al revelar la naturaleza y función social de la escuela y la educación institucional en las condiciones generales de la sociedad capitalista es que la escuela no es una vía de cambio social sino una vía de reproducción social. La teoría de la educación auspiciada por una pedagogía general, en tales condiciones, debe ser capaz de comprender este hecho, y por lo tanto debe ser capaz de replantear la problemática de la educación en sus diferentes modalidades en función de la transformación social necesaria. Esta tarea aún continúa.

²³⁹ Avilés René, Educación y Revolución, manual del maestro mexicano, B. Costa-Amic editor, México D.F. 1971. p. 45.

²⁴⁰ Massera José L., Ciencia, Educación y Revolución, Universidad Autónoma de Sinaloa, México 1979. p. 82.

Epílogo

Los límites de la autonomía relativa de la escuela.

Persiste un asunto de gran vigencia en este campo de estudio, el asunto de la supuesta autonomía relativa de la escuela. Para evitar confusiones innecesarias, habremos de ser inmediatamente claros en cuanto a nuestra posición: admitimos el hecho de que la escuela en su integridad no se encuentra bajo el yugo absoluto del Estado. Así, es evidente el hecho de que no toda escuela es controlada de forma absoluta por el Estado, ni en el sentido ideológico, ni en el sentido político, y que por lo tanto en la escuela podrían manifestarse tensiones que en determinadas ocasiones podrían generar un efímero ajeteo institucional.²⁴¹

La escuela es una institución de la sociedad, y por ende contiene las contradicciones de la sociedad misma. En tal sentido, la escuela en el capitalismo en dadas circunstancias llegar a convertirse en una institución en la cual se observasen ciertas contradicciones sociales de las formaciones capitalistas, esto refiere al antagonismo de las clases sociales en el terreno escolar.

Digamos que la escuela no es un reflejo automático de la esencialidad específica del Estado. Es decir, la escuela no es una copia exacta de las características esenciales del Estado. Sin embargo, la escuela, debido a su unicidad institucional, está influida y condicionada por la esencialidad estructural del Estado, es decir, está configurada por las características estructurales

²⁴¹ De esta manera, quedaríamos fuera del marco de objeciones reiteradas por algunas corrientes “críticas”, que usualmente plantean que los análisis sobre la escuela análogos al nuestro (tipificados desde la academia como “reproduccionistas”) son análisis “negativos” o “paralizadores” al considerar a la escuela como un espacio poco flexible y a los actores de la escuela como entes pasivos: “Los sujetos humanos generalmente desaparecen dentro de una teoría que no deja lugar para momentos de creación propia, mediación y resistencia” (Giroux Henry, Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico, en Cuadernos políticos, Ed. Era, N. 44 julio-diciembre, México D.F. 1985, p. 4); “... existe una visión monolítica de la dominación y un punto de vista excesivamente pasivo de los seres humanos” (Gioux A. Henry, Más allá de la teoría de la correspondencia, notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa, en De Leonardo Patricia, La nueva sociología de la educación, Secretaría de Educación Pública, Ediciones Caballito, México D.F., 1986. p. 39); “En vez de desarrollar una visión emancipadora de la reproducción, han reproducido una noción de causalidad y dominación que hace parecer a los maestros y alumnos tan sólo como títeres sociales” (*Ibid.* p. 44). Así, la teoría que enarbola esta crítica (denominada “de la resistencia”) pretende re-abordar la cuestión escolar afirmando que “las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proveen espacios para conductas y enseñanzas de oposición, sino también representan una fuente de contradicciones que a veces las hacen disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante” (Gioux H., Teorías de la reproducción...*op. cit.* p. 5). Sin embargo, este planteamiento en la vía de los hechos tiene grandes limitantes, planteamientos que para no caer en una apología de la esperanza deben ser analizados críticamente. Este epílogo ofrece algunas aproximaciones que servirán como base para futuros análisis.

que determinan al Estado como elemento de la totalidad social. Dicho esto en términos más sencillos, digamos que la escuela no es, de hecho, una copia mecánica del Estado, sin embargo, no por ello puede pensarse que es un ente independiente de las determinaciones del Estado, a saber, el conjunto de características de las relaciones sociales de producción, base real de todo elemento de la formación económico-social. En tal sentido es que la escuela haya sido considerada por algunas gentes un ente “relativamente autónomo”, en tanto posee especificidades que la caracterizan como institución de la sociedad en lo educativo, en cuanto esto hace que las escuelas no todas sean lo mismo. Así, es cierto que la escuela posee una vida interna particular, de ahí su supuesta “autonomía”, sin embargo- y esto es lo que realmente interesa- dicha “autonomía” es, en realidad, una libertad restringida.

La “autonomía” de la escuela, dado sea el caso, reside fundamentalmente, en una libertad muy específica, esto es, la libertad en el proceso educativo. Es decir, la escuela presenta cierta libertad con respecto de las determinaciones del Estado como instancia máxima de la superestructura –más no de las determinaciones de la propia superestructura de la sociedad- de acuerdo a las posibilidades que ésta encuentra en el sentido propiamente educativo, es decir, lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje, en especial, en lo que respecta a las posibilidades que tiene el maestro/profesor de ejercer una acción docente relativamente “autónoma” y del educando de aprender en un ambiente apropiado para el desarrollo de una conciencia crítica. En sentido estricto, es decir, a nivel institucional, la “libertad” de la escuela se encuentra básicamente en el proceso educativo formal, y por lo tanto el análisis concierne a los elementos fundamentales del proceso educativo institucional: el maestro, el alumno, y el curriculum escolar.

