

UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista
Pasajes

**Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre Integración Educativa**



Número 15
Julio- diciembre de 2022

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

MARX Y LA EDUCACIÓN: LA BÚSQUEDA DEL SER HUMANO OMNILATERAL

MARX AND EDUCATION: THE SEARCH FOR THE OMNILATERAL HUMAN BEING

Silva Montes, César¹

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

cesilva@uacj.mx

Resumen

En el artículo se recogen los aportes de Marx y Engels sobre educación para relacionarlos con el debate actual del sistema escolar. Se destaca el nexo-escuela-trabajo, pero no al servicio del Estado ni de la empresa, sino como parte de la formación del ser humano en una sociedad no capitalista. El fin de la educación tiende a desalienar al ser humano y convertirlo en un ser humano omnilateral, cuyo horizonte no sea solo el mercado como sucede con la educación en competencias. En tiempos de privatización de la educación, Marx propuso la educación pública a cargo del Estado, pero sin determinar el currículo para evitar su utilización como aparato ideológico. Se desprende también el análisis de los títulos como una mercancía con valor de uso y de cambio en el mercado profesional. Otra noción es el capitalismo académico donde el profesorado universitario comercializa la investigación para su beneficio y de las instituciones que lo contratan. Las ideas de Marx nos permiten entender la lógica de los incentivos al magisterio para aumentar su productividad académica y el carácter de asalariados para el capital. Desde entonces se criticó el trabajo mecánico y repetitivo que no promueve el pensamiento en las personas, y se planteó la necesidad de desaparecer la división entre el trabajo manual e intelectual. Por último, el legado de Marx nos permite observar a la educación en la escuela como una posibilidad de emancipación y de ruptura de docentes y estudiantes con la ideología dominante.

Palabras clave: capital, educación, trabajo, ideología, desalienación.

¹ Profesor investigador de tiempo completo, doctor en Ciencias Sociales en el área de Educación y Sociedad, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I desde 2010. Línea de investigación las políticas educativas.

Abstract

The article collects the contributions of Marx and Engels on education to relate them to the current debate on the school system. The nexus-school-work is highlighted, but not at the service of the State or the industry, but as part of the formation of the human being in a non-capitalist society. The end of education tends to disalienation the human being and turn him into an omnilateral human being, whose horizon is not only the market, as is the case with education in competencies. Today of privatization of education, Marx proposed public education by the State, but without determining the curriculum to avoid its use as an ideological apparatus. The analysis of titles as a commodity with use and exchange value in the professional market also follows. Another notion is academic capitalism where university professors commercialize research for their benefit and that of the institutions that hire them. Marx's ideas allow us to understand the logic of the incentives for teachers to increase their academic productivity and the character of wage earners for capital. Since then, mechanical and repetitive work that does not promote thought in people has been criticized, and the need to eliminate the division between manual and intellectual work has been raised. Finally, the legacy of Marx allows us to observe education at school as a possibility of emancipation and rupture of teachers and students with the dominant ideology.

Key words: capital, education, work, ideology, disalienation

INTRODUCCIÓN

A 150 años de la publicación de *El Capital* de Carlos Marx, procuraré recoger los retazos de sus aportes al debate educativo actual. En algunos pasajes de su obra, Marx da pistas sobre la obligatoriedad del Estado de promover la escuela pública, pero sin determinar el currículo por su carácter ideológico y la sentencia de que el educador debe ser educado. Además, habló del nexo escuela-trabajo, las competencias y las materias de la educación. Su legado se encuentra en la idea de la escuela como espacio de reproducción de la dominación, pero con el matiz de la llamada pedagogía crítica, de que también es un lugar de resistencia y producción cultural alternativa.

El aporte de Marx y quienes continuaron su pensamiento, es la generación de una teoría de la educación y el uso de las categorías de análisis para realizar una crítica rigurosa al funcionamiento de la escuela como proyecto social, político y económico (Palacios, 2002). Es develar que la educación puede ser conservadora o rupturista. Si se intentara resumir las elaboraciones de Marx y Engels sobre educación, sería un fin la emancipación para formar una sociedad y un ser humano nuevo. Aunque pareciera paradójico, uno de los principios de Marx es la combinación de la educación y el trabajo productivo, y de la polivalencia o multilateralidad. Esto en el marco de quienes aclaman el currículo en competencias para resolver la aparente desvinculación de la escuela con el mercado laboral.

