

LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN: ¿es posible una escuela sin partido?

Leonardo José Pinho Coimbra
Universidade Federal do Maranhão
São Luiz, MA, Brasil

Ana Paula Ribeiro de Sousa
Universidade Federal do Maranhão
São Luiz, MA, Brasil

RESUMEN

El documento aborda la cuestión de los fundamentos de la educación, basado en tres dimensiones específicas: la dimensión histórico-material, la político-ideológica y la dimensión filosófico-cultural, para comprender cómo se materializan las prácticas educativas formales e informales, dentro de la sociedad. Nuestra comprensión, resultante del análisis de los procesos educativos en la sociedad, es que toda educación/formación de individuos está condicionada por aspectos históricos y objetivos, que hacen de este proceso una práctica subjetiva-objetiva responsable de imprimir en las personas los valores, significados y conocimiento. Eso basará su inserción en la comunidad que viven; por lo tanto, toda educación es política.

Palabras-clave: Fundamentos de la educación. Política. Escuela sin partido.

THE FOUNDATIONS OF THE EDUCATION: Is a School Without a Party Possible?

ABSTRACT

The paper addresses the fundamentals of education from three specific dimensions: the historical-material dimension, the political-ideological dimension and the philosophical-cultural dimension, in order to understand how both formal and informal educational practices materialize in the society. Our understanding, resulting from the analysis of educational processes in society, is that all education / formation of individuals is conditioned by historical and objective aspects, which make this process a subjective-objective practice responsible for imprinting on people values, meanings and knowledge. that will base their insertion in the community in which they live; therefore all education is political.

Key-words: Education's elements. Politics. School without party.

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: é possível uma escola sem partido?

RESUMO

O trabalho aborda a questão dos fundamentos da educação, a partir de três dimensões específicas: a dimensão histórico-material, a dimensão político-ideológica e a dimensão filosófico-cultural, no intuito de compreender como se materializam as práticas educativas, tanto formais quanto informais, no interior da sociedade. A compreensão a que chegamos, resultante das análises dos processos educativos em sociedade, é que toda educação/formação de indivíduos é condicionada por aspectos históricos e objetivos, que fazem desse processo uma prática subjetiva-objetiva responsável por imprimir nas pessoas valores, significados e conhecimentos que embasarão sua inserção na comunidade em que vivem; logo toda educação é política.

Palavras-chave: Fundamentos da educação. Política. Escola sem partido.

Introducción

Hablar de los fundamentos de la educación es una tarea compleja, ya que requiere que delimitemos algunos aspectos de cada acto educativo (ya sea formal o informal) que necesariamente son fundamentales o sin los cuales los procesos educativos perderían su especificidad. Arreglar la esencia de la educación, su ontología, es antes comprender que la educación, como otras prácticas humanas, está relacionada con el contexto histórico-social de cada época, que está condicionada por la forma en que los hombres se organizan para producir lo que necesitan para vivir.

Por lo tanto, para una primera definición, la esencia de la educación, o sus fundamentos, están relacionados con la actividad humana, el acto de transformar la naturaleza (interna y externa), para garantizar la vida, teniendo como consecuencia la construcción y el desarrollo del mundo de la cultura, material simbólico que da sentido a la acción y la re-significa. La educación es el proceso de socialización del legado material y simbólico de los hombres, que les permite insertarse como sujetos transformadores y re significantes de la realidad de la que forman parte.

En este trabajo vamos a desarrollar los análisis de los fundamentos de la educación de algunos aspectos de la práctica educativa que se relacionan a las tres dimensiones de la vida en sociedad: 1. La dimensión histórica-Material; 2.

La dimensión político-ideológica; 3. La dimensión filosófico-cultural. No comprendemos que tales aspectos pueden compartimentarse, si no didácticamente, como una forma de entender mejor las relaciones que tienen lugar entre ellos en el todo social.

1. El fundamento histórico-material

La educación es una actividad humana que tiene como objetivo preparar las nuevas generaciones para la vida en sociedad, permitiéndoles, con el conocimiento necesario, actuar en las más diversas dimensiones de la vida humana: social, cultural, política, económica, entre otras. Por lo tanto, podemos afirmar que la actividad educativa, incluso la que se desarrolla informalmente, dentro de la familia o en otras situaciones y espacios donde no es efectiva como práctica institucionalizada, tiene un propósito, históricamente constituido, definiéndose a partir de las necesidades y deseos de la sociedad en la que se materializa. La educación se efectúa, fundamentalmente, desde un *télos*, un propósito "planeado intencionalmente" (SEVERINO, 2006, p. 289), que asume direcciones diferentes, de acuerdo con el tiempo y el espacio en el que tiene lugar.

De lo anterior, podemos presentar algunos aspectos que fundamentan toda práctica educativa (ya sea formal o informal). El primero de ellos es su aspecto histórico. La educación es una actividad que cambia con el tiempo. Este cambio surte efecto a través de la estrecha relación entre educación y actividad humana. Para satisfacer sus necesidades, ya sean estomacales o de fantasía, los hombres deben entablar relaciones necesarias con la naturaleza y con otros hombres. La actividad humana de transformación de la naturaleza, para a garantía de la supervivencia del orden, constituye una base para toda y cualquiera práctica educativa.

El punto es que la forma que toma esta relación en cada contexto específico no es dada *a priori* por algún atributo de nuestra naturaleza, como los animales. Nuestra "memoria genética", los instintos humanos, no abarca la complejidad de las relaciones humanas. Actuamos sobre la naturaleza y en

relación con otros hombres, predominantemente, desde una "memoria cultural", que nos es legada por los procesos educativos.