A pesar de las posibilidades de tal libertad escolar, existen en todos los casos límites objetivos para su realización práctica. Por lo que refiere a la figura del maestro: 1) el maestro actúa conforme a un plan de enseñanza institucional, el cual se diseña, instrumenta y ejecuta de acuerdo a las disposiciones legales en materia educativa, 2) el maestro procede de acuerdo una moral profesional, a saber, de acuerdo a una serie de valores e ideas específicas que se relacionan a su circunstancia social particular. De tal manera, los límites de la libertad de la escuela son lo institucional y lo ideológico. Veamos: en relación a lo institucional tenemos la existencia de los programas oficiales de la escuela, la normatividad legal (interna y externa [vimos en capítulo de la escuela como instrumento del Estado capitalista dos principales parámetros: ley federal de

educación (externo), y el reglamento institucional (interno)]; en relación a lo ideológico tenemos la existencia de un conjunto de creencias y representaciones impuestas al maestro, los parámetros para su actuación particular (el maestro como portador de la ideología dominante).

Así pues, la considerada “autonomía” es en realidad un tipo de libertad delimitada, esto, en principio significa que, el maestro tendría ciertas posibilidades de enseñar libremente en la escuela. Sin embargo, el maestro no puede nunca ser completamente libre de enseñar lo que desee, aunque fervientemente así lo considere. El límite que encuentra su libertad de enseñanza son, en primer lugar, los objetivos establecidos en el curriculum escolar. Objetivos que deberán ser evaluados como parte del proceso formal de enseñanza, y que de no cumplirse harán “fracasar”, desde el punto de vista técnico, el proceso completo de la enseñanza formal (grado escolar, programa, año, nivel, etc.). Así, por consciente que pudiere llegar a ser el maestro/profesor, debe, en todos los casos, acatarse a los límites técnicos que la enseñanza formal exige, esto es, debe acatarse a la enseñanza de los objetivos explicitados en los contenidos educativos de determinado plan (el curriculum institucional), incluso en la mayoría de los casos debe respetar una didáctica de enseñanza que corresponde a dicho curriculum. De no hacerlo así, se expone a consecuencias que van desde la destitución de funciones hasta la demanda legal, o bien, en términos políticos, se expone a la represión institucional²⁴². Por otro lado, si la educación escolar fuere un proceso completamente libre y voluntarista, corriera el riesgo de convertirse en una herramienta contraproducente al orden históricamente instaurado para la clase dominante de la sociedad, por ello es evidente que no puede aceptarse que un maestro, en el mejor de los casos, enseñe a sus alumnos a reflexionar sobre la realidad social de un modo filosófico-crítico en un contexto

²⁴² Eso sólo aplicaría a la práctica de los maestros “críticos” actuales, y recesivamente a quienes aspiran a serlo. Los cambios en las modalidades de contratación actuales están subordinadas a rigurosos procesos técnicos de selección de personal, que tienen el fin de elegir sólo a aquellos candidatos que cumplan cabalmente con los requisitos institucionales de la profesión y de la institución, es decir, aquellos que demuestren poseer las capacidades de carácter técnico, psicológico y ético de acuerdo un estándar deseable (perfil profesional de ingreso). Así, las tareas docentes están idealmente reservadas para aquellos que cuenten con un perfil comprobable de lo anterior, perfil de cualificaciones, el manejo de la técnica para su adaptación al curriculum escolar, y su ética profesional es decir su respeto por las normas y orden establecido. En principio la destitución de funciones y la represión institucional sólo existirían en condiciones de la práctica política del docente al interior de la escuela, cuestiones que por mucho son detenidas antes de la contratación. Piénsese, por ejemplo, en las posibilidades reales que tiene un maestro/profesor con formación crítica de obtener un trabajo en una escuela pública o privada, cuando en los procesos de contratación actuales domina la selección discriminativa basada en la subordinación de la función docente a los objetivos técnico-ideológicos de la escuela específica.

dominado por las necesidades técnicas de los procesos técnico-industriales (factores objetivos de la educación escolar).

El maestro, de tal modo, no puede ser completamente libre, pues, encuentra límites normativos (leyes), técnicos (pedagógicos), y profesionales (ideológicos), es decir, puesto que trabaja para una institución, y esta institución es tal sólo en medida en que tiene normas definidas, los parámetros generales de la vida institucional deben estar dentro del marco de los estatutos legales de la educación (ley federal de educación, ley orgánica de educación, reglamento escolar interno, o equivalentes); por lo que sigue, el proceso educativo formal requiere en todos los casos pasar por un proceso técnico que consiste en una planeación sistemática del proceso educativo: diseño, ejecución y evaluación, esto se concentra en el establecimiento de un currículum escolar, fundamento técnico de la educación institucional; por último el maestro para ser un profesional debe actuar en relación a los anteriores puntos, es decir, sus obligaciones profesionales deben corresponder a su función institucional²⁴³.

Por las anteriores razones es posible decir que de la misma manera en que el maestro autoritario constriñe la conciencia crítica del alumno, la escuela al ser una institución conservadora, jerarquizada y burocrática constriñe la conciencia del maestro crítico.

Son muchos los impedimentos para que un maestro logre una verdadera libertad en la enseñanza. Sin embargo, asumiendo que en algún momento los impedimentos institucionales de la libertad en la enseñanza fuesen posibles, y que por ello el maestro pudiese hacer valer su libertad de forma plena, nos encontraríamos con un impedimento aún mayor: la presencia de la ideología social dominante. Los maestros no son seres intrínsecamente libres en cuanto al pensamiento, es decir, no son espontáneamente críticos, ésta no es su naturaleza, por contradictorio que parezca, se

²⁴³ Incluso, en algunos casos el movimiento y la posición del docente al interior de la escuela está legalmente controlada desde las instancias jurídicas del Estado. La ley general del servicio profesional docente, por ejemplo, es una ley reglamentaria y normativa que regula y establece los perfiles y parámetros e indicadores de la actividad docente en el nivel básico (prescolar, primaria y secundaria en sus diferentes modalidades), y el nivel medio superior (y sus equivalentes) del sistema educativo mexicano. En esta ley se trazan los parámetros técnico-legales para la determinación de los perfiles de ingreso, reconocimiento, promoción y permanencia en el servicio profesional docente, es decir, de las condiciones que se establecen para que un docente pueda primeramente ingresar a la institución y seguidamente a las condiciones que debe cubrir para su permanencia (evaluación de “competencias” para el cubrimiento de funciones de acuerdo a las disposiciones legales en materia educativa del momento). (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013, México D.F.).

trata de lo opuesto²⁴⁴. Históricamente en el capitalismo los maestros han tenido la función de la contención de la conciencia y el moldeamiento de la conducta de los alumnos en el contexto escolar²⁴⁵. Los maestros entregados al sistema capitalista se convierten en agentes de la opresión en la escuela. Por esa razón, su tendencia intelectual no es el pensamiento crítico, sino el conservadurismo reaccionario.

Por lo que sigue, la cuestión del pensamiento crítico representa en sí misma una gran problemática al ser constantemente conceptualizada de forma ambigua y apolítica. Veamos. El pensamiento crítico de acuerdo a las ideas contemporáneas más elaboradas se reduce a la consideración de que en el proceso del pensar humano deben hallarse ciertos elementos que permitan al sujeto un análisis multifactorial de un objeto, es decir, que en el proceso de pensar se consideren la variedad de elementos que permitan al sujeto crearse un juicio más o menos cabal sobre un objeto cognoscible. Esto implica que en proceder del pensar, en oposición a la visión donde todo está definido (el estatismo del conocimiento y la memorización), el sujeto debe idealmente ser consiente de los elementos objetivos y subjetivos que están implicados en el objeto o fenómeno a fin de llegar a una conclusión racional fundada en el análisis e interpretación de la evidencia obtenida²⁴⁶.

²⁴⁴ “La ideología del maestro corresponde a la ideología que lo aliena y se expresa por medio de la transmisión sin conciencia de los fines que persigue”. (Merani Alberto, en Anaya M. Mario, *op. cit.* p. 99).

²⁴⁵ Al grado de haber sido llamados “especialistas de la ideología”: “Los maestros son a la vez agentes (de base) y productos de la escolarización Son una categoría muy especial de trabajadores... antiguos alumnos que se quedaron en la escuela y se volvieron maestros... la “preparación” ideológica de que el alumno es objeto coincide, para el alumno que es formado en maestro, con el aprendizaje de su oficio: se vuelve un especialista de la ideología” (Badelot Ch., Establet, *op. cit.* p. 221). Incluso en literatura conocida se pueden hallar analogías de los maestros con los policías. Tomas Vasconi, afirmaba que “ahí donde la policía no interviene, la escuela actúa”. Esta idea surge a partir del reacomodamiento del razonamiento del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien sostiene que “la policía interviene ahí donde la escuela ya no resulta efectiva” (Vasconi, en Puiggrós Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, Editorial nueva imagen, México 1980. p. 29).

²⁴⁶ El pensamiento crítico es “el proceso que implica la elaboración de preguntas pertinentes, la recopilación y organización de información relevante de forma creativa, la relación de información nueva con conocimiento existente, la re-examinación de creencias y suposiciones, el razonamiento lógico, y el esbozo de conclusiones de confianza. El pensamiento crítico exige un esfuerzo para aplicar los constructos teóricos para entender un problema, considerar evidencia, y evaluar métodos y técnicas para la formación de un juicio. Las habilidades cognitivas de análisis, interpretación, inferencia, explicación, evaluación, y monitoreo y corregimiento del razonamiento propio de alguien están en el corazón del pensamiento crítico. Atributos como la curiosidad y la flexibilidad así como la actitud crítica están íntimamente relacionados al pensamiento crítico. El pensamiento crítico es considerado cada vez más como una competencia clave y una habilidad del siglo XXI”. (UNESCO, International Bureau of Education, *Glossary of curriculum terminology*, Geneva Switzerland, 2013. p. 15. Traducción propia).

No obstante, en esta conceptualización no se haya nada nuevo en relación a las ideas ya existentes dadas del siglo XVIII; nada nuevo aporta esta visión a las ideas del pensamiento humano elaboradas en periodos pasados de la historia. El pensamiento crítico, en los términos en que es planteado, refiere en esencia al proceso natural del pensar humano evolucionado, sobre lo crítico aún no se haya nada.

Ahora bien, el problema real no consiste sólo en entender el estilo de pensar sino en el fundamento epistemológico sobre el cual se sostiene dicho pensar. En el caso del pensamiento crítico sería necesario precisar la forma en que se concibe la crítica para posteriormente ver la forma en que se expresa ésta en un modo de pensar.

La crítica es un método y a la vez una epistemología. La crítica como método implica el entendimiento de los componentes del objeto, hecho o fenómeno, es decir, el método de la crítica comienza por comprender la estructura compositiva del objeto, ello significa la consideración de los elementos constitutivos del objeto pensado. Pero la crítica no es únicamente descriptiva, pues la comprensión de la estructura del objeto lleva al descubrimiento de sus contradicciones. De tal modo que el método de la crítica en último extremo es la elucidación de las contradicciones del objeto.

Si en el proceso de reflexión no se comprende en primer lugar la composición interna del objeto (ello implica a su vez, la comprender sus determinantes externos) y consiguientemente no se cuestiona está a partir de sus contradicciones, no existe la crítica.

Entender la crítica como el procesamiento de la información, es no entender la esencia de la crítica. La crítica no consiste en una descripción sino en una comprensión profunda del hecho que deviene en el descubrimiento de sus contradicciones no evidentes.

La incorporación forzada de la palabra “crítica” en el discurso pedagógico oficial, carece de un fundamento epistemológico crítico y por lo tanto carece de sentido²⁴⁷. La crítica no significa

²⁴⁷ “El pensamiento crítico es probablemente la etiqueta más recurrente para lo que muchos llaman razonamiento analítico, síntesis, resolución de problemas, o proceso mental superior (Scriven y Paul, 1992). Lewis y Smith (1993) señalan que mucha de la confusión sobre la definición del pensamiento de orden superior viene el uso inconsecuente del término pensamiento crítico”, “los autores resaltan que “al pensamiento crítico le ha sido asignados al menos tres distintos significados: (a) pensamiento crítico como forma de resolución de problemas, (b) el pensamiento crítico como evaluación o juicio, y (c) pensamiento crítico como una combinación de evaluación y resolución de problemas” (p. 134). Lewis y Smith (1993) identificaron una serie de propiedades de la enseñanza envueltos en lo

nada sin no es entendida en sus términos justos. Ahora, aun bajo el supuesto de que la crítica estuviese justificada en el discurso oficial, irrelevante sería su presencia porque no tienen ningún impacto en el mundo real. Y no podría ser de otra forma porque la crítica al carecer de fundamento epistémico, o, al reducirse a una repetición de lo evidente del pensamiento humano evolucionado, no tiene otro destino más que el fracaso. De esta manera tenemos que, los errores conceptuales del pensamiento crítico existen en primer lugar por incompreensión del concepto de crítica. Por esa razón, la crítica al ser un concepto incompleto y ambiguo, lógicamente, ocasionará que sus productos (como “el pensamiento crítico”) sean incompletos y ambiguos.

El pensamiento crítico en último término implica la crítica del pensamiento dominante, lo cual significa reflexionar sobre la misma naturaleza del concepto de “pensamiento crítico” como concepto dominante. Ahora, no podría ser que dominara una idea sino es por la intervención de la ideología, y la ideología es lo contrario a la crítica. El pensamiento crítico, pues, requiere de la crítica de la ideología que le sustenta. De manera que se evidencia ya una problemática central sobre cuestión de la crítica: la ideología dominante como sustento subyacente de la producción intelectual.

En último lugar, para no incurrir en el idealismo más puro, habremos de hacer notar con gran énfasis en que el pensamiento crítico como proceso intelectual por sí mismo no significa nada, el pensamiento crítico sólo se realiza cuando es materializado en una realidad concreta. En suma, el pensamiento crítico sólo tiene valor cuando se lleva a la realidad, cuando se refleja en práctica antagónica, y cuando nuestra práctica corresponde a las necesidades objetivas de tal realidad.

Retomando el tema principal, aclaremos que lo mismo que sucede con el maestro dentro de la escuela, sucede con el educando²⁴⁸. Si bien la conexión de origen del educando (su extracción

que ellos han designado como pensamiento mayor (higher order thinking). El pensamiento asociado con el análisis de argumentos implica un dominio. Cuando el pensamiento es realizado de una manera reflexiva entonces puede ser llamado pensamiento crítico. El otro dominio está relacionado con la resolución de problemas. Lewis y Smith también resaltan que el pensamiento mayor abarca el pensamiento crítico, pensamiento creativo, resolución de problemas, y toma de decisiones (decision-making).” (Smith G. Vernon, Szymansky Antonia, *Critical thinking more than test scores*, International Journal of Education Leadership Preparation, Vol. 8, N. 2, Virginia USA, October 2013. pp. 18, 19. Traducción propia).

²⁴⁸ Sin embargo, la situación del educando es aún peor que la del docente. El educando se encuentra sometido además de las reglas escolares externas e internas, a la autoridad del maestro, y a la autoridad del vigilante escolar, pero principalmente se encuentra sometido a la rigurosidad e inflexibilidad del proceso educativo escolar, esto es, el control pedagógico amplio: tareas, exámenes, asignación de notas escolares, aprobación y reprobación de grados,

de clase) podría verse reflejada en formas distintas de conocimiento y comportamiento (rebeldía, resistencia o activismo) dentro de la escuela, lo que en último término le permitirá practicar tales ideas son las circunstancias objetivas de la institución.

La escuela en los niveles elementales (el nivel primario y el secundario y terciario no terminal) es una institución dominada casi en su totalidad por la lógica jurídica determinada por el Estado. Aunque el supuesto de la “libertad” fuere considerado algo intrínseco a toda institución, en la escuela elemental sería algo prácticamente irrealizable. Es decir, la escuela primaria en virtud de los elementos implicados en el proceso educativo concreto (maestro-alumno), elementos posibilitados a interactuar de forma no armónica, proceso donde se revelaría la contradicción, y por tanto la posibilidad de movimiento, se ven condicionados por la propia naturaleza del desarrollo humano (niños y adolescentes: desarrollo incipiente de la conciencia crítica, autoritarismo y adoctrinamiento escolar), y por la normatividad institucional (maestros: sometimiento a leyes educativas, y evaluaciones punitivas, así como por la intromisión de la ideología de la educación). En otros términos, los alumnos de la escuela elemental difícilmente pueden ejercer una práctica colectiva antagónica debido a que la condición fundamental para que eso suceda es una conciencia más o menos desarrollada y una libertad real dentro del aula. Los maestros, por su parte, pudieren hacerlo, sin embargo, podrían verse limitados en cada caso por los aspectos antes desarrollados.

Como punto siguiente, si bien la “libertad” es una posibilidad de las instituciones educativas del Estado, no debe ser planteada ésta como la condición absoluta o avasallante de la escuela. De ser así, imperaría la conciencia y la lucha constante dentro de la institución en vez del control y el sometimiento. Hecho que, a consideración de la experiencia real del mundo escolar, no sucede. Ahora bien, si la ideología dominase de una forma “absoluta”, no podría ser que en ningún momento se presentase ningún tipo de contradicciones, y por lo tanto conflictos al interior de la escuela. Se negarían, de tal modo, las manifestaciones de las contradicciones del capitalismo extendidas a la superestructura de la sociedad, esto en el terreno de la escuela referiría a las luchas estudiantiles y docentes con respecto de la ideología dominante en la escuela.

condicionamiento de apoyos económico, condicionamiento de permanencia en la institución, implementación de códigos de conducta, incluso la imposición de requisitos burocráticos de graduación.

La “libertad”, podría ser una condición tendiente a presentarse en instituciones educativas complejas, además extensas, en primer lugar porque, a mayor complejidad y amplitud, mayor dificultad de control. En tal sentido, es claro que la escuela elemental es una institución dominada casi en su totalidad por el Estado y determinaciones jurídico-políticas y económicas del Estado. La universidad por otro lado, es posiblemente la institución que gozaría de un limitado grado de libertad pues es ahí donde han surgido manifestaciones concretas importantes de la lucha de clases en la historia (piénsese en los movimientos estudiantiles y los movimientos sindicales). Sin embargo, no por ello puede pensarse que esta es la condición natural de la institución universitaria y que en la universidad no existe el control, el autoritarismo y el adoctrinamiento ideológico²⁴⁹, más aún, que la universidad es “autónoma” con respecto de la totalidad social.

Así pues, en la escuela no todos los maestros son “inconscientes” y reaccionarios, sin embargo, aquellos que se esfuerzan por ser críticos están expuestos constantemente a la acción represiva de la escuela. De tal manera que, la libertad del maestro con respecto de la enseñanza termina en donde empiezan los límites institucionales que la escuela establece.

Análogamente, no todos los alumnos son entes pasivos, receptores del conocimiento enarbolado por la autoridad pedagógica (el maestro), sin embargo, la iniciativa autónoma de un alumno con respecto de su aprendizaje termina en los límites pedagógicos que establece la escuela: el control metódico del proceso de enseñanza formal: los deberes escolares, los exámenes, la asignación de calificaciones, la consecución de certificaciones, aunado a factores externos como la expectativa social del éxito académico, la presión por la consecución de un trabajo, la aspiración

²⁴⁹ En la universidad es donde se tienden a disminuir las prácticas represivas clásicas de la escuela que se aprecian en el grado elemental de la educación institucional (véase capítulo de la función ideológica de la escuela en lo jurídico, sobre el carácter represivo de la escuela [pase de lista, uso de uniforme, timbrado, revisión rutinaria de limpieza, coordinación, supervisión, etc.]). Sin embargo, eso no significa que éstas desaparezcan por completo. En general las formas clásicas tienden a difuminarse, no por voluntad de la institución, ni por deseo o conciencia liberal de los profesores, o su democratización sino por la insostenibilidad de las mismas, por la reacción de los educandos contra ellas. La represión y el control se ejerce en formas distintas: la exacerbación del estudio (asignaciones de trabajos excesivos), la asignación de calificaciones que implica una constante aplicación de evaluaciones de diversa índole, y qué decir de los programas de internamiento o entrenamiento que son una práctica de pre-explotación estudiantil. En síntesis, el autoritarismo del aula en la universidad se transforma en una especie de despotismo ilustrado. Los profesores universitarios con el argumento de velar por el futuro del educando (al conocer las hostilidades del mundo laboral), ejercen autoridad con el consentimiento de educandos a fin de ayudarles en su proceso de conversión en buenos trabajadores. Así, “el gobernar con puño duro” se justifica de algún modo por la preocupación del profesor con respecto de sus educandos, lo que se sustenta, a su vez, en su inevitable incorporación a la realidad social.

de “ascenso social”, etc. Por añadidura, si se quisiera pensar la libertad escolar como una expresión de conflicto colectivo abierto, el problema sería aún peor, o la represión física e ideológica de la autoridad escolar, o la del maestro²⁵⁰.

La “autonomía” de la escuela con respecto del Estado difícilmente puede ser sostenida como una verdad teórica y práctica general, sin embargo, en tanto la escuela es un espacio de convergencia de clases sociales, dicha “autonomía” puede en determinados casos ser admitida como un fenómeno particular. Esta autonomía escolar en realidad es una libertad muy restringida, tanto por la institucionalidad del proceso educativo (leyes educativas y curriculum), tanto por la ideología escolar (conciencia falseada del maestro/profesor y alumno).

La libertad dentro de la escuela, consiste esencialmente en la capacidad que tiene el maestro/profesor y el alumno de interrelacionarse más o menos libremente en el proceso de la construcción de conocimiento, es decir, se encuentra básicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la crítica.