Iniciaré con *El Capital* (Marx, 2010) partiré de la noción de mercancía y su relación con la educación. La célula básica de la sociedad burguesa es la mercancía y, según Ludovico Silva (1979), fue la categoría para explicar las relaciones en el capitalismo. Hoy la educación es un valor de uso que sólo puede obtenerse si se paga y tiende a desaparecer como un derecho en las sociedades autodenominadas democráticas. El título de licenciatura es un valor de cambio en el mercado por salarios y prestigio social. Pero no es sólo la venta de educación escolar, sino la ideología para el comercio del conocimiento que se produce en las universidades públicas. En la actualidad se habla de un capitalismo académico que en resumen significa: el enfoque de actividades para integrar a las universidades y a la planta académica a la economía basada en el conocimiento, en la cual quienes investigan deben conseguir el financiamiento para sus estudios, en general, apegada a las ciencias y disciplinas afines al mercado. Así, las humanidades aparecen como ciencias innecesarias para la competitividad, productividad y crecimiento económico. Por tanto, el conocimiento es un “bien” para venderse que genera conseguir ganancia, como con las patentes y se esquematiza como: Dinero→Investigación→Conocimiento→Desarrollo→Dinero (Maldonado, 2016).

DESARROLLO

En el Manifiesto Comunista Marx y Engels (1985), se refirieron a que la burguesía desgarró los lazos feudales que unían al hombre con sus superiores naturales y solo

dejó el vínculo por el dinero contante y sonante, enterrando la dignidad personal y redujo las libertades a la de comerciar. Igualmente, la burguesía convirtió en sus servidores asalariados al médico, al jurista, al poeta, al sacerdote, al hombre de ciencia. Una manifestación en las universidades de hoy son los incentivos para mejorar los ingresos del profesorado, como una mercancía y el control político. Aboites (2012) condensa la problemática del estímulo monetario: los evaluadores suponen que a cambio del dinero entregado al profesorado recibirían la calidad como una mercancía comprada en relación con una “tabla de precios”. Cuando el profesorado pierde el beneficio, sea por terminar la política del Estado o no cumplir con los requisitos para concursar, se trueca en un estímulo negativo y es la peor motivación para hacer bien el trabajo. En consecuencia, una planta académica vigilada y estimulada económicamente no es más creativa, comprometida y productiva.

Pero aún se cree que el mercado regulará la competencia entre colegas y la simulación con ejercicios de autocorrección. Pero en la práctica, una ponencia, por ejemplo, tiene un precio de garantía como antes el maíz, porque su precio en puntos se otorga independientemente de su calidad. Como se revisa la aceptación y el texto en contraste con la lista de cotejo, no importa la estructura ni la trascendencia teórica o práctica de la ponencia. La ponencia-mercancía otorga puntos cual monedero electrónico de Soriana intercambiable cada año por un monto mensual de dinero. Para cerrar, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se les llama tortibonos al ingreso extra y corcholatas a las constancias de las actividades realizadas. Gil-Antón (2015) los nombra régimen de propinas. Es una especie de soborno (Khon, 1994, en Aboites, 2012, p.109). Y “[...] la codicia es más eficaz que el poder” (Consultor empresarial, citado en Aboites, 2012, p. 82).

Volviendo a los contenidos de *El Capital*, en el tomo I, Marx (2010) se refiere a la mercancía y su rasgo de fetiche. Plantea que la mercancía siempre es fruto del trabajo humano y de la relación social de sus productores, olvidarse de esto es convertirla en un fetiche. El fetichismo de la mercancía representa las relaciones entre las cosas que encubren las relaciones sociales entre los hombres. Anteriormente se aplicaba el

término fetiche a los objetos de culto religioso de los pueblos primitivos, ahora se aplica al culto a la mercancía como algo existente en sí mismo. En este sentido, la calidad educativa es un fetiche aplicable en la resolución de todos los problemas y es una propuesta cultural del desarrollo y bienestar de las personas, ocultando su carácter ideológico, político, económico y social. En tiempos de globalización, el discurso de la calidad se relaciona con la equidad ni democracia, pilar del desarrollo humano y del abatimiento de la pobreza (Arrien, 1996). En México, en tiempos de apertura comercial, un "... sistema educativo de buena calidad, (es un) elemento estratégico para el fortalecimiento de la soberanía nacional" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001, p. 12) y una educación superior de calidad satisface "[...] las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país" (SEP, 2001, p. 183).

Continúo con la convicción de Engels por acabar con el trabajo infantil y el derecho a la educación formal. En la *Situación de las clases trabajadoras en Inglaterra*, Engels criticó que la burguesía frenara el desarrollo físico e intelectual de niñez para encadenarlos a la explotación en las fábricas. Los niños pasan parte del domingo durmiendo para reponerse del agotamiento de la semana, y asevera: "y aún se quejan sus maestros de que están soñolientos y alelados, a pesar de todo su deseo de aprender..." (Palacios, 2002, p. 336). Marx señaló en *El Capital (2010)* que las escuelas de las fábricas no funcionaban adecuadamente, pues los inspectores descubrieron certificados escolares firmados con una cruz por los propios maestros que no sabían escribir. En consecuencia, "es necesario procurar que todos los hijos de los proletarios tengan una preparación adaptada a la vida de la sociedad sin clases y humanizar al hombre (Palacios, 2002, p. 336). Esta aspiración se materializa en el *Manifiesto Comunista* (1848) en las primeras medidas para abolir el capitalismo. En el punto 10, se propuso educación pública y gratuita para todos los niños, la prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual. Y un régimen combinado de educación con la producción material.

En el mismo Manifiesto, Marx y Engels rebatieron las acusaciones de suplantar la educación doméstica por la social. Sostuvieron que la educación depende de las condiciones sociales en que se desarrolla. Por tanto, los comunistas no inventaron la intromisión del Estado en la educación, pero aspiran a sustraerla del monopolio de la clase dominante. La escuela de los comunistas no sería para separar a padres-madres e hijos-hijas, porque la gran industria desgarró los lazos familiares de los proletarios y convirtió a sus descendientes en simples mercancías y meros instrumentos de trabajo. En *Principios del Comunismo* (Engels, 1847), se precisó el propósito de la educación de ofrecer a la juventud la posibilidad de aprender en la práctica todo el sistema de producción y pasar de una rama de la manufactura a otra, según las necesidades de la sociedad o sus propias inclinaciones. Así las personas podrán liberarse del carácter unilateral que la división actual del trabajo impone a cada individuo y emplear en todos los aspectos sus facultades desarrolladas universalmente. Concluyen: “Pero, con ello desaparecerán inevitablemente las diversas clases”.

En el capítulo XIII de *El Capital* Marx (2010) recomendó la combinación del trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia. Pero su perspectiva no se redujo en aumentar la producción social así sea para una sociedad en vías al comunismo, sino para el pleno desarrollo del ser humano. El trabajo se observa como la condición básica y fundamental de la vida humana, es el motor de la historia. Por eso Marx se opuso a la abolición del trabajo del niño, porque se encuentra en su naturaleza y favorece a su desarrollo. Es una actividad intelectual. Pero si criticó que en la sociedad capitalista la incorporación laboral es una abominación (Palacios, 2002). No obstante, en la crítica al Programa de Gotha, Marx (1985) ponderó que prohibir en general el trabajo infantil sería reaccionario, aunque con la salvedad, de emitir un reglamento de jornada laboral según las edades y con medidas preventivas para la protección de los niños.

De acuerdo con estudiosos de Marx sobre la educación y el trabajo (Alighiero, 2006), su propuesta no es pedagógica-didáctica. Tampoco es la iniciación en la producción en el marco de una formación profesional, estética y espiritual, sino un trabajo productivo y útil como valor social (Palacios, 2002). El trabajo y la escuela deben acompañarse para

desparecer la división entre trabajo manual e intelectual, y causa de la enajenación. Se ejemplifica con las tareas de vigilar las máquinas, renovar hilos rotos que no exigen al obrero esfuerzo de pensamiento. Esta división convierte al ser humano en unilateral. En contraste, se anhela un ser humano omnilateral y polivalente, entendido como la posibilidad de movilidad absoluta del trabajador en la industria y la sociedad., y que no lo domina el trabajo. Se trata de que el colectivo obrero encuentre en su labor la realización personal, pero solo será posible en la sociedad comunista donde no habrá contradicción la fuerza de trabajo, la situación social y la conciencia. El ideal es un ser que pueda cazar, pescar, pastorear o ser crítico, según escribieron Marx y Engels (1974) en la Ideología Alemana.

Hasta el momento ese deseo no se ha cumplido. En cambio, desde los 80 del siglo XX, la presión empresarial y social para ligar a la escuela con el trabajo como un factor para solucionar la crisis económica. En el siglo XXI se encumbró un currículo en competencias como solución para formar seres críticos, innovadores, emprendedores, competitivos para responder a un mundo global y de la era de la información, la sociedad del conocimiento o la economía del aprendizaje (Silva, 2016), según el gusto de quien la cite. En la producción internacional campea el toyotismo que, con su método de producción basado en la calidad, cero defectos y justo a tiempo, requiere de nuevas competencias de la fuerza de trabajo. Paralelamente, se desarrollan procesos de automatización y robotización que sustituyen a las personas. El prototipo de colectivo obrero es de polivalencia y multifuncionalidad para ejecutar diversas tareas en cualquier parte del orbe. Tal vez lleno de habilidades informáticas para un planeta en donde la estabilidad en el empleo lo determina el avance tecnológico y, al ritmo de la aparición de un Iphone, la mano de obra debe reciclarse para conservar su puesto de trabajo. A esta tendencia, los organismos internacionales financieros la conocen con el eufemismo de *educación a lo largo de la vida*. Además, se precariza el empleo perdiendo prestaciones.

Noción educativa capitalista que, rememorando a Marx, no pugna por eliminar la división del trabajo ni plantea una omnilateralidad para el desarrollo del ser humano.

Encarnada en el Proyecto Tunning llegado de Europa, es una visión pragmática, industrialista y ahistórica en educación. Como afirma Ibarra (2011): “Por mis competencias hablará el mercado”. Así la escuela ante los “retos” de la “sociedad del conocimiento”, se convierte en una institución adaptable que pasa del cultivo del conocimiento para la formación de las personas, a complacer de las demandas de empresas y sectores de la sociedad que requieran de sus “servicios”. Su éxito dependerá de la capacidad de innovación, del trabajo en equipo que produce sinergia y serán de “clase mundial”. Esto en el discurso.

En la práctica las competencias plantean la estandarización, base de la industrialización de los Estados Unidos desde finales del siglo XIX, de tiempos y movimientos de Frederick. Taylor. Para eso las escuelas deben parecerse a las fábricas, que con la estandarización alcanzaron eficacia política y económica para contener la resistencia en el trabajo y para derrotar a los competidores y cautivar a los clientes. Es estas las nuevas fábricas se producen “trabajadores de conocimiento” estandarizados e intercambiables (Ibarra, 2011), pero no en la perspectiva marxista de desarrollo como seres humanos. Al contrario, es un adiestramiento en la línea de montaje educacional para normalizarlo y hacerlo comparable y equivalente. Los ejemplos: planes y programas de estudio con contenidos mínimos, de desempeños evaluados bajo una escala que determina el “logro educativo”, de competencias básicas que todos deben adquirir, de estándares de calidad y de niveles de realización. Esto tiende a la homogenización, a la eliminación de las diferencias, a minar la riqueza de lo particular y lo diverso, fuente primordial del conocimiento, y a la propia negación de la individualidad que hace a cada ser un humano único, irrepetible y peculiar.

Por ello hoy todo se mide, se calcula y se evalúa, para ir construyendo los mercados donde se intercambian “conocimientos útiles” que reclama el crecimiento económico. Se requieren equivalencias para permitir y propiciar su comercio: las acreditaciones y certificaciones, los diplomas y los rankings. Los jóvenes son manufacturados en ciertas competencias y etiquetados con el diploma que garantizará ante sus empleadores que dominan ciertos conocimientos, porque la escuela se comprometió a producir sujetos

normalizados que saben más o menos lo mismo (Ibarra, 2011). Pero en el discurso se les pide que sean los agentes de cambio, proactivos, visionarios, que compitan siempre para ganar, emprendedores capaces de conquistar los mercados.

No obstante, con la “educación por competencias” se le indica al educando cómo hacer, en el fondo es adiestramiento en la obediencia, rutina, el procedimiento a seguir y el autocontrol en favor de los desempeños esperados por el mercado. Los sujetos formados en competencias deben actuar en el marco de la reingeniería, el outsourcing, el benchmarking y la calidad total. Los tiempos de revueltas y de luchar por los otros – pues cada persona es responsable de sus propios éxitos y fracasos–, o de los derechos de la sociedad y la procuración de la equidad y la justicia, se consideran valores anacrónicos.

CONCLUSIONES

En síntesis, la postura de Marx es combinar el trabajo con la producción material y para acabar con la división entre labores intelectuales y manuales y desalienar al ser humano. Asimismo, es para la producción social con el fin de bajar los costos de producción de las transnacionales y abaratar las mercancías. El problema hoy no es conectar el trabajo con la esfera laboral, sino por qué conformar a la juventud con el perfil que demanda el empresariado. En Ciudad Juárez para una industria maquiladora que traslada sus ganancias a las metrópolis. Por último, sobre las competencias en boga, 174 años atrás, Marx y Engels entendieron que capacitar al colectivo obrero en varias faenas industriales serviría para emplearse con más facilidad cuando se le despide de un trabajo.

Respecto a los contenidos de la educación, en el documento *Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional*, Marx (1886) escribió que la escuela debe formar en tres ámbitos: mental, físico y tecnológico que provee los principios generales de todos los procesos de la producción para que los educandos manejen los instrumentos elementales de todas las industrias. En las escuelas se debe enseñar solo la gramática y las ciencias naturales, porque no hacen falta las disciplinas

con interpretación de partido o clase; tampoco la economía política ni la religión. De ello deben encargarse los adultos. A la distribución de la niñez y los jóvenes obreros en tres clases debe corresponder un curso gradual y progresivo de formación mental, física y tecnológica. Los gastos para el mantenimiento de las escuelas tecnológicas deben cubrirse en parte mediante la venta de su producción. La combinación del trabajo productivo retribuido, la formación mental, los ejercicios físicos y la enseñanza politécnica pondrá a la clase obrera muy por encima del nivel de la aristocracia y la burguesía.

En la crítica al programa de Gotha, Marx (1986) desmenuza la propuesta del El Partido Obrero Alemán que exige al Estado: *Educación popular general e igual a cargo del Estado*, obligatoria y gratuita. Fiel a sus ideas Marx, cuestiona si la educación puede ser *igual* para todas las clases. Ironiza si también las clases altas sean obligadas a cursar la modesta educación impartida en la escuela pública, donde asisten el obrero asalariado y el campesinado. Luego se centra en que es inadmisibile una "*educación popular a cargo del Estado*". Marx acepta que el Estado puede legislar sobre los recursos para las escuelas públicas, la capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, y vigilar el cumplimiento de estas prescripciones con inspectores. Pero se opone a nombrar al Estado educador del pueblo, y debe quedar fuera junto a la Iglesia.

De estas críticas de Marx al Estado educador, surgió la noción de aparato ideológico y de las corrientes denominadas reproduccionistas como Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet. La escuela se concibió como una instancia de difusión de la falsa conciencia y para mantener el estatus quo. El aporte de esta corriente es la arbitrariedad cultural que inculca la escuela y la influencia del rendimiento diferencial; la falsa autonomía de la escuela y la reproducción de la división social; y la crítica de la creencia en dones naturales, a la concepción de capacidades del niño como algo preestablecido e inmutable (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 2005). En contraste, la escuela puede proveer herramientas intelectuales y prácticas para desarrollar nuevas visiones, crear y promover el cambio, como la pedagogía crítica o la teoría de la resistencia. En fin, es generar prácticas contrahegemónicas; y radicales con un interés

emancipatorio. Según Giroux (1992), las escuelas son instituciones con relativa autonomía, fuente de contradicciones y no son meramente espacios económicos que limitan su funcionalidad acorde a los intereses de los grupos dominantes. Por eso la escuela no debe depender de los designios del Estado, para que no se convierta en un aparato ideológico.

En cuanto a la educación para transformar: El educador necesita ser educado en la onceava tesis sobre Feuerbach, señala los límites de la escuela para transformar la sociedad, como se exige ahora a la escuela. Debe ser una relación dialéctica. La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación. Por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación renovada, olvida que son los hombres provocan el cambio en las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (Ahumada, 2016).

Actualmente, mientras no exista el comunismo, la escuela serviría para el desarrollo material del país, el avance científico-tecnológico, de promover la identidad nacional, y, tal vez, como aparato ideológico. La revolución soviética llevo a la práctica el planteamiento de Marx en el Manifiesto Comunista de la obligación del Estado de garantizar educación gratuita, pero no se logró la emancipación de la burocracia.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historias de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM-CLACSO-ITACA.
- Ahumada, G. (2016). El Educador necesita ser educado. Sobre Marx y la educación. *Pedagogía y Saberes*, 46, 19-30. doi.org/10.17227/01212494.46pys19.30
- Alighiero, M. (2006). *Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI Editores.
- Arrien, J. B. (1966). Concepto de calidad total de la educación. En Arrien, J. B., Bernal, