

El educador necesita ser educado. Sobre Marx y la educación

Artículo de reflexión

The Educator Needs to Be Educated.
About Marx and Education

O educador precisa ser educado.
Sobre Marx e a educação

Germán Carvajal Ahumada*

Fecha de recepción: Julio 12 de 2016
Fecha de aprobación: Noviembre 5 de 2016

* Magíster en educación y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). E-mail: gecarvajal@pedagogica.edu.co
Perfil ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9717-5912>

Resumen

El presente ensayo es un ejercicio de reflexión a partir de la lectura de algunos textos de Marx en los que aparecen referencias directas a la educación. El objetivo del artículo es comprender cuál es su pensamiento sobre este tema importante para la sociedad actual, y qué relación de consistencia guarda con el conjunto de la teoría del materialismo histórico. La conclusión principal del ejercicio reflexivo señala la actualidad del pensamiento de Marx sobre la educación, toda vez que las propias políticas internacionales contemporáneas tienden a realizar lo que estaba en ciernes en el capitalismo del siglo XIX.

Palabras clave

Marx, educación, capitalismo, políticas, sociedad moderna.

Abstract

This essay is a reflection activity, intended to examine some of Marx's texts directly referring to education. The article is aimed at understanding Marx's thought about such an important issue for contemporary society; and the relation between Marx's statements on education and his global theory on historical materialism. The main conclusion from this reading lies on pointing out the current of Marx's thought on education, insofar as contemporary international policies on education tend to bring into reality the tendencies just springing in the nineteenth-century capitalism.

Key words

Marx, education, capitalism, policy, modern society.

Resumo

O presente ensaio é uma reflexão a partir da leitura de alguns textos de Marx nos que podem se encontrar referências direitas à educação. O objetivo do artigo é compreender qual é seu pensamento sobre esse tema tão importante para a sociedade atual, e que relação de consistência tem com o conjunto da teoria do materialismo histórico. A principal conclusão desse exercício reflexivo assinala a vigência do pensamento de Marx sobre a educação, toda vez que as próprias políticas internacionais contemporâneas tendem a realizar o que era incipiente no capitalismo do século XIX.

Palavras chave

Marx, educação, capitalismo, políticas, sociedade moderna.

El título de este artículo es una cita de la tercera tesis sobre Feuerbach, uno de los pocos enunciados en los que, de forma explícita, Marx –en el contexto de su obra– se refirió a la educación¹. El Moro de Tréveris fue parco sobre este tema tan caro a la sociedad burguesa, cuyo principio último se impuso investigar y explicar, hasta el fin de sus días. Esta parquedad, tal vez, no ha sido tratada lo suficiente por sus epígonos o por quienes intentamos comprender su obra; y es que, sobre la relación entre el marxismo y la educación, hay incontables estudios, ensayos, enfoques teóricos, y, sin embargo, es muy poco lo que se encuentra, casi nada, cuando se busca algún documento en el que se estudien las afirmaciones explícitas que Marx hizo sobre la educación.

Ciertamente, aunque Marx no fue muy explícito en relación con su pensamiento sobre la educación, la teoría que construyó junto con Engels –que luego se conoció como materialismo histórico– ha servido como fuente inagotable de inspiración, de fundamento, para enfoques pedagógicos, para teorías sociológicas, para análisis filosóficos, sobre la educación. Esto por una razón esencial: el materialismo histórico es una teoría sobre la sociedad y su desarrollo histórico en general, pero en particular, sobre el desarrollo de la sociedad burguesa o moderna, la sociedad del capitalismo; y la sociedad moderna hace de la educación una de sus instituciones principales. Las implicaciones que el materialismo histórico tiene para la educación han sido deducidas a través de los años: por lo general se deduce, del contexto global de su posición teórica, un cúmulo de consecuencias para la educación; una de las más famosas, si no la más famosa, es la llevada a cabo por Althusser (2015) al calificar la educación como un aparato ideológico del Estado, deducción hecha a partir de la metáfora de la base y la superestructura, que se encuentra en el prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política* publicada por Marx en 1859. Por otra parte, precisamente, a propósito del concepto de ideología –tan caro a la obra de Marx y Engels– se han desarrollado teorías sociológicas sobre la educación, como aquella de Bourdieu y Passeron (1996) conocida como de la reproducción, y orientaciones pedagógicas como la llamada pedagogía crítica; pero esto es mediato al pensamiento de Marx; esto es, son deducciones hechas por terceros. Por mi parte, lo que me parece interesante, lo que me propongo en este escrito, es examinar cómo las ideas explícitas del propio Marx

sobre la educación son consistentes con su teoría de la sociedad. Para tal efecto, habré de examinar, sobre todo, tres textos, a saber: la ya mencionada tercera tesis sobre Feuerbach; el primer tomo de *El Capital*; y la *Crítica del programa de Gotha*. En estos textos hay referencias cortas, muy tangenciales, del autor a la educación. Difícil es decir, a partir de estas, qué entendía Marx por educación; y sin embargo, pese a su carácter fragmentario, con excepción de la tercera tesis sobre Feuerbach, las otras tienen algo en común: son referencias claras a un cierto tipo de educación en el contexto de su función en el proceso de producción y en el cambio social.

El hegelianismo de Roberto Owen

La mencionada tercera tesis sobre Feuerbach es importante en el contexto de la crítica a la filosofía posthegeliana, pero curiosamente, se funda en la mención de un nombre que no es el de Feuerbach, ni el de ningún otro filósofo posthegeliano, sino el de Roberto Owen. La explicación de esto radica en que Owen guarda algo en común con los posthegelianos: su confianza en el poder de la razón para llevar por sí misma al cambio social; y es que Owen, el industrial y filántropo inglés (del reino de Gales), se equipara, con un idealismo histórico, a los alemanes herederos de Hegel. Afirma, pues, Marx, en la tercera tesis:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ejemplo, en Roberto Owen).

La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria. (Marx, 2006, pp. 57-58).