La libertad del maestro hace referencia a la capacidad de la toma de decisiones en lo que respecta al método de la enseñanza, es lo relativo a la forma de enseñar. Esta facultad tiene cierto alcance sobre el contenido de la enseñanza, es decir, se extiende a lo que un maestro enseña, esto es, pudiere ser que un maestro decidiera enseñar un enfoque particular de los diferentes enfoques del objeto de estudio, o un contenido particular de un contenido general, no obstante, esta capacidad nunca cubriría el contenido educativo en su totalidad, pues eso se define en el currículo institucional, y el currículo se define desde las necesidades de las funciones sociales de la educación: 1) lo instrumental: la cualificación del a fuerza de trabajo, y 2) lo ideológico: la formación de una conciencia individual a partir de la difusión de una ideología social dominante. Por otro lado, la libertad del alumno consiste en su capacidad de pensar de manera crítica; en la capacidad que tiene el educando de asimilar el conocimiento en función de un criterio de verdad crítico. La libertad del alumno se encuentra vinculada con la libertad del maestro, pues el maestro es su guía para el aprendizaje crítico, más no el referente absoluto del conocimiento. Un alumno

²⁵⁰ No habría espacio suficiente en una nota para mencionar el compendio histórico internacional sobre los casos de represión escolar que incluyen desde la implementación de campañas de desprestigio al activismo estudiantil y sindical, hasta el hostigamiento, demandas legales, suspensiones, expulsiones, desapariciones e incluso asesinatos de maestros y estudiantes.

pudiere ser libre en la escuela cuando fuere capaz de identificar los caracteres subyacentes de cada planteamiento, hecho o discurso educativo; sería libre cuando pudiera elegir lo que habría de retomar, y cuando fuere capaz de criticar con fundamento el conocimiento que habría de rechazar, pero un alumno sólo podría ser libre cuando fuera capaz de incidir y modificar el contexto que le somete, lo que en último extremo se sitúa fuera de la escuela: la sociedad capitalista.

Así pues, la libertad de enseñanza-aprendizaje en la escuela -por restringida que ésta sea- ha de hacerse válida en medida de lo posible. La escuela, pues, podría en circunstancias muy particulares convertirse en un flanco de acción colectiva, en donde se podría hacer cara a la dominación política e ideológica. Pero no por ello los educadores ni los estudiantes deben pensar que la escuela es el epicentro de la lucha social, ni que la educación es la panacea universal, es decir, que ésta es el medio para la transformación de la sociedad.

En conclusión, es preciso recordar que la escuela es una institución social, como tal es un elemento de la superestructura de la sociedad. La escuela no es un ente independiente, y consiguientemente, se encuentra determinada, *en última instancia*, por el orden y dinámica del conjunto de la totalidad social. Así, el cambio radical de la escuela capitalista sólo puede ser enarbolado por el cambio de la sociedad capitalista, por ello, la única vía para transformar profundamente a la escuela en nuestras circunstancias es la transformación profunda de la sociedad capitalista, y en último extremo lo que permite transformar a la formación económico-social capitalista es la transformación de sus relaciones sociales de producción; es la eliminación de la propiedad privada, y con ello la eliminación de sus engendros sociales: la explotación, la miseria, la heterogeneidad antagónica de la sociedad, la desigualdad, y la opresión de clase. Si no es de esta manera, no será, pues el fundamento real de la sociedad capitalista es la propiedad privada de los medios de producción, es lo que permite la explotación y la apropiación del producto del trabajo de una clase por otra; es lo que permite, la dominación económica y su extensión al terreno de lo político, lo jurídico y lo cultural. En suma, sin la transformación de las relaciones de producción vigentes, la sociedad capitalista como totalidad histórica, permanecerá.

Bibliografía

- Agulla Carlos. J., Sociología de la educación, Editorial Paidós, Argentina 1971.
- Araiza Ugalde José Luis, La escuela y la reproducción, tesis UNAM, 1977.
- Althusser L., Ideología y aparatos ideológicos del Estado (notas para una investigación), Ediciones PEPE, Medellín Colombia 1978.
- Althusser L., Balibar É., Para leer el Capital, Siglo XXI editores S.A, México 1977.
- Aguilar Rivero, Mariflor, Teoría de la Ideología, UNAM, México 1984.
- Anaya Magallón Mario, Filosofía política de la educación en América Latina, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1993.
- Ayala Gonzalo, Qué otra escuela, Akal editor, Madrid 1983.
- Avilés René, Educación y Revolución, B. Costa-Amic editor, México D.F. 1971.
- Bauchelot Ch., Establot R., La escuela capitalista, Siglo XII editores, México 1975.
- Barta Roger, Breve diccionario de sociología marxista, México D. F. 1973.
- Burguete Ricardo, La teoría marxista de las clases sociales y la estructura de la sociedad contemporánea, Departamento de filosofía, Academia de ciencias de Cuba, Editorial de ciencias sociales, La Habana 1976.
- Bonal Xavier, Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Ediciones Paidós Ibérica S. A, España 1998.
- Bowles Samuel, Gintis Herbert, La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI editores, México 1981.
- Bowen James, Hobson Peter R., Teorías de la educación, Editorial Limusa, México 1986.
- Castañeda S. Fernando R., La heterogeneidad industrial y la división capitalista del trabajo en establecimientos manufactureros de la ciudad de México, tesis UNAM, 1978.
- Carnoy Martín, Economía de la educación, Editorial UOC, Barcelona 2006.
- Chinoy E., Introducción a la sociología, Editorial Paidós, México 1983.
- Chiavenato Idalberto, Introducción a la teoría general de la administración, Ed. Mc. Graw-Hill, México 2004.
- Daros R. William, La escuela y el entorno social, Editorial Artemisa, Argentina 1997.
- De Azevedo Fernando, Sociología de la educación, Fondo de Cultura Económica, México D. F. 2004.