La educación es un proceso inherente a la vida de los seres humanos, intrínseco a la condición de la especie, ya que la reproducción de sus miembros no solo implica una memoria genética, sino que, con igual intensidad, presupone una memoria cultural, como resultado de lo cual cada nuevo miembro de la especie. El grupo necesita recuperarlo insertándose en el flujo de su cultura (SEVERINO, 2006, p. 289).

La producción de la cultura - resultado de la actividad humana - y su reproducción - permitida por los procesos educativos - garantizan a las nuevas generaciones los atributos básicos que les permiten no apartarse del punto de partida de su proceso de desarrollo. La actividad y a educación humana proporcionan una evolución de los procesos de producción, la construcción de conocimientos, valores e ideas, una acumulación de experiencia - transformada en un legado cultural - permitiendo que los hombres pueden liberarse del simple acto de asegurar su reproducción biológica - la praxis.

Pero aunque la praxis dio lugar a la promesa de vivir sin trabajo¹ y, en este sentido, la liberación de la necesidad del dominio de la naturaleza - tanto la naturaleza interna de los hombres como la externa - también favoreció la reproducción del trabajo como una forma fantasmagórica en la que los hombres se encuentran. El desarrollo de las fuerzas productivas materiales y el consiguiente desarrollo de la división del trabajo, permitieron que unos pocos hombres vieran del trabajar, sin trabajar.

La explotación del trabajo de otros hombres creó, por primera vez en la historia, una división de los hombres en clases sociales antagónicas, permitiendo que los frutos de nuestra actividad creativa, una vez distribuidos colectivamente entre todos los miembros de la sociedad, fueran privatizados por una élite - propiedad privada de los medios de producción².

¹ Aquí tomamos el término trabajo en referencia a su sentido etimológico *Tripalium*: instrumento de tortura romana. En este sentido, el trabajo no tiene sentido, por la forma enajenada en la que constituyó a lo largo de la historia en las sociedades clasistas, especialmente, bajo capitalismo.

² Los medios de producción constituyen todo lo necesario para producir y reproducir la vida biológica y cultural. Podemos mirar algunos ejemplos: tierra, maquinaria, herramientas, conocimiento, entre otros.

Esta desigualdad entre hombre, que tuvo efecto en el mundo productivo material³ - garantizado por la apropiación privada de lo que se produce colectivamente - también produjo otros tipos de diferenciación: educativa, política, cultural, social, entre otras. Hasta el momento en que surgió la propiedad privada de los medios de producción, los hombres vivieron y se relacionaron produciendo y compartiendo colectivamente los frutos de su actividad en la naturaleza.

Los procesos educativos que constituyeron esta etapa de nuestro desarrollo material siguieron la lógica del modo de producción⁴ de estas sociedades, llamadas comunismo primitivo. La gente aprendió haciendo, en el mismo proceso de producir y reproducir la vida. No hubo diferencias significativas en la educación de los miembros más variados de estas comunidades. Lo que existía era una educación basada en la simple división de tareas, definido por género, que no caracterizaba desigualdades significativas entre los miembros de la misma comunidad.

Con el surgimiento de la propiedad privada, la clase que vive del trabajo de otros comienza a disfrutar de una educación diferenciada: una educación para el ocio. El mismo término "escuela", de origen griego (*scholé*) y latino (*schola*), se remonta, en su sentido etimológico, al lugar donde aquellos que

³ Base objetiva o estructura material responsable de asegurar nuestra existencia. Para el materialismo histórico, es la estructura material responsable de producir las ideas que tenemos del mundo y no lo contrario, como creían los idealistas.

⁴ El modo de producción de cada temporada está relacionado con la forma en que los hombres producen todo lo necesario para el mantenimiento de la vida. Implica una relación compleja y dinámica entre la posesión de los medios e instrumentos de producción - las fuerzas productivas materiales - y las relaciones de producción - que son de dos tipos: las relaciones técnicas de producción (que se relacionan con el nivel de desarrollo técnico-científico alcanzado por una sociedad particular) y las relaciones sociales de producción (que determinan el régimen de propiedad de cada sociedad). Las relaciones sociales de producción actúan sobre las fuerzas productivas materiales, condicionando su desarrollo. Estas relaciones pueden favorecer el desarrollo de estas relaciones, así como constituir un obstáculo para su evolución. Para Marx (2008, p. 45): "En una determinada etapa de su desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad contradicen las relaciones de producción existentes o, lo que no es más que su expresión legal, con las relaciones de propiedad dentro de la cual se habían desarrollado hasta ahora"; estas contradicciones, dijo él, promoverían momentos de romper lo sistema y del transformación radical de los modos de producción.

estaban libres del trabajo de producción y reproducción de la vida biológica podían ir a educarse.

El primer modo de educación dio origen a la escuela. La palabra escuela deriva del griego σχολείο y significa, etimológicamente, el lugar de la ociosidad, el tiempo libre. Por lo tanto, era el lugar donde iban aquellos que tenían tiempo libre. A partir de entonces, se desarrolló una forma específica de educación, en oposición a la inherente al proceso de producción. Debido a su especificidad, esta nueva forma de educación ahora se identifica con la educación misma, perpetrando la separación entre educación y trabajo (SAVIANNI, 2007, p. 155).

Si la educación nace con el hombre, atado a su actividad vital, con el fin de permitir a éste el mantenimiento de su vida, como se ha dicho anteriormente, con la aparición de la propiedad privada erecta una división entre la educación y la actividad vital de hombres. Esta división, que gana materialidad en la forma institucionalizada en que se ofrece la educación a partir de entonces, la escuela, termina reforzando otra división, que se produce por el desarrollo de la división del trabajo: el contraste entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Así, la educación institucionalizada formalizada, llevada a cabo en la escuela, se convierte en la educación de los propietarios, los futuros líderes, gobernantes, que demandan contenido específico para garantizar y mantener su dominio. No es sorprendente que el plan de estudios de las primeras escuelas se guiara por la necesidad de enseñar a los miembros más jóvenes de la élite aristocrática griega el conocimiento que consideraban fundamental para prepararlos para los puestos de mando que ejercerían en el futuro.

Se les enseñó a leer y escribir, el dominio de la argumentación lógica y oratoria, ya que “esta educación intelectual es inseparable de toda educación física, a lo que también se agrega la caza con perros. De hecho, esta educación física tiene casi el significado de un privilegio, como veremos, reservado para los aristócratas” (MANACORDA, 2004, p. 56).

En la Edad Media, esta forma particular de educación no cambió, excepto por una mayor institucionalización del proceso educativo, que ahora estaba a cargo de la Iglesia Católica. Solo en la Edad Moderna, con el advenimiento del capitalismo y la sociedad industrial, la educación sufrirá profundos cambios. Por

primera vez en la historia, la educación se universaliza bajo la responsabilidad y el control del estado. La revolución burguesa, que erigió una sociedad contractualista, requirió un nuevo tipo de hombre y, en consecuencia, un nuevo tipo de educación.

Era necesario evitar el retorno del orden feudal, "convirtiendo a los sujetos en ciudadanos" (SAVIANI, 2017, p. 654). Esto se haría a través de la educación formal y la escuela, que tendría como misión socializar la enseñanza primaria (enseñar las primeras letras, contar y sumar), de modo que los individuos pudieran insertarse, incluso de una manera bastante precaria en los procesos formales de la democracia burguesa y su institucionalidad. Es en este contexto que surge la afirmación de una "escuela pública, universal, obligatoria, gratuita y secular, hecha posible en cada país por la organización del sistema educativo respectivo" (SAVIANI, 2017, p. 654).

Incluso en la sociedad burguesa, que universalizó la educación y la colocó bajo la tutela estatal, nunca se he puesto como un problema la cuestión de la universalización de la cultura y el conocimiento, producidos colectivamente por la humanidad. La verdad, la ciencia, la tecnología, el conocimiento, toman su forma de mercado en la sociedad burguesa, se constituyen como valores de cambio, medios de producción, monopolios de quienes detentan su poder. De esta forma, se intensifica la división entre educación y trabajo, que se manifiesta en la separación entre trabajo manual e intelectual.

2. El fundamento político-ideológico

La palabra política, etimológicamente, deriva de la *polis* griega (el origen de la política se remonta al siglo VI a.C.), que designaba, en la antigua Grecia, la participación en la toma de decisiones relevantes para la vida de la ciudad. El sujeto político es el "sujeto de derechos y deberes" (SAVIANI, 1994, p. 156), lo opuesto, por lo tanto, de quien no participó en las decisiones políticas de su ciudad, a los griegos: *idíotes*, es decir, "el único que vive la vida privada, que rechaza la política, que dice no a la política" (CORTELA, 2012, p. 08).

La política, para los griegos, era una forma libremente elegida de acción y organización de los hombres; expresaba algo más "que la mera forma de acción necesaria para mantener a los hombres unidos y ordenados" (ARENDR, 2007, p. 21). Con su desarrollo, el término llegó a designar "poder" y, en la Modernidad, más específicamente el poder ejercido por el Estado.

El poder político, ejercido por reyes, déspotas, tiranos, emperadores tanto en la Antigüedad como en la Edad Media, se justificaba principalmente a través de explicaciones mitológicas y religiosas del mundo, que le daban al líder un estatus de privilegio de nacimiento y nobleza, asegurando el mantenimiento de esa orden social y manteniendo el dominio sobre los otros miembros de la comunidad. Este no fue el caso de Grecia en el momento del surgimiento de la democracia porque:

En unos pocos momentos en el pasado hay teorías políticas cercanas a una explicación más concreta de la realidad social. Las condiciones de la vida social en la polis griega, en el momento de la democracia, permitieron un avance teórico sobre la relación entre política y sociedad, como se podía ver con Platón y aún más con Aristóteles. Lo mismo no era cierto para la mayoría de las otras explicaciones del poder de la Edad Media y Antigua (MASCARO, 2013, p. 09).

Si los que teorizaron sobre el Estado moderno lo hicieron, en gran medida, sin su base mítica y teológica, todavía reproducían una concepción idealista de la política, fundada en la idea contractualista entre el Estado (poder) y la sociedad (MASCARO, 2013). Para este tipo de visión, el Estado representaba una especie de interlocutor entre los hombres, asegurando la existencia de la sociedad - así como la satisfacción de los intereses divergentes de los individuos que la componen - desde la celebración de un contrato en el que cederían parte de su libertad que para poner fin la *bellum omnia omnes* .

Por lo tanto, en la naturaleza humana hay tres causas principales de disputa: competición, desconfianza y gloria.

La competición lleva a los hombres a atacarse entre sí para obtener algún beneficio, la desconfianza garantiza su seguridad y gloria, su reputación.

[...] Por lo tanto, cuando no hay un poder común capaz de mantener a los hombres en una actitud de respeto, tenemos la condición de lo que llamamos guerra; una guerra de todos contra todos (HOBBS, 2009, p. 95).

El estado, de acuerdo con la visión contractualista, sería el vértice del modo de organización de las sociedades humanas, con el objetivo de la vida armoniosa entre los individuos. No arbitraría a favor de ningún miembro, categoría o clase - ya que surgió de la necesidad de oponerse a la sociedad feudal, una sociedad estatal basada en los privilegios del nacimiento - pero sería el interlocutor de todos.

El mayor de los poderes humanos es el poder integrado de varios hombres unidos con el consentimiento de una persona natural o civil: es el poder del Estado o el de un número representativo de personas, cuyas acciones están sujetas a la voluntad de personas particulares, como es el poder de una facción o varias facciones relacionadas (HOBBS, 2009, p. 70).

Sin embargo, esta visión del estado, es problemática, porque considera las relaciones entre los individuos y sus formas de gobierno sobre la base de aspectos esencialistas, inactivos e idealistas. Los autores que están afiliados a esta perspectiva de la comprensión de la política tienden a naturalizar algún rasgo humano o instituciones, que de hecho es histórico, para fundamentar sus pensamientos sobre el estado y cómo debe actuar y trabajar.

Tomando a Hobbes como ejemplo, podemos ver que su visión del hombre es esencialista, viéndolo como un ser naturalmente libre, egoísta, beligerante y malvado. A diferencia de Hobbes, Rousseau - otro teórico del Estado contractualista - afirma que el hombre es esencialmente bueno, pero, en el proceso de la vida, corrompido por la sociedad.

Lo que acerca a Hobbes y Rousseau, a pesar de que ambos tienen una visión diferente de la naturaleza humana, es la idea muy innata del hombre, es decir, para ellos los hombres ya nacerían con las características estructuradas de su personalidad, con las cualidades definitorias de la suya existencia. Derivan, respectivamente, esta visión del hombre y del mundo por su comprensión del estado. El estado media los intereses divergentes de los hombres. Y solo puede ser así porque va más allá de sus intereses particulares, haciendo que florezca una verdadera comunidad humana.

Inmediatamente, en lugar de la persona particular de cada contratante, este acto de asociación produce un cuerpo moral y colectivo, compuesto de tantos

miembros como los votos de la Asamblea, que este mismo acto recibe su unidad, el *Yo común*, que compartía su vida, y voluntad. La persona pública, así formada por la unión de todos los demás, una vez tomó el nombre de *ciudad*, y hoy se llama la *república*, o cuerpo político, que sus miembros llaman *Estado* [...] (ROUSSEAU, 2006, p 30)

En Marx y Engels (1998; 2000), el análisis del estado supone otra connotación. Para los autores, el Estado, no puede considerarse como el equalizador de factores sociales, es decir, no es una institución supra social con el fin de mediar en las tensiones y conflictos entre los individuos de una sociedad. De hecho, el Estado no es más que un "comité para gestionar los asuntos comunes de toda la clase burguesa" (MARX; ENGELS, 2000, p. 47), o sea, el Estado es un estado de clases y, si representa algún interés, son los intereses de la clase dominante contra la clase obrera. El análisis de Marx del Estado adquiere así una dimensión material y objetiva y se separa de la visión idealista de antaño.

Por primera vez en la historia de las ideas políticas, el Estado ya no se conceptualiza como una entidad representativa de los intereses generales y comunes de la sociedad. Marx y Engels señalaron el apego del Estado a los intereses de una clase social particular, es decir, a los intereses de la clase dominante (GORENDER, 1998, p. XXX).

Esta forma crítica de mirar al Estado tiene una implicación directa en la forma en que entendemos todas las instituciones sociales constituidas por hombres, incluida la escuela. Si el Estado no representa los intereses de la comunidad, ni constituye una institución abstracta responsable de conciliar los intereses divergentes de los hombres, porque por el contrario, representa la clase que posee los medios de producción, entonces todas las instituciones están bajo la influencia del Estado reproducen la dominación de clase.

Como el estado, por lo tanto, es la forma en que los individuos de una clase dominante afirman sus intereses comunes y en el que se resume toda la sociedad civil de una época, se deduce que todas las instituciones comunes se someten a la mediación estatal y reciben una forma política. De ahí la ilusión de que la ley se basa en la voluntad, y más aún, en el *libre* voluntad, separada de su base concreta. Del mismo modo, lo derecho a su vez se reduce a la ley (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

La escuela, como institución estatal, también responde a sus condiciones de clase. Podemos referirnos a Marx y Engels, que si el Estado es un comité para manejar los asuntos de la clase burguesa, la escuela es el comité para manejar la producción y socialización de la cultura⁵, en la medida correcta de las desigualdades que subyacen a la base productiva material. En otras palabras, si la escuela tiene el propósito de socializar/construir conocimiento, esto no es lo mismo para todos los miembros de la sociedad.

Las instituciones escolares, al no socializar los productos de la cultura por igual con los miembros de la comunidad, reproducen, así, las desigualdades que operan dentro de las relaciones sociales de producción. Así, su carácter reproductivo y alienante queda demarcado.

Es un hecho que el Estado analizado por Marx y Engels - un Estado "restringido" oligárquico, dictatorial, que daba poco espacio para la participación política y el funcionamiento efectivo de la democracia - era bastante diferente de lo que conocemos hoy, lo que hace que los autores produzcan una teoría "restringida" del Estado (COUTINHO, 1994), vislumbrando solo su sesgo coercitivo y clasista⁶.

Ya Gramsci, en su teoría del Estado expandido, entendía como el estrés, que se expresaba en la dialéctica entre la coerción y consentimiento. Para Gramsci, el Estado estaba formado por "sociedad política" y "sociedad civil", más específicamente "sociedad política + sociedad civil, es decir, hegemonía protegida por la coerción" (GRAMSCI apud COUTINHO, 1994, p. 54). La sociedad política encierra el mecanismo mismo del ejercicio del poder de la clase dominante, legitimando el uso de la fuerza y la coerción por instituciones específicas para este propósito: policía, ejército, ley. La sociedad civil comprende todos los productores y difusores de ideologías, es decir, "el conjunto de instituciones responsables de representar los intereses de los

⁵ Cuando hablamos de la dimensión cultural de los fundamentos de la educación, veremos más de cerca esta declaración.

⁶ Coutinho (1994) se refiere a la forma unilateral de aprehensión estatal por parte de Marx y Engels. Así, para el autor, el carácter abstracto del análisis del Estado marxista se refiere a una cuestión de naturaleza histórico-ontológica más que gnoseológica.

diferentes grupos sociales" (COUTINHO, 1994, p. 53-54). En la sociedad civil operan los intelectuales, la escuela, los organismos, las instituciones, que se ocupan de la producción de "valores simbólicos" (COUTINHO, 1994, p. 54) y de la convicción de los adherentes por sus causas.

Dentro del alcance de la "sociedad civil", las clases buscan ejercer su hegemonía, es decir, buscan ganar aliados para sus proyectos a través de la dirección y el consenso. A través de la 'sociedad política' - que Gramsci también llama más precisamente del 'Estado en sentido estricto' o 'coerción estatal' - por el contrario, siempre hay una 'dictadura' o, más precisamente, una dominación fundada en la coerción (COUTINHO, 1994, p. 54).

A partir de este análisis del Estado, ampliado por Gramsci, se puede entender el carácter dialéctico de las instituciones escolares, relativizando la idea de que son, estrictamente hablando, comités para gestionar la producción y socialización de la cultura, como se indicó anteriormente. La comprensión de Gramsci de la sociedad civil opera una digresión en la comprensión de la escuela como un espacio de simple inculcación de valores e ideas de la clase dominante.

Como "aparato de hegemonía privada", la escuela, como todas las instituciones similares, tiene una autonomía relativa respecto de los "aparatos estatales coercitivos del Estado". Tampoco puede actuar mediante la coerción, para la reproducción y la inculcación de valores e ideas de la clase dominante, como espacio de la reflexión y contrastar estos mismos valores.

Marx y Engels (2000, p. 63), ya vislumbraba este carácter dialéctico de la escuela y la educación. Ellos dijeron:

Y tu educación, ¿no está determinada también por la sociedad? ¿No está determinada por las relaciones sociales en las que crías a tus hijos, la interferencia más o menos directa o indirecta de la sociedad a través de las escuelas, etc.? Los comunistas no inventaron la influencia de la sociedad en la educación; simplemente buscan transformar su carácter, al eliminar la educación de la influencia de la clase dominante.

En este pasaje también está claro que, para Marx y Engels, las instituciones educativas - debido a que están influenciadas por la sociedad burguesa - reproducen valores, ideas y conocimientos que tienden a fortalecer las relaciones sociales inherentes a esta sociedad. Si, como afirmaron

los autores en La Ideología Alemán, las ideas dominantes en una sociedad son las ideas de la clase dominante, por referencia a la escuela, allí es donde esas ideas se difunden e inculcan, contribuyendo al mantenimiento del *status quo*. La escuela asume necesariamente un sesgo de clase, político y partidista, dependiendo de las relaciones hegemónicas que se construyen dentro de ella y que expresan el movimiento dialéctico de la realidad misma. Sería la expresión de las tensiones y antagonismos que se desarrollan dentro de la sociedad de clases.

3. El fundamento filosófico-cultural

Adorno (2005) afirmó que la formación cultural había entrado en crisis desde la modernidad precisamente porque esta misma formación se transformó en valor. No solo se refirió a la cuestión del valor del intercambio al que están sometidas todas las cosas en la sociedad de consumo, sino que el conocimiento, desde el momento de la luz, había asumido un valor moral, y por lo tanto, apareció por encima de suyo condiciones objetivas que determinaron su existencia.

La cultura o la idea de cultura, dijo, "no puede ser sagrada" (ADORNO, 2005, p. 02), ya que esto reforzaría su carácter pseudoformativo⁷. La cultura, la iluminación y el conocimiento están sujetos a las contradicciones que expresan nuestra sociedad. La cultura tiene un "doble carácter" (ADORNO, 2005, p. 02) tanto puede referirse a cuestiones que amplían los procesos democráticos – y, por lo tanto, converge con los ideales de libertad – como puede reforzar las condiciones de heteronomía y adaptación ciega a la existente. Es la expresión de la contradicción objetiva que se ha establecido entre los hombres, pero que no tiene el poder de resolver de manera completamente autónoma (ADORNO,

⁷ La pseudoformación, según Adorno (2005, p. 16), es lo opuesto a la formación, ya que "toma fetichistamente los bienes culturales, [y] siempre está a punto de destruirlos". La pseudoformación no permite a los individuos, por referencia al contenido cultural, constituirse como sujetos autónomos, por el contrario, promueve una adhesión ciega de ellos a la realidad, masificándolos. Niega lo que dice afirmar y afirma lo que dice negar, es decir, no permite que los individuos desconfíen de sus propios productos culturales, vistos como cosas sagradas y trascendentales, y no como producciones humanas, históricas y bien definidas.

2005), ya que esto reforzaría la visión idealista de la cultura y reproduciría la pseudo formación.

Desde el principio, la formación cultural de los individuos lleva consigo un contenido metafísico, que se originó con el ascenso de la burguesía al poder político en la Edad Moderna. Fue con la burguesía que "el concepto de formación se emancipó" (ADORNO, 2005, p. 04), porque antes, en la Edad Media, bajo el feudalismo, cada individuo se formaba según sus condiciones objetivas y su función social, surgiendo de estas condiciones.

El ideal burgués de formación oculta precisamente lo que da materialidad a cualquier formación objetiva: "Sin duda, la idea de una formación cultural necesariamente postula la situación de una sociedad sin estatus y sin explotación" (ADORNO, 2005, p. 04-05). , que transforma tal ideal en ideología.