Lo que Marx criticó, desde un principio, a los posthegelianos, fue su postulado (hegeliano) de que la historia se mueve por la racionalidad, es decir, por las ideas. Este postulado, compartido por el liberalismo, atribuye gran importancia a la educación; por tanto, la afirmación de que la sociedad (los hombres) cambiará al cambiar las circunstancias y la educación, pone a la humanidad como algo independiente de sus circunstancias, en el sentido de que establece una relación causal de las unas (circunstancias y educación)

1 Este artículo de reflexión tiene su origen en el decurso de un seminario informal sobre el tema filosofía, sofisticada e ideología, que hemos desarrollado en el transcurso del año 2016, con estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía y de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

a los otros (hombres), de tal forma que cambios en aquellas, y en la educación, producen efectos en estos. Es decir, en esta teoría, circunstancias y educación no son humanos, sino que son factores condicionantes de lo humano, como una especie de *a priori trascendental* de carácter social. Este materialismo divide, entonces, a la sociedad en dos: circunstancias y educación de un lado, el de arriba, el superior; y hombres por el otro, por el inferior. Marx critica esta relación en la que el pretendido punto de vista materialista pone a las circunstancias y a la educación con los hombres como dos entidades reales separadas. Para Marx, tácitamente, al igual que para el punto de vista materialista bajo crítica, se supone que la educación es algo que tiene efecto sobre los hombres en unas determinadas circunstancias, pero lo que Marx hace notar es que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y el educador necesita ser educado; y en la medida en que el punto de vista materialista separa a los hombres de las circunstancias, como el efecto se separa de la causa, entonces olvida que son los hombres los que hacen las circunstancias, que los educadores son personas y, para ser lo que son, han debido pasar, ellos mismos, por la educación. ¿Quién educa al educador si no es otro hombre? Y a este hombre, otro. La regresión infinita que esto determina implica, de manera tácita, que la educación es una relación social, una relación entre personas, una manera de manifestar su vida; y, por tanto, la descomposición entre dos términos, educación y hombres, en la cual la educación es una suerte de *a priori* frente a la manera de ser de los hombres es un absurdo. Pero, además del absurdo como incoherencia conceptual, lo que hay de fondo es la inconsistencia práctica, como en Roberto Owen, pretendiendo cambiar la sociedad convenciendo a las burguesías inglesas con argumentos, que apelan a su buena voluntad, sobre la necesidad de mejorar la situación de los obreros. Puesto que la educación la regenta la burguesía con su Estado territorial, ¿quién habría de educar al hombre nuevo, si no esa misma burguesía a quien conviene tanto la paupérrima situación espiritual y material del proletariado? La educación es una relación social, es el efecto de relaciones entre los hombres, no al contrario. Finalmente, por esto, afirma Marx que el cambio de las circunstancias, o sea, educación, y el cambio de la actividad humana (la forma de ser) solo coinciden en la práctica revolucionaria, es decir, en el proceso radical del cambio en las sociedades, mediante la destitución de la burguesía del poder del Estado, y el inicio del proceso de abolición de las clases. En el texto, casi aforístico, de estas apretadas líneas de la tercera tesis, no parece quedar mucho campo a la educación como factor importante del cambio social; sin embargo, en el tomo I de *El capital*, las referencias a la educación aparecen con más claridad y en una perspectiva distinta.

Sobre la pobreza espiritual del proletariado

En el tomo I de *El Capital* hay referencias directas de Marx a la educación en tres contextos, a saber: el primero, la pauperización espiritual; segundo, la legislación educativa para los niños trabajadores; y tercero, la educación del futuro. Son, sin embargo, referencias hechas de manera tangencial, de allí su carácter aparentemente poco sistemático. El primer grupo de referencias podría decirse que es negativo, en el sentido en que la educación está como un trasfondo *tácito* negado, por la situación espiritual del obrero, a partir del desarrollo del sistema manufacturero. La manera como Marx introduce el tema es la siguiente:

Los conocimientos, la perspicacia y la voluntad que se desarrollan, aunque sea en pequeña escala, en el labrador o en el artesano independiente, como en el salvaje que maneja con su astucia personal todas las artes de la guerra, basta con que las reúna ahora el taller en su conjunto. [...] este proceso de disociación comienza con la cooperación simple, donde el capitalista representa frente a los obreros individuales la unidad y la voluntad del cuerpo social del trabajo. El proceso sigue avanzando en la manufactura que mutila al obrero, al convertirlo en obrero parcial. Y se remata en la gran industria, donde la ciencia es separada del trabajo como potencia independiente de producción y aherrojada al servicio del capital. (Marx, 2010, p. 294).

De la cooperación simple a la gran industria, el *conocimiento* sobre la riqueza de un objeto o un proceso, disposición compleja que se halla en la persona, es extraído de esta para ser puesto en la estructura, primero, del complejo taller manufacturero; luego, en la ciencia misma al servicio del capital. El labrador, el artesano independiente, y aun el salvaje que domina con pericia las artes de la guerra, son estos los tipos de individuos premodernos que se caracterizan porque su conocimiento, su dominio del objeto y el proceso concomitante a este les pertenece íntegramente. La organización manufacturera del taller; con la intención de hacer rendir el tiempo, para intensificar la producción, produce el efecto contrario: el saber se despersonaliza, porque el dominio completo del proceso, en cada uno de los individuos, es parcializado; entonces, el poder espiritual de los individuos se debilita, la capacidad de dominar un proceso en sus fases íntegras, la capacidad de *conocer* en el sentido estricto de la palabra, un objeto, se vuelve impracticable. El taller manufacturero, como dispositivo complejo social del trabajo, objetiva en sí mismo el proceso que antes dominaba un individuo; y luego, la ciencia misma, al ponerse al

servicio de la producción de plusvalía, entra como un poder ya objetivado y extraño frente al obrero. Lo que Marx comienza a describir, a partir de este fragmento citado, continuando a lo largo de varias páginas, es un proceso de empobrecimiento espiritual del obrero; proceso que –dicho sea de paso– pese a las apariencias de lo que es hoy la educación en relación con los siglos XVIII y XIX, no ha cambiado mucho. El proletariado contemporáneo no es menos pobre espiritualmente hoy que antes, pese al desarrollo de la escolarización y el apogeo de las industrias culturales, y estas últimas más que nada –es preciso apuntarlo– contribuyen, con su convulsivo despliegue audiovisual y la banalización de la imagen y la palabra, a la pauperización espiritual de las masas proletarias contemporáneas. Pero las mismas ciencias sociales y la filosofía contemporánea, a finales del siglo XX, mostraban su pequeñez teórica y su cortedad de miras, cuando describían esto como un descubrimiento novísimo suscitado por el incipiente auge de la informática: baste recordar el famoso informe sobre *La condición postmoderna*, de J. F. Lyotard (1991, pp. 6-8), que luego se volvió casi un evangelio, un mensaje apocalíptico sobre el fin de la modernidad y el comienzo de la postmodernidad, informe en el que se anunciaba, por obra y gracia del dispositivo de almacenamiento informático, la exteriorización del saber; cosa que, en realidad, ya se había iniciado, siglos antes de la informática, en el proceso de la manufactura, por obra y gracia de los capitalistas en pos del incremento de la *plusvalía*, y que en vez de ser el fin de la modernidad era más bien, junto al desarrollo de la imprenta, su comienzo.

El principio “secreto” del capital es la producción de plusvalía. “Secreto” porque es un principio del que los propios capitalistas, que asiduamente lo han practicado desde el inicio de la sociedad burguesa, no obstante, no supieron de él antes de Marx. Es un descubrimiento suyo totalmente ignorado por la economía política clásica (A. Smith, D. Ricardo) y, valga decir, elidido por la contemporánea (M. Keynes, A. Hayeck, M. Friedman). La plusvalía no es un invento de Marx, es la ley social sobre la que descansa el capitalismo: desde el siglo XVII, la burguesía probó métodos diversos para hacer rendir el trabajo, para intensificarlo, para ir más allá de la plusvalía absoluta; se inventó al efecto dispositivos de encierro y control de los obreros (cárcel, taller, escuela), los cuales, paradójicamente, fueron el tema de estudio de uno de los más famosos adversarios de Marx en el siglo XX, Michel Foucault (1975), buscando en la descripción genealógica de tales instituciones del Estado absolutista, el comienzo del gobierno de los cuerpos a partir de una microfísica del poder que tal vez diera la clave tanto de la emergencia de las ciencias sociales como de la subjetividad

misma. Todo esto sin mencionar, ni por accidente, el propósito económico de extracción de la plusvalía; elidido, en franca complacencia con el liberalismo, que el suelo de las instituciones político-jurídicas y administrativas es la economía. Volviendo a Marx y al proceso que describe en el párrafo citado, hay que agregar que, finalmente, la máquina autónoma de Watt, introducida por primera vez en el ramo de los tejidos, dio inicio a lo que comúnmente se conoce como Revolución Industrial; es la máquina el gran avance en la explotación del trabajo humano para arrancarle a este, por fin, la plusvalía relativa. El siglo XX y el XXI han sido las épocas del capitalismo en las que la industria a base de máquinas ha desplegado sus poderes; y las consecuencias de empobrecimiento espiritual de los obreros, por efecto del avance tecnológico, ya no pasan inadvertidas para la ciencia social. Algunas versiones contemporáneas del marxismo se han esforzado en comprender esta situación subjetiva y ponerla en el cuadro del capitalismo actual; por ejemplo, el famoso texto de Paolo Virno *Gramática de la multitud* (2003), en el que trata de mostrar el vaciamiento espiritual de los obreros contemporáneos, si bien como el efecto funesto de los avances de la técnica instrumental, también como un punto de apoyo en el comienzo de las posibilidades de liberación.

Ahora bien, tal empobrecimiento, iniciado con el sistema manufacturero y llevado a su alta expresión con la gran industria, no pasó inadvertido, por supuesto, a los propios teóricos decimonónicos de la economía política. Y a tal punto les fue clara esta situación que el propio Marx aborda este tema limitándose a citar a los economistas que la describen claramente, en particular A. Smith y G. Garnier. Lo que hay de particular en estos dos economistas es que, además de advertir el empobrecimiento cultural del obrero, entran en una discusión sobre la conveniencia o no de remediarlo. A. Smith propone la educación pública organizada por el Estado; Garnier niega la conveniencia de tal cosa. Marx trae a cuento la recomendación de A. Smith, sin citarla textualmente; en cambio cita textualmente a Garnier, cuyos argumentos son los siguientes:

Al igual que todas las demás divisiones del trabajo [...] la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual se hace más marcada y resuelta a medida que la sociedad [...] se hace más rica. Esta división del trabajo es, como todas las demás, fruto de progresos pasados y causa de progresos futuros... ¿Puede, entonces, el Gobierno contrarrestar este sistema y detenerlo en su marcha natural? ¿Puede invertir una parte de las rentas del Estado en el empeño de mezclar y confundir dos clases de trabajo que tienden a separarse y dividirse? (Marx, 2010, pp. 295-296).

Garnier afirma que la educación del proletariado a cargo del Estado es tanto como acabar con las condiciones que han hecho progresar la sociedad, es decir, el capitalismo. O sea que considera la ilustración espiritual del obrero como la ruina de la división entre trabajo intelectual y manual, fundamental en el capitalismo. Marx lo cita en contraste con Adam Smith, ilustrando dos posturas de la burguesía europea en relación con la educación del obrero; aunque son posturas opuestas, están de acuerdo en un punto: el empobrecimiento espiritual del proletariado. Lo interesante de la cita de Garnier, más que la de Adam Smith, es que Garnier no era inglés sino francés y, además de economista, *senador* bajo el primer imperio. Estos datos ponen de relieve el cinismo de la burguesía, que aun sabiendo el efecto del proceso de desarrollo del capital sobre el obrero, considera que tal condición es indispensable para que se pueda sostener la llamada riqueza nacional, esto es, las rentas de la propia burguesía. Y de paso, con esta nota, no está de más comentar cómo la filosofía contemporánea, antimarxista, nos anuncia novedades –como las ya mencionadas de Lyotard y Foucault– que no son más que descubrimientos de agua tibia: la prolongación filosófica, alemana, de Foucault, Sloterdijk (1983), antes de la caída del muro de Berlín, anunciaba como un hecho inaudito e inédito, que habría de conmover al marxismo en sus cimientos, el fenómeno del cinismo de las burguesías contemporáneas, que sabiendo lo que hacen, sin embargo lo hacen. Pero he aquí que Marx estaba al tanto de esta condición ética, ínsita en el hecho de que la clase dominante sabe que es la clase dominante. Que este hecho ya sabido nos lo presente la filosofía de hoy como novedad, solo indica el abandono de la lectura de Marx en la filosofía, y el retorno de la filosofía actual al posthegelianismo de fin del siglo XIX, a Nietzsche y su reaccionarismo. Pero no solo Nietzsche: mentes ilustres como S. Žižek no han dudado en aceptar la “novedad” sobre el cinismo actual de la burguesía. Este autor en sus ensayos sobre el concepto de *ideología* (1994, 1989) –concepto tan caro a Marx y Engels– pregona el fin de la teoría de la ideología, y su sustitución por la teoría del deseo de Lacan. Pero si bien el psicoanálisis es la única teoría consistente de la modernidad sobre el sujeto, emergida a partir de los datos de la clínica y no a partir de la introspección especulativa, solo ahonda en la singularidad individual y su padecimiento; no puede reemplazar un concepto, el de ideología, que permite comprender, en el contexto de la vida colectiva, los discursos de legitimación de la clase dominante.