- De Arismendi Legaspi A., Pedagogía y Marxismo, Ediciones Pueblos Unidos, Uruguay 1963.
- De Leonardo Patricia, La nueva sociología de la educación, Secretaría de Educación Pública, Ediciones Caballito, México D.F. 1986.
- De la calle Luis, Rubio Luis, Mexico a middle-class society, Woodrow Wilson International Centers for Scholars, PE U. S. A, 2012.
- De Vega Pedro, El carácter burgués de la ideología nacionalista, Vigo, España 1965.
- Dos Santos T., Concepto de clases sociales, Ediciones Quinto Sol S.A., México. (Mimeografiado)
- Durkheim E., Educación y sociología, Editorial Linotipo, Bogotá 1979.
- Durkheim E., La división del trabajo social (Vol. I), Editorial Planeta- De Agostini, S. A, Barcelona 1993.
- Engels F., El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, Editorial Sol90, Barcelona 2010.
- Engels F, Para leer el Capital, Editorial Grijalbo, S.A., México 1969.
- Espinoza Alejandro, Teoría del Estado en Gramsci y el Estado en América Latina, UNAM-ENEP, México 1987. (Mimeografiado).
- Enguita F. Mariano (ed.), Marxismo y sociología de la educación, Ediciones AKAL S.A., España 1986.
- Fernández M. Lidia, Instituciones educativas, dinámicas instituciones en situaciones críticas, Editorial Paidós, Argentina 1994.
- Fougeyrollas Pierre, Ciencias sociales y marxismo, Fondo de Cultura Económica, México 1981.
- García Galló Jorge G., La concepción marxista sobre la escuela y la educación, Editorial Grijalbo, S. A., México 1977.
- Gramsci A., Teórico de las superestructuras, Ediciones de Cultura Popular, México D.F. 1985.
- Hamilton Nora, México: los límites de la autonomía del Estado, Ediciones Era, México 1983.
- Harnecker Marta, Los conceptos elementales del materialismo histórico, Siglo XXI editores, S.A., México D. F., 1976.
- Hernández Vaca Jerónimo, El Estado en México 1521-2005, Plaza y Valdez editores, México 2005.
- Jackson W. Philips, La vida en las aulas, Ediciones Morata S. L., Sexta edición, Madrid 2002.

- Jaques Delors, *et. al.*, La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXII, Santillana Ediciones UNESCO, España 1996.
- Kant I., Sobre pedagogía, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Grupo Editor, Argentina 2008.
- Kautsky C., Comentarios al capital, Ediciones Quinto Sol, S. A., Moscú. (Mimeografiado)
- Kroeber A. L., Kluckhohn C., Culture a critical review of concepts and definitions, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University, Vol. XLVII-No.1, Massachusetts, U.S.A. 1952.
- Labarca G., Vasconi T., Finkel S., Recca I., La educación burguesa, Editorial Nueva Imagen S.A., México 1977.
- Lenin V. I., El Estado y la Revolución, Ediciones Quinto Sol, S.A., México 2006.
- Locke John., Ensayo sobre el gobierno civil, Editorial Porrúa, México 2008.
- Lacasa, P., Aprender en la escuela, aprender en la calle, Ed. Visor, España 1994.
- Leal Juan F., La burguesía y el Estado mexicano, Ediciones el Caballito, México 1972.
- Levitas Maurice, Marxismo y sociología de la educación, Siglo XXI de España editores S.A., España, 1977.
- Nguyen Ngoc Vu, Ideología y religión según Marx y Engels, Sal Terrae- Santander, España 1978.
- Nikitin P., Economía política, ediciones cultura popular, México D.F., 1980.
- Marshall T. H., Citizenship and social class, Cambrigde University Press, London 1950.
- Marx C., Introducción general a la crítica de la economía política/1857, decimoprimer edición, Cuadernos de Pasado y Presente, México D.F., 1977.
- Marx C., Engels F., Manifiesto del Partido Comunista, Ediciones en lenguas extranjeras, República Popular de China, 1965.
- Marx C., Engels F., Obras escogidas, Editorial Progreso, Moscú 1981.
- Marx C., Engels F., La ideología alemana, Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo 1958.
- Marx C., Engels F., Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, Editorial Grijalbo S.A., México D.F 1982.
- Manacorda M. A., Marx y la pedagogía moderna, Oikos-tau, S.A.- ediciones, Barcelona, España 1979.
- Makarenko Antón., Mis concepciones pedagógicas, problemas de la educación escolar, Instituto Pedagógico de Járkov, Ucrania 1939.

- Massera José L., Ciencia, Educación y Revolución, Universidad Autónoma de Sinaloa, México 1979.
- Moore Stanley, Crítica de la democracia capitalista, Siglo XXI editores, México 1979.
- Miliband Ralph, El Estado en la sociedad capitalista, Siglo XXI editores, México 1980.
- Ortiz Ulloa Manuel, El Estado educador, Editorial JUS, S.A., México 1976.
- Otero H. Mario, *et. al.*, Ideología y ciencias sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F. 1979.
- Ponce Aníbal, Educación y lucha de clases, Editora Latino Americana, México 1978.
- Puiggrós Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, Editorial nueva imagen, México 1980.
- Pease García Henry *et. al.*, Mitos de la democracia, DESCO, Perú, 1978.
- Prieto Figueroa Beltrán Luis, El Estado y la educación en América Latina., Monte Ávila editores, Venezuela 1990.
- Rozhin V. P., Introducción a la sociología marxista, Fondo de Cultura Popular, S. de R. L., México 1967.
- Rousseau J. J., El contrato social, Editorial Porrúa, México 2006.
- Shajnazárov G., Boborikin A., Krasin Y., Ciencia de la Sociedad, Editorial progreso, Moscú 1977.
- Silva Ludovico, Teoría y práctica de la ideología, Editorial nuestro tiempo, S.A., México D.F. 1978.
- Suchodolski B., Teoría marxista de la educación, Editorial Grijalbo, México D.F. 1965.
- Tecla A. Jiménez, Universidad, burguesía y proletariado, Ediciones Cultura Popular, México D.F. 1978.
- Taba Hilda, Elaboración del currículo. Troquel, Buenos Aires, Argentina 1974.
- Trilla Jaime, La educación fuera de la escuela, Editorial Ariel, Barcelona España 1993.
- Palacios Jesús G., La cuestión escolar, Editorial Laia, Barcelona, España 1981.
- Plamenatz Jonh, La ideología, Fondo de Cultura Económica, México D.F. 1983.
- Urtuzuástegui Veraza J., Praxis y dialéctica de la naturaleza en la posmodernidad, a 100 años de la muerte de Engels, a 150 años de la redacción de las Tesis sobre Feuerbach, Editorial Itaca, México 1997.

Hemerografía

- Audigier François, Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship, project education for democratic citizenship, Council for cultural cooperation (DCC), France 2000.
- Amaiza Inza Bartolomé, Eguzki Urteaga Olano, La inversión social en educación, Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Año LVII, núm. 216, septiembre-diciembre, México 2012.
- Cabaluz Jorge, Ojeda Paula, Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas, Estudios pedagógicos XXXVII, N° 2: 363-377, Universidad de Buenos Aires, Argentina 2011.
- CEPAL, Invertir mejor para invertir más, financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, Chile 2005.
- Criado Martín E. Una crítica de la sociología de la educación crítica, Revista Andaluza de ciencias sociales N°. 2 Universidad de Sevilla, España, 2003.
- Contreras Oyarzo Maricela, El rol social de la escuela: individuo versus ciudadano, Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa, N° 4 septiembre-junio, Madrid, España 2004.
- Conde Flores Silvia L., Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y resolución de conflictos, cuadernillos de apoyo para gestión escolar democrática, Instituto Federal Electoral, México D. F. 2004.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013, México. D.F.
- European Commission/EACEA/Eurydice, The Structure of the European Education Systems 2016/17, Schematic Diagrams, Eurydice Facts and Figures, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2016.
- Federal Ministre for Education, Science and Culture Austria, Current and future trends in higher education, Federal Ministry for Education, Science and Culture (bm:bwk), Austria 2016.
- Freyssenet M., ¿Es posible una definición única de la cualificación?, Sociología del trabajo, Octubre 1979, n°2, pp. 53-64. Edición numérica 80, ISSN 7116-0941, Madrid España, 2010.
- Global citizenship education topics and learning objectives, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France 2015.
- Hernández García Jesús, Ideología, educación y políticas educativas, Revista española de pedagogía, año LXVIII, n. 254, enero-abril 2010, 133-150, España 2010.
- Homi Kharas, OECD development centre, working paper N. 285, the emerging middle class in developing countries, France 2010.
- Lastra García Marta, Educar en la sociedad contemporánea, hacia un nuevo escenario educativo, Convergencia, revista de ciencias sociales, vol. 20, núm. 62, mayo-agosto, Estado de México 2013.

- Nadal Alejandro, Triunfo y crepúsculo del capitalismo, La jornada, México D.F., 22 noviembre 2017.
- María Acebedo Ana, UNICEF va a la escuela a promover los derechos de los niños y las niñas y los adolescentes, UNICEF, Argentina 2012.
- Martin Hopenhayn, Education, Life Cycle and Social Mobility: A Latin American Perspective, Expert paper No. 2012/2, Economic Commission for Latin America and the Caribbean, United Nations, New York, 2012.
- Messina Graciela *et. al.*, Educación y trabajo, lecciones desde la práctica innovadora en América Latina, OREALC/UNESCO, Chile 2008.
- Mexicanos primero, ahora es cuando, metas 2012-224, Mexicanos primero visión 2030 A.C., México D.F. 2012.
- Narro Robles José, Martuscelli Quintana Jaime y Barzana García Eduardo (Coord.), Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, Primera edición, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, México 2012.
- Smith G. Vernon, Szymansky Antonia, Critical thinking more than test scores, International Journal of Education Leadership Preparation, Vol. 8, N. 2, Virginia USA, October 2013.
- OEI, Metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid España, 2010.
- OECD, Economic Policy Reforms: Going for Growth, 2010.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Una fuerza de trabajo provista de formación para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20, Oficina de publicaciones de la OIT, Ginebra 2010.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Cambios en el mundo del trabajo, conferencia internacional del trabajo 95ª reunión, Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza 2006.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO), Clasificación Internacional Normativizada de la Educación (CINE) 2011, Instituto de estadística de la UNESCO, Montreal Canadá 2013.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Literacy Skills for the World of Tomorrow further results from PISA 2000, UNESCO, Institute for statistics, Montreal Canada 2000.
- Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional, Colombia 2011.

- Pont Beatriz, Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study, Centre of Study for Policies and Practices in Education, OECD education working paper series, Chile 2013.
- Secretaría de Educación Pública, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, SEP, Primera edición, México D.F., 2013.
- Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011, Dirección General de Planeación y Programación Secretaría de Educación Pública, México D.F. 2011.
- Strauss Valerie, 19 states still allow corporal punishment in school, The Washington Post, Sep. 18, Washington D.C., USA 2014.
- Varios autores, Revista de ciencias de la educación N.6, AXIS, República de Argentina 1975.
- Velazco G. Ambrosio, Democracia liberal y democracia republicana, Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía política y humanidades, Vol. 1 No. 1, España 1999.
- Villalobos Monroy G., Pedroza F. R., Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico, Universidad Autónoma del Estado de México, Tiempo de Educar, vol. 10, núm. 20, México julio-diciembre, México 2009.
- United Nations, The sustainable Development Goals Report 2017, United Nations publications, USA, New York 2017.
- UNESCO, Towards 2030: a new vision for education; Icheon Declaration and Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4, World Education Forum, Korea, 2015.
- UNESCO, International Bureau of Education, Glossary of curriculum terminology, Geneva Switzerland, 2013.
- World Bank Group, Education Strategy 2020, Learning for All, Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, The international Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, Washington DC, USA, 2011.