Si en la idea de la formación resuenan los momentos de finalidad, estos deberían hacer que los individuos puedan afirmarse como racionales en una sociedad racional, como libres en una sociedad libre. En el modelo liberal, esto se lograría mejor cuanto más se formara cada uno por sí mismo. Y cuanto menos relaciones sociales, especialmente las diferencias económicas, cumplan esta promesa, más enérgicamente prohibido pensar en el significado y el propósito de la formación cultural. En este sentido, no se puede denunciar que ella, por sí sola, no garantiza una sociedad racional. No se quiere liberar la esperanza, desde el principio engañosa de que podría extraer de sí misma y dar a los hombres lo que la realidad les rechaza. El sueño de la formación - la liberación de la imposición de medios y la estúpida y mezquina utilidad - se falsifica en la disculpa de un mundo organizado precisamente por esa imposición. En el ideal de formación, que la cultura defiende absolutamente, destila su problemática (ADORNO, 2005, p. 05).

El problema de la cultura está relacionado con los dos momentos distintos que siempre lo acompañan: autonomía y determinación. La formación requiere autonomía y libertad como condición para su realización (ADORNO, 2005), pero siempre está determinada por condiciones sociales específicas, es decir, una de sus dimensiones es la adaptación a las condiciones de existencia legadas por la historia.

El espíritu que se vuelve independiente de las condiciones de vida reales conlleva un doble carácter: falso y verdadero. El carácter verdadero (y necesario) de esta independencia se refiere a la condición misma para la construcción del sujeto y la promesa de libertad del objeto. El momento de falsedad de esta

separación entre la iluminación y la sociedad radica en el hecho de que el pensamiento que es totalmente autónomo de las condiciones objetivas de la vida eclipsa la percepción del anacronismo de las relaciones sociales dominantes que subyacen a estas condiciones y, finalmente, las reproduce.

Que el espíritu se separe de las condiciones reales de la vida y se independice de ellas no es solo su momento de falsedad, sino también su verdad, ya que no es posible distorsionar ningún conocimiento obligatorio, ni ninguna obra de arte aludiendo a su origen social. Si los hombres desarrollaran el espíritu para mantenerse vivos, las imágenes espirituales, que no hubieran existido antes, negarían por completo su calidad como medio vital. La autonomía - irrevocable del espíritu de la sociedad - la promesa de libertad - es tan social como la unidad de ambos. Si uno simplemente niega tal autonomía, el espíritu sofoca y convierte lo existente en ideología, como ocurrió cuando el carácter absoluto fue usurpado (ADORNO, 2005, p. 18).

Ahora, si hoy, la sociedad de consumo masivo se minimiza, con la pseudocultura y la integración de todo y de todos con el valor de cambio, se destaca el momento de autonomía y libertad de los procesos de formación individual, dejando solo la identificación y la integración, sobresale la pseudo formación, que se convirtió en el sustituto de la formación.

Reinos de los contenidos reducidos, información desleal, resúmenes de obras, compendios, que invaden los estantes de las tiendas y sacian el hambre de aquellos que quieren igualar a las clases altas de la sociedad consideradas académicas. La industria cultural, al reproducir tal desiderátum anula las posibilidades de formación, aniquilándola (ADORNO, 2005).

El resultado no podía ser de otra manera: la supremacía del objeto sobre el sujeto, siempre la misma, la realidad reificado que se reproduce casi sin objeción. Este fenómeno, designado por los teóricos de la Teoría Crítica de la racionalidad tecnológica, reina en las conciencias individuales sin dejar espacio para lo contradictorio, visto como perturbador e interruptor.

Así es como se articulan hoy el individuo, la cultura y la formación. La realidad existente es el contenido de esta relación, a la que la cultura siempre debe estar sujeta. La racionalidad tecnológica es también una racionalidad unidimensional, que ha perdido el elemento evaluativo y ético de la filosofía

clásica, que proyectaba en las acciones humanas un opuesto a la realidad impuesta (MARCUSE, 2015). El resultado de esta relación solo puede ser, en aras de la claridad, la seudocultura y, para el individuo, su pseudo formación.

Pero este resultado es solo parcial, ya que "la dominación presente en la iluminación, sin embargo, contiene las semillas de la libertad" (CROCHÍK, 1999, p. 09), que están en la universalización de los medios e instrumentos que sirven a la dominación, pero eso también pueden servir como una "crítica de la dominación de la cual surgió el pensamiento, como uno de sus medios" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42). Para la formación del individuo, la universalización de los contenidos de cultura y ciencia se convertiría en un proyecto no solo educativo sino también humanizado. Esto es lo que Marcuse (*apud* CROCHÍK, 2003, p. 28) quiso decir cuando trató el proceso de alienación de los hombres, que aquí relacionamos con el proceso educativo y de formación:

 Pero la emancipación de este estado parece no requerir que se evite la alienación, sino que esta se consuma; no la reactivación de la personalidad reprimida y productiva, sino su abolición. La eliminación de las potencialidades humanas del mundo del trabajo (enajenado) crea las condiciones previas para la eliminación del trabajo del mundo de las potencialidades humanas.

Este proyecto educativo y humanizado ha enfrentado, en las últimas décadas, obstáculos significativos para su realización, porque, a pesar de todos los discursos que atribuyen a la educación un carácter mesiánico para la solución de los males producidos por el sistema capitalista, lo que se percibe, en realidad, es que la formación se ha llevado a cabo sin los contenidos culturales y científicos que permitirían tal emancipación, reproduciendo las formas alienadas de existencia de los seres humanos.

Una capacitación cuyo alcance está dirigido a la capacitación laboral para el empleo en el mercado laboral restringe la posibilidad de plantear el pensamiento para aclarar (*Aufklärung*), la ruptura con su "estado de minoría", en el sentido de que Kant atribuido al término. E incluso sabiendo que, hoy en día, la formación cultural se ha reducido a pseudo formación, el rescate de una

cultura que efectúa el movimiento opuesto, que se levanta contra la seudocultura y la pseudo formación, se está volviendo cada vez más esencial.

Por lo tanto, percibimos no solo los límites de la educación en el escenario del capitalismo y la sociedad de clases, sino también su potencial. Sus límites radican en el carácter regresivo de los contenidos que la seudocultura pretende conformar a los individuos, que siguen las características propias del *bildung* forjada bajo las conexiones de la sociedad que instrumentalizaron el saber y el conocimiento y redujeron sus contenidos a los del cálculo pragmático. De esa forma:

El mito se convierte en iluminación, y la naturaleza en mera objetividad. El precio que los hombres pagan por el aumento de su poder es la alienación de aquello sobre lo que ejercen poder. La iluminación se comporta con las cosas como el dictador se comporta con los hombres. Él sabe las cosas en la medida en que puede manejarlas. El hombre de ciencia sabe las cosas en la medida en que puede hacerlas. Así es como tu *ser-se vuelve para-ello*. En esta metamorfosis, la esencia de las cosas se revela como siempre, como un sustrato de dominación (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Su carácter auspicioso radica en la necesidad misma de erigir una cultura como principio civilizador frente a la barbarie. Si la desesperación de esta lucha radica en reconocer que "la barbarie está en el propio principio muy civilizador", no podemos capitular ante el desafío, porque "aun así, debemos intentarlo" (ADORNO, 2011, p. 120).

Y es en este sentido que la educación gana importancia como una acción "dirigida a una autorreflexión crítica" (ADORNO, 2011, p. 121), y no solo como una reflexión sobre la práctica carente de significados políticos objetivos. Una reflexión que no va más allá de una vida cotidiana reificada y enajenada, que no busca encontrar formas de salir de los procesos de alienación, sino que solo es un medio para adaptarse mejor a las demandas sociales, no es una reflexión crítica.

Dicho esto, si buscamos una sociedad democrática, en el sentido objetivo y universal del término, es necesario desarrollar, además de la lucha por la socialización de los medios de producción, la socialización de una cultura en el sentido de una "iluminación general, que produce un clima intelectual, cultural y

social que no permite tal repetición; por lo tanto, un clima en el que los motivos que llevaron al horror se vuelven algo conscientes.”(ADORNO, 2011, p. 123).

Por lo tanto, es apropiado reflexionar sobre la formación cultural actual y la iluminación como una forma de superar la barbarie y construir una sociedad civilizada y democrática. ¿Todavía es posible, por referencia a la cultura y al conocimiento, actuar en la sociedad hacia una formación cultural dirigida a la implantación de las cosas humanas? ¿Una formación que va más allá de la racionalidad tecnológica, la heteronomía y la reproducción de siempre lo mismo? ¿Una formación en el sentido de la iluminación, qué llamó Kant la capacidad del individuo de hacer uso de su comprensión sin la dirección de otro individuo, de usar a sí mismo sin la dirección de otro? (KANT, 2012).

Si todavía es posible defender, actualmente, la formación del individuo, dicha defensa se hace por la necesidad de que esta formación se oriente hacia la implantación de las cosas humanas, para la afirmación de una sociedad democrática, para la constitución del ser emancipado. Por como diría Adorno (2011, p.119), que Auschwitz no se repite.

Estamos de acuerdo con él en comprender que la educación no puede limitarse al modelado de individuos - incluso si entendemos que esto es lo más importante - no solo que la capacitación se limita a la transmisión de contenido muerto, sino que debe producirse en las personas una "verdadera conciencia" (ADORNO, 2011, p. 141) de la realidad enajenada en la que se insertan.

Esto incluso sería de gran importancia política; su idea, si puedo decirlo, es un requisito político. Es decir: una democracia con el deber no solo de funcionar sino de operar de acuerdo con su concepto, exige personas emancipadas. Una democracia efectiva solo se puede imaginar como una sociedad de la que se emancipa (ADORNO, 2011, p. 141-142).

Pero esta idea también trae consigo algunas cuestiones de orden. El ser emancipado requiere una conciencia emancipada. Si la conciencia no puede ser más que un ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de la vida real (Marx, 1998), sigue siendo que el proceso de la vida real en el que se insertan los hombres marca los límites de la emancipación. Dado que la educación es un

proceso que se instituye en las líneas de estas relaciones, también estará subordinada por ellas.

Adorno (2011, p. 143) reconoce esta determinación sobre la educación de las personas. Afirma que la organización misma del mundo en que vivimos se ha convertido en ideología y que dicha ideología "ejerce una presión tan inmensa sobre las personas que supera toda educación", lo que, según él, resulta en "oscurecer la conciencia por lo existente", en la regresión del individuo y su sumisión a la realidad. Por lo tanto, el autor reconoce el peso de la adaptación que los procesos educativos tienen como objetivo reproducir, pero también reconoce, en la misma medida, que la educación no solo debe ser reproductiva y actuar hacia la adaptación.

Se debe fortalecer la conciencia de los individuos para toda la resistencia a cualquier realidad enajenante y productora de la heteronomía y esto se hace a través de unos contenidos de la propia cultura y más allá⁸, como también la experiencia de individuos con realidad. Tal proceso desencadenaría críticas a lo que el autor llama "realismo sobrevalorado" (ADORNO, 2011, p. 145), la marca más indeleble de la sociedad en la que el imperativo de la razón instrumental prohíbe todo tipo de utopía y convierte los medios en fines en sí mismos.

Esta defensa de Adorno converge con el concepto de crítica immanente, que sería la trascendencia del pensamiento, la conciencia y la crítica, más allá de la inmanencia cultural. La crítica immanente sería "la exploración de la forma y el significado de la contradicción encontrada entre la cosa y su propio concepto" (SAFATLE, 2009, p. 24), buscando superar esa contradicción en el sentido incluso de lo que podría llegar a ser estar hacia nuestra humanización.