Pero volvamos a Marx y sus referencias directas a la educación. El segundo grupo de referencias las hace en relación con la ley de educación para los niños

trabajadores. En las anteriores, la educación está como trasfondo mudo, como lo negado sistemáticamente por la división del trabajo en el capitalismo; en las siguientes, aparece la educación explícitamente, como rescatada por la ley desde el fondo de su negación misma por el trabajo asalariado:

La degeneración intelectual, producida artificialmente por el hecho de convertir a unos seres incipientes en simples máquinas para la fabricación de plusvalía –degeneración que no debe confundirse, ni mucho menos, con ese estado elemental de incultura que deja al espíritu en berbecho sin corromper sus dotes de desarrollo ni su fertilidad natural–, obligó por fin al parlamento inglés a decretar la enseñanza elemental como condición legal para el consumo “productivo” de niños menores de 14 años, en todas aquellas industrias sometidas a la ley fabril. En la frívola redacción de las llamadas cláusulas de educación de las leyes fabriles, en la carencia de aparato administrativo adecuado, que, en gran parte, convierte en consigna ilusoria este deber de enseñanza, en la oposición desplegada por los patronos contra esta misma ley de enseñanza y en las artimañas y rodeos a que acuden para infringirla, resplandece una vez más el espíritu de la producción capitalista. (Marx, 2010, p. 328).

El empobrecimiento de los poderes intelectuales y espirituales en general del obrero se funda en el factor de la división del trabajo, por un lado, y de la mecanización tecnológica de la industria por el otro; y ambos factores, ambos tipos de fuerza productiva, solo se desarrollan por efecto del principio que rige, de cabo a rabo, toda la producción capitalista: la producción de plusvalía relativa. La ley fabril fue un triunfo del proletariado inglés. Ella reglamentaba su empleo y su educación; en ella el proletariado exigía la educación de los niños para salvarlos del embrutecimiento. Pero el principio de la obtención de plusvalía determina –como lo indica Marx en la cita, y lo muestra, luego, a lo largo de varias páginas que siguen al párrafo citado– las acciones evasivas relativas a la reglamentación e implementación de la ley de enseñanza. El párrafo citado, en sus frases finales, pone de presente la relación que la educación guarda con la clase productora directa: un mero formalismo que no libra al individuo de su empobrecimiento espiritual.

Ahora bien, Marx encuentra en los reportes de los inspectores del trabajo infantil, nombrados luego de la emisión de la ley fabril en Inglaterra –además de los subterfugios marrulleros y leoninos, a los que acuden los encargados de aplicar la ley para hacerla casi que inocua en sus efectos reales– también un efecto que, pese a todos esos contratiempos, no deja de ser sorprendente:

Los inspectores de fábricas descubrieron en seguida, por las declaraciones testificales de los maestros de las escuelas, que los niños de las fábricas, a pesar de no recibir más que media enseñanza aprendían tanto y a veces más que los alumnos de las escuelas corrientes. “La cosa es sencilla. Los alumnos que pasan en la escuela medio día solamente mantienen constantemente lozano su espíritu y en disposición casi siempre de recibir con gusto la enseñanza. El sistema de mitad trabajo y mitad escuela convierte a cada una de estas dos tareas en descanso y distracción respecto de la otra, siendo por tanto mucha más conveniente para el niño que la duración ininterrumpida de una de ambas. Un chico que pase el día sentado en la escuela desde por la mañana temprano, sobre todo en verano, no podrá jamás competir con otro que vuelve, alegre y animoso, de su trabajo.” (Marx, 2010, p. 404).

El alumno que, además de asistir a clase, labora en la fábrica, muestra mejor rendimiento que los otros que solo asisten a la escuela. De los reportes de los inspectores Marx deduce la importancia de la combinación de estos dos factores: el trabajo y la enseñanza; pero además vuelve a pensar en Roberto Owen, cuyo materialismo filantrópico había criticado antes, en la tercera tesis sobre Feuerbach, porque, en esos reportes de los inspectores, vio confirmada la verdad de las prácticas pedagógicas recomendadas por Owen.

Del sistema fabril, que podemos seguir en detalle leyendo a Roberto Owen, brota el germen de la educación del porvenir, en la que se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad, el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como método para intensificar la producción, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados. (Marx, 2010, p. 405).

El sistema fabril –de acuerdo con Marx– no solo proveyó la base técnica para la gran industria, sino que provee también el germen de la educación del porvenir: trabajo productivo, enseñanza y gimnasia en una combinación que producirá *hombres plenamente desarrollados*. No obstante, esto es apenas un germen, un conato, algo que aún no alcanza plenamente una consistencia, pues se da en el seno de una sociedad cuya ley fundamental, la valorización del valor mediante la extracción de plusvalía relativa, conspira contra este germen para abortarlo. La manera optimista como, sin embargo, Marx se refiere a este germen indica que concibe la educación, así organizada, como la forma de alcanzar cierto principio: el *hombre plenamente desarrollado*. Este principio no solo está implícito, entonces, en la concepción que tiene Marx del papel de la educación, sino que, también, está implícito en su elaboración de la idea de la revolución, la cual

predice como un efecto de la propia ley del capital. No obstante, aún no está claro por qué la enseñanza combinada con el trabajo producirá hombres plenamente desarrollados, ni está claro, tampoco, qué significa la frase: *hombres plenamente desarrollados*. Al referirse a la educación del porvenir, Marx afirma que este tipo de educación, ya descrita en Owen y confirmada en los reportes de los inspectores de la ley fabril, en el futuro se hará una constante y no solo un germen incipiente que afronta las vicisitudes que le impone el capitalismo.

La educación para la infancia

El principio de los hombres plenamente desarrollados, como efecto de esa educación incipiente en las fábricas victorianas, vuelve a tener un eco en otros dos textos de Marx, el *Manifiesto del Partido Comunista*, redactado tres años después de las *Tesis sobre Feuerbach*; y la *Crítica del programa de Gotha*, redactado veintisiete años después del *Manifiesto*. El *Manifiesto* – como es sabido – contempla un programa político para el proletariado, y en esto se equipara al programa de Gotha. Pero el *Manifiesto* había sido escrito por Marx y Engels, y el *Programa de Gotha* por los discípulos de Ferdinand de La Salle, situación que Marx deploraba, pues veía en las exigencias del programa retrocesos propios de la pequeña burguesía. Ahora bien, la mención a la educación en el *Manifiesto* está en el punto 10 del programa, que reza así: “10. Educación pública y gratuita de todos los niños; abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy, régimen de educación combinado con la educación material, etc., etc.” (Marx y Engels, 1951, p. 41).

La referencia a la educación es muy de pasada, solo se centra en su carácter público y gratuito. Sin embargo, menciona la abolición del trabajo de los niños en las fábricas tal y como se practica en el presente, o sea, en el año 1848, luego explicita la combinación de un régimen de educación combinado con la producción material, es decir, menciona el régimen de Roberto Owen observado en los reportes de los inspectores en el tomo I de *El Capital*. El primer tomo de esta obra se publicó en el año 1867, o sea, veintiocho años después del *Manifiesto*; pero, obviamente, ya Marx y Engels conocían y estudiaban a fondo la economía política y sus manifestaciones prácticas en las políticas laborales incipientes de la Inglaterra victoriana; de tal forma que, nueve años después, para la convención del Partido Obrero Alemán en Gotha, Marx escribió una crítica a ciertos puntos del programa, entre ellos la relativa a la educación. Estos puntos son casi copia literal del *Manifiesto*, pero con alteraciones, según la escuela de La Salle, y es a estas

a las que dirige Marx su crítica. Así, entonces reza el programa de Gotha en el numeral B, literal 1:

“B. El Partido Obrero Alemán exige, como base espiritual y moral de Estado:

Educación popular en general e igual a cargo del Estado. Asistencia escolar obligatoria para todos. Instrucción gratuita.” (Marx, 1986, 30).

En su crítica a este literal, a lo que primero apunta Marx es a la frase “educación popular igual”. Formula su crítica en forma de pregunta: “¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser igual para todas las clases?” (Marx, 1986, p. 30).

Lo que hay tácito en esta interrogación de Marx es que el pueblo está conformado por todas las clases, y que, por tanto, la frase “educación popular igual” implica dos cosas: una, que la educación sea la misma para todas las clases, lo cual desconoce las diferencias de clase; dos, la abolición de las diferencias de clase, o sea, la abolición del capitalismo. La primera implicación suele hallarse en propuestas socialdemócratas que pretenden abolir los males sociales dejando intactas las diferencias de clase (y por tanto, el trabajo asalariado, el capital, etc.). La segunda implicación, en la medida en que es una exigencia del Partido Obrero Alemán al Estado, es tanto como pedir que se haga la abolición de las diferencias de clase por pedido, es decir, por decreto. Respecto al tema de la *obligatoriedad* y la *gratuidad*, Marx afirma: “La primera [obligatoria] existe ya, incluso en Alemania; la segunda [gratuita] en Suiza y en los Estados Unidos en lo que a las escuelas públicas se refiere.” (Marx, 1986, p. 31).

Con esto pretende Marx resaltar la cortedad de miras del Partido Obrero Alemán: en el capitalismo la obligatoriedad y la gratuidad de la educación son posibles, no representan ninguna amenaza contra los intereses de la burguesía. Finalmente, el autor arremete contra la frase “Educación popular a cargo del Estado”:

[...] es absolutamente inadmisibile. ¿Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! (Marx, 1986, p. 31).

En este párrafo describe Marx la forma como en el capitalismo el Estado territorial maneja la educación: administrándola. Lo sigue haciendo así aún hoy; entonces, lo que pretende el Partido Obrero Alemán

no es claro: ¿pretende lo que ya se hace, o sea, que el Estado administre el aparato educativo con leyes y disposiciones técnicas, o pretende que el Estado mismo eduque? Pero esto –dice Marx– es inadmisibile.

Lejos de esto lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia. [...] es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa. (Marx, 1986, p. 31).

La disyuntiva: una cosa es que el Estado administre el aparato educativo, otra que eduque. La segunda es inadmisibile. ¿Por qué? Sobre esto no hay respuesta en el texto de la *Crítica del Programa de Gotha*; sin embargo, dentro del contexto del pensamiento de Marx es claro el porqué: el Estado representa, en sí mismo, a la clase dominante, a la burguesía; y, por consiguiente, al educar al pueblo solo lo puede hacer a nombre de lo que representa: los intereses de la burguesía. Luego, un partido obrero no puede pretender que el Estado eduque al pueblo. Es el pueblo el que ha de educar severamente al Estado, es decir, ha de hacer del Estado su instrumento, logro que solo se alcanza en la revolución. Y entonces, en este punto, podemos indicar que Marx –como cualquier moderno, incluso como cualquier liberal– confía en la escuela, por eso afirma que se la debe substraer a la influencia del Gobierno y de la Iglesia. Y esta confianza se hace más explícita cuando afirma: “El párrafo sobre las escuelas debería exigir, por lo menos, escuelas técnicas (teóricas y prácticas), combinadas con las escuelas públicas” (Marx, 1986, p. 31).

Esta exigencia de las escuelas técnicas es consistente con la educación del futuro mencionada en el Tomo I de *El Capital*, la educación del futuro ha de ser técnica. ¿Por qué? La respuesta está unos párrafos después, cuando Marx se ocupa de la crítica del punto 3, el cual reza: “3. Restricción del trabajo de la mujer y prohibición del trabajo infantil” (p. 32). Y ante esta afirmación, responde Marx:

La prohibición general del trabajo infantil es incompatible con la existencia de la gran industria y, por tanto, un piadoso deseo, pero nada más.

El poner en práctica esta prohibición –suponiendo que fuese factible– sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual. (Marx, 1986, p. 33).

La afirmación de Marx es que tal abolición es impracticable además de *reaccionaria*, es decir, tal

medida, en caso de poder ponerse en práctica, en vez de ser un avance hacia la mejora de la situación del proletariado, sería un retroceso. Al contrario, el trabajo combinado con la enseñanza, desde una edad temprana, es un *medio potente para el cambio social*. Recordará, quizá, el lector que, en la tercera tesis sobre Feuerbach, a la educación no parecía quedarle mucho que hacer en relación con la transformación de la sociedad; pero ahora, en este texto, treinta años luego de esa tesis, cierto tipo de educación, la que combina trabajo con escuela, representa un instrumento poderoso de transformación. Sabemos que hoy, de manera directa, la burguesía contemporánea ha proscrito, mediante documentos de política internacional emitidos por los organismos multilaterales, fundados luego de la Segunda Guerra Mundial, ha proscrito el trabajo infantil; y, por tanto, muchos liberales piadosos, hoy, ante esta afirmación del Moro de Tréveris, se retorcerían inflados de indignación: “¡Los niños trabajando, la barbarie comunista!”. Por supuesto, denostarían –con la indignación de la que solo los liberales saben hacer gala– de la perversión obvia en este pensamiento, alegrarían la convención de la Unesco, dirían que el único lugar propio del niño es la escuela, etc. Pero aquí, Marx –el intelectual más influyente de toda la historia de la filosofía y las ciencias sociales contemporáneas, que, ocho años antes del texto que analizamos, había publicado el primer tomo de *El Capital*, la *Crítica de la economía política*, monumental y aguda obra en la que disecciona el corpus vivo del capitalismo, mostrando su mecanismo fundamental, y había, con prolijidad exhaustiva, examinado los reportes de los inspectores de salud y trabajo infantil de la Inglaterra victoriana– conocía, mejor que ningún otro intelectual de su tiempo, la base real de lo que estaba diciendo a sus cofrades del Partido Obrero Alemán: si el partido obrero ha de buscar la transformación de la sociedad, ha de exigir el trabajo productivo infantil combinado con la educación.

El individualismo de la revolución

Recapitulando lo hasta aquí leído: las afirmaciones explícitas de Marx sobre la educación nos muestran su interés en la educación infantil combinada con la formación técnica, porque considera que esta combinación es un medio potente de transformación social, ya que contribuye a producir hombres desarrollados plenamente. ¿En qué consiste este principio? En primer lugar, no puede menos que remitir a lo opuesto de esas masas de individuos sumidos en la ignorancia por efecto de la división del trabajo, esas masas que Adam Smith proponía educar, y que Garnier –polemizando

contra Smith– afirmaba que hacerlo iba contra los caros intereses de la sociedad. Pero esto es apenas una aproximación al principio por su revés, es como decir que lo blanco no es negro. ¿Es acaso este principio un *ideal*? Marx, el crítico más radical de Hegel y de los hegelianos, el que desenmascara la metafísica como ideología, como alienación del pensamiento sabiente, ahora, al mentar la educación en el contexto de su obra, parece que ocultara bajo la manga el as de un ideal, el *hombre plenamente desarrollado*. Pero ¿es que hemos de exculpar al Moro, porque siempre que se habla de la educación en un contexto político es inevitable presuponer ideales? La educación es un proceso de orientación y apropiación de la personalidad de los individuos, y tal proceso presupone un deber ser; así, pues, si cuando Marx hace referencia a que la combinación, desde la infancia, del trabajo productivo con la educación conduce a la formación de hombres plenamente desarrollados, es menester pensar en qué consiste ese *desarrollo*. Un largo pasaje del tomo I de *El Capital* nos da luz sobre esto.

Si al presente los cambios del trabajo sólo se imponen como una ley natural arrolladora y con la ciega eficacia destructora propia de una ley natural que choca en todas partes con barreras, la gran industria, a vuelta de sus catástrofes, erige en cuestión de vida o muerte la diversidad y el cambio en los trabajos, obligando, por tanto, a reconocer como ley general de la producción social y a adaptar a las circunstancias su normal realización, la mayor multiplicidad posible de los obreros. Convierten en cuestión de vida o muerte el sustituir esa monstruosidad que supone una mísera población obrera disponible, mantenida en reserva para las variables necesidades de explotación del capital por la disponibilidad absoluta del hombre para las variables exigencias del trabajo; el sustituir al individuo parcial, simple instrumento de una función social de detalle, por el individuo desarrollado en su totalidad, para quien las diversas funciones sociales no son más que otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y revelan. En este proceso de transformación representan una etapa, provocada de un modo espontáneo por la gran industria, las escuelas politécnicas y agronómicas, y otra las “*écoles d’enseignement professionnel*”, en las que los niños de los obreros reciben algunas enseñanzas en materia de tecnología y el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción. Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda [de] que la conquista inevitable del poder político por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas de trabajo. (Marx, 2010, p. 408).

Este largo y complejo párrafo se compone de varias partes, de las cuales la primera es la mención a la inexorabilidad de la tendencia de la gran industria a conminar al proletario a cambiar permanentemente de trabajo. Esta tendencia ineluctable, como una ley natural, convierte la *diversidad* del obrero en ley de la producción: esto significa que el individuo, como proletario, debe tener una disponibilidad absoluta para las exigencias variables del trabajo, o sea, debe ser capaz de cambiar de trabajo cuando las circunstancias lo exigen, es una cuestión de vida o muerte. La gran industria sustituye al individuo parcial de la manufactura por el individuo *desarrollado en su totalidad*. Esto significa que, cuando Marx hace referencia al desarrollo total del individuo, hace referencia a esa capacidad de cambiar de trabajo cuando le sea requerido. El desarrollo consiste, entonces, en una cierta relación entre el individuo y la sociedad, esa relación consiste en que las funciones sociales que varían (los trabajos diversos) son asumidas plenamente por el individuo como manifestaciones de su ser, de su actividad. Marx no se refiere, en realidad a un ideal, sino a un *hecho* que se presenta en la sociedad industrial, como manifestación de sus efectos en el proletariado: la masa de proletarios empobrecidos en reserva tiende a transformarse en una masa de individuos que pueden cambiar de trabajo. A esto añade Marx que la propia sociedad industrial, como efecto espontáneo de este curso de su desarrollo, por la lucha de clases ínsita en su seno, en que el proletariado, con la ley fabril inglesa, ha arrancado a la burguesía la creación de escuelas politécnicas, agronómicas y escuelas de enseñanza profesional, es un triunfo parcial en la inevitable toma del poder por el proletariado. La enseñanza técnica y el trabajo son la base que la sociedad industrial, a pesar de sí misma, se ve obligada a conceder al proletariado; y esta concesión es la base de lo que será la educación y su papel en el proceso revolucionario.

Implícita en estas consideraciones está la manifestación de un nuevo *individualismo*, que se asoma aún tímidamente, por entre los intersticios culturales de la sociedad burguesa, enredado aún en la maraña de otros principios individualistas, ligados a sus raíces en el *ethos* del capital, y heredados del pasado antiguo premoderno. Podemos afirmar que la cultura cristiana occidental, en general, ha conocido dos tipos de individualismo: el primero, el propio de su germen evangélico, el *individualismo renunciante*, en el que se pregona la no resistencia al mal para acceder al reino de los cielos, individualismo ejercido a partir de la enseñanza de la caridad y la vigilancia constante de las acechanzas interiores del pecado. Un individualismo casi místico que la Edad Media y sus poderes terrenos insuflaron en la cultura occidental, individualismo de renuncia a la materialidad del mundo, propio para

las relaciones de poder que finalmente concretaron en la feudalidad, propio también, en la modernidad, para el apaciguamiento de la masa de desposeídos del capital. En la lenta disolución de la Edad Media, con el advenimiento del capitalismo, surgió otro individualismo, uno completamente distinto y opuesto al anterior, un *individualismo posesivo*. Poco a poco, con el desarrollo del mercado y de la base técnica de la producción, en función justamente de la circulación de mercancías en una escala cada vez más amplia, este otro individualismo que ya no renuncia al mundo, sino que, al contrario, se lanza a la aventura de conquistarlo y someterlo, consumiéndolo, poseyéndolo. Este individualismo pronto se muestra como la forma idónea del *ethos* del capitalismo, en la compulsión al consumo constante de los productos que emergen diariamente de la gran industria, y que con su efímera vida suscitan el proceso de valorización del valor. El individualismo posesivo es la bandera ética de la sociedad burguesa, y la propia cristiandad, ya modernizada por el desarrollo del mercado mundial y su base industrial, ha debido, lentamente, matizar su renuncia para ponerla a tono con la posesión convulsiva. Este individualismo posesivo, no obstante, es una posibilidad ética cuya realización plena solo puede lograrse para la clase dominante, la burguesía; mientras que el proletariado –aunque impelido al consumo en la medida de su condición– queda vaciado de la cultura y el conocimiento, arrojado a los desfileros de la renuncia.

Por su parte, Marx, a partir de las consideraciones de la jornada de trabajo en la gran industria, de la ley fabril inglesa, primer triunfo del proletariado contra el capital, muestra y anuncia el conato de una nueva forma de ser individuo que, con el triunfo de la revolución, se hará base de la nueva cultura. No es la renuncia, no es el vaciamiento culpable, con el que se ha sometido la voluntad del propio proletariado; tampoco es la posesión convulsiva de los objetos en una orgía del consumo que involucra la apropiación privada y clasista de los medios de producción y la capacidad de trabajo de otros hombres. Es algo distinto; es *el desarrollo de las potencias productivas del individuo*. En el extenso párrafo citado hay un llamado, una nota pie de página con la que Marx ilustra la idea que está allí contenida, a partir de la cita del testimonio de un obrero francés emigrado a los Estados Unidos:

Un obrero francés escribe a su regreso de San Francisco: “Jamás hubiera creído que iba a ser capaz de desempeñar todos los oficios por los que he pasado en California. Estaba firmemente convencido de que no servía para nada más que para impresor... Tan pronto como me vi metido en aquel mundo de aventureros que cambian de oficio con más facilidad que

de camisa, ¡qué diablo!, hice lo que los demás. En vista de que el trabajo de minería no daba bastante, lo dejé y me fui a la ciudad, donde desempeñé uno de tras de otros, los oficios de tipógrafo, techador, estañador, etc. Gracias a esta experiencia, que me demostró que servía para trabajar en todos los oficios, dejé de sentirme menos molusco y más hombre.” (A. Corbon, *De l’enseignement professionnel*, 2.ª ed. [París, 1860], p. 50). (Marx, 2010, p. 408).

Ya en el capitalismo estadounidense de segunda mitad del siglo XIX, el fenómeno está dado, manifiesto, como la forma de ser de los individuos en estado de civilización; y esto de la civilización lo afirma el propio Marx, en los *Grundrisse* (1984, pp. 25-26), refiriéndose justamente a la condición del trabajo en América del Norte. En *La ideología alemana*, esta idea ya estaba presente dentro de las consideraciones de la crítica a la filosofía posthegeliana: la división del trabajo encierra a los hombres dentro de unos límites en “un determinado círculo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse”; queda, pues, el individuo, preso en una especialización que le es impuesta, debe especializarse sino quiere “verse privado de los medios de vida”. Y luego, inmediatamente, añade:

[...] al paso que en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place, dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos. (Marx y Engels, 1987, p. 34).

El comunismo ha de ser la sociedad en la que, aquello que el testimonio dado por el obrero francés, de su estadía en Estados Unidos, habrá de realizarse plenamente como ejercicio de la libertad soberana de los individuos y no como una condición impuesta por la gran industria del capitalismo, con sus diversos vaivenes en las diferentes ramas de la producción en competencia. La sociedad comunista hará posible un nuevo individualismo que ya se asoma, aunque de forma incipiente e imperfecta, sometida plenamente a los vaivenes del capitalismo mismo, el individualismo en el que se manifiestan las potencias productivas del individuo. Pero, por supuesto, tal condición, aunque atestiguada en el propio capitalismo, aún está muy lejos de ser plenamente la realización de esos poderes individuales, porque, precisamente, el capitalismo sigue vivo y continúa aplastando, no obstante, con la especialización, esos poderes. Esta idea es la que

sostiene las afirmaciones del tomo I de *El Capital*, sobre la educación del porvenir; desde la más tierna infancia; las recomendaciones al Partido Obrero Alemán, en la *Crítica del programa de Gotha*, sobre la exigencia de combinar el trabajo infantil con la educación técnica, y la exigencia de fundar escuelas politécnicas. La educación que contribuye a la revolución es aquella que prepara al individuo para la nueva sociedad, para realizar todas sus potencias productivas. Y esto no es un ideal arbitrario, no. El fenómeno mismo de la marcha de la gran industria manifiesta la conversión del ejército de reserva proletario, ignaro y pasivo, en una masa de hombres que pueden dedicarse a los oficios según las exigencias de los vaivenes de la división del trabajo.

Ciento cincuenta años después de la publicación del primer tomo de *El Capital*, la sociedad industrial sigue, hoy, sosteniéndose sobre la base de la explotación de la fuerza del trabajo para obtener de ella la codiciada plusvalía relativa. Actualmente, en este punto de desarrollo de la sociedad burguesa, las conquistas del proletariado, parecen haber sido como un sueño ya desvanecido en la vigilia y del que no pueden traerse a la memoria sino escasos fragmentos. Hace cien años hasta se inició un proceso de inauguración de repúblicas que prometían ser los primeros lugares en los que se daría comienzo a la liberación del proletariado; sin embargo, tales reinos de la realización plena del hombre se esfumaron como una falsa promesa. Por supuesto, la burguesía toda unida, en una comunidad triunfante, no dudó en tocar el *requiescat in pace* del materialismo histórico: por fin quedaba demostrada, con el hecho del desplome de los socialismos reales, la perennidad de las relaciones capitalistas de producción como manifestación necesaria de todas las relaciones humanas; el liberalismo no ha cesado de cantar, desde entonces, el triunfo de su pretendida verdad: la democracia parlamentaria y las mieles del consenso argumentado. Pero, además, el lecho inamovible sobre el que se erige el liberalismo, el limo del cual se nutren sus raíces, a saber: el capitalismo industrial y su variante especulativa, en el potro de la victoria, con la asistencia del desarrollo tecnológico, cuyos prodigios ridiculizan al propio Dios Yaveh, se dan entonces su sistema educativo: una educación que manifiesta su nuevo orden global. Pero este orden tiene una apariencia transida de la presencia de los dispositivos informáticos, una manifestación de la imagería tecnológica que encandila el entendimiento de sus profetas y los lleva a pensar que la educación del futuro es la comunión de todos como hermanos en la nube virtual, en la autopista informática, en la página web, se trata de una nueva versión del espíritu absoluto hegeliano, el fin de la historia, que se comienza a realizar como comunidad informática en los modelos educativos

virtuales. Pero lo que no se suele ver, lo que los encantados fanáticos de la educación del siglo XXI vía web dejan de lado, es que el propio capitalismo contemporáneo, triunfante, ha movilizadado toda su capacidad política, toda su unidad internacional, sus organismos multilaterales, para hacer dos cosas: por un lado, contraer el Estado territorial, posibilitando el curso libre del mercado y la competencia, dejando que su mano invisible organice la producción; y, por otra parte, organizar conscientemente, a propósito, un sistema de educación que continúa realizando aquello que Marx veía como incipiente. Y, en efecto, lo que caracteriza a la educación del futuro no es la informatización; esta solo es el aspecto imaginario que arrastran consigo los procesos de tramitación, mediante máquinas, de los cúmulos enormes de información propios de la sociedad capitalista. La informática es la técnica que realiza de manera radical la posibilidad ya implícita en la escritura: la codificación, en un soporte material, de los discursos. Lo que caracteriza, de fondo, la educación, antes que la informatización, es transformarse en un *sistema de capital humano*, es decir, lo correlativo, culturalmente, de aquella situación del proletariado en la que se ve obligado a cambiar constantemente de actividad; el capital humano como la actualización constante de competencias y habilidades que le permiten ubicarse en los caprichosos vaivenes de la oferta laboral. He aquí la burguesía contemporánea cumpliendo la profecía del profeta decimonónico de la Biblioteca de Londres, o sea, creando –en el afán de reactivar sus mercados saturados y enlentecidos– una educación que obliga al individuo a reorganizar, constantemente, en el marco propio del desarrollo del capitalismo, sus capacidades productivas. Los individuos exigidos a dedicarse a todo, el rasgo de la civilización; la propia burguesía contemporánea crea, con la confusión propia de su burocratización y sus ideologizaciones pedagógicas, el cimiento formal de la educación que dará la base humana de la revolución.

Referencias

- Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Akal. Cuestiones de Antagonismo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (segunda edición). Fontamara.
- Foucault, M. [1975] (2010). *Vigilar y castigar*. México/ Buenos Aires, Madrid. Siglo XXI.
- Lyotard, F. [1978] (1991). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Cátedra.
- Marx, K. [1875] (1986). *Crítica del programa de Gotha*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. [1887] (2010). *El Capital I. Crítica de la Economía Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1984). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. I* (13.ª edición). Siglo Veintiuno.
- Marx, K. [1888] (2006). *Tesis sobre Feuerbach*. En: F. Engels, *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.
- Marx, K. y Engels, F. [1846] (1987). *La ideología alemana*. México: Grijalbo.
- Marx, K. y Engels F. [1848] (1951). *Manifiesto del Partido Comunista*: En: *Obras escogidas* (pp. 14-52). Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Sloterdijk, P. [1983] (2014). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Colihue.
- Zizek, S. (1994). *Ideología, un mapa de la cuestión*. México: Siglo XXI.
- Zizek, S. [1989] (2008). *El sublime objeto de la ideología*. Madrid/Buenos Aires/ México: Siglo XXI.