Sin esta libertad, sin la trascendencia de la conciencia más allá de la inmanencia cultural, la crítica immanente en sí misma no sería concebible: solo es capaz de acompañar la dinámica del objeto solo si no está completamente involucrado en él (ADORNO, 1998, p. 06).

⁸ Por lo tanto, Adorno (1998, p. 07) afirma que "el crítico de la cultura no está satisfecho con la cultura, sino que se lo debe exclusivamente a su incomodidad".

Por lo tanto, podemos afirmar que, en Adorno, "el pensamiento asume su función principal [...] que podría identificarse como su mayor contribución al debate filosófico-educativo: la función de resistencia al *status quo* actual " (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.115). La educación, de acuerdo con esta comprensión, debería estimular un tipo de pensamiento que no se rinde fácilmente a lo dado, a las experiencias más inmediatas y sin pensamientos.

Si "El que piensa se opone a la resistencia", como dice Adorno (1995, p. 208), y es, según él, "más cómodo para seguir la corriente, incluso si declara estar en contra de la corriente"; para estas ideas la educación asume, no solo una orientación pedagógica, es decir, refinar el pensamiento para que el individuo pueda acceder a las formas más complejas de análisis de la realidad, como, también, un acto político - la educación debe ser orientarse hacia la crítica, la resistencia, la emancipación y contra la barbarización de los hombres y la sociedad.

4. Consideraciones Finales

De esta manera, nos alejamos de las antinomias que tienen la intención de "tirar al niño con agua" (ADORNO, 1951, p. 33), y dar opiniones antagónicas sobre la educación y la cultura que les hacen asumir una postura mesiánica o a capitular frente al nihilismo. Si debemos rechazar la visión "socialdemócrata" compartida por algunos marxistas, que atribuyen al progreso cultural la "salvación del enemigo mortal que, como 'antítesis', debe ayudar a preparar ciega y misteriosamente el resultado feliz" (ADORNO, 1951, p. 34), también debemos rechazar su negación como una posibilidad de superar la barbarie, ya que este hecho muestra la debilidad de la teoría que fue congelada por la praxis, al rendirse al "proceso de producción omnipotente" (ADORNO, 1951, p. 34).

De hecho, si la cultura, en la sociedad administrada, se identifica cada vez más, con mentiras, no podemos rendirnos a este desastroso hallazgo, porque "Que la cultura haya fallado hasta ahora no es una justificación para fomentar su

fiasco. "(ADORNO, 1951, p. 35). Una comprensión libre del idealismo, con respecto a los procesos educativos en nuestra sociedad, debe tener en cuenta que: "la educación tiende a 'reflejar' la sociedad que la produce, ya que expresa el nivel de comprensión de quienes lo hacen, permitido por sociedad en cada momento, según la etapa de desarrollo y las relaciones sociales" (ORSO, 2008, p. 51).

Sin embargo, este reflejo no es mecánico, porque dentro de la práctica social, en la que se establecen las relaciones sociales de producción para garantizar la supervivencia de quienes la construyen, los intereses en conflicto de las clases que disputan el poder político y económico, terminan producir situaciones que puedan poner en peligro el carácter reproductivo de la educación. Así, "la educación se transforma de acuerdo con el movimiento de la sociedad, que, al transformar y al transformarse a sí misma, también permite un tipo diferente de educación, apropiado a la nueva realidad" (ORSO, 2008, p. 54-55).

De esto podemos entender el carácter anacrónico de la educación, que siempre se refiere a la estructura del sistema, la base material y objetiva sobre la cual se erige la superestructura ideológica, pero también su dinámica en la producción de ideas que buscan romper con esta objetividad. Y es precisamente la producción de conocimiento, conceptos y valores, lo que hace que la educación sea siempre un proceso objetivo-subjetivo.

En otras palabras, la educación es una práctica cultural que trabaja con conceptos y valores, construyendo y utilizando herramientas simbólicas. Dichos conceptos y valores guían las acciones humanas - "referencia cognitiva" y "referencia de valor" - y sirven como subsidios para la construcción de nuevos conceptos y valores (SEVERINO, 2006). Por lo tanto, se delimita así, el carácter ético-político de toda práctica educativa, lo que confronta la idea de que puede haber una escuela o educación sin partido.

Referencias

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Mínima moralia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Primeira Versão. Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, Ano IV, Vol. XIII, Nº 191, maio/Agosto, 2005.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CORTELA, Mário. Sérgio. **Política: para não ser idiota**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2012. (Coleção Papyrus Debate).

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

CROCHÍK, José. Leon. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

CROCHÍK, José. Leon. **O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 28, n. 01, pp. 15-35, jan./jun., 2003.

GORENDER, Jacob. O nascimento do materialismo histórico. IN: **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2009. (Coleção a obra-prima de cada autor. Série Ouro; 1).

KANT, Immanuel. **Resposta à questão: o que é Esclarecimento?** Revista Cognitio, v. 13, n. 1, pp. 145-154, jan./jun. São Paulo, 2012.

MANACORDA, Mario. Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000. (Coleção obra-prima de cada autor, n. 44).

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ORSO, José. Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. IN: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, pp. 49-64. 2008,

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: ou o princípio do direito político. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção obra-prima de cada autor, 46).

SAFATLE, Vladimir. **Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão**. Artefilosofia, Ouro Preto, n. 07, pp. 21-30, out., 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERETTI, Celso João; *et al* (orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. pp. 152-165. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, SP, vol. 21, n. 3, set./dez. pp. 653-662. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, pp. 289-320. 2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOBRE LOS AUTORES

LEONARDO JOSÉ PINHO COIMBRA é doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professor da Universidade Federal do Maranhão.

E-mail: solidsnk@bol.com.br

ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA é doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Universidade Federal do Maranhão.

E-mail: anapaularis@hotmail.com

Recibido em: 02.10.2019
Aceptado em: 31.10.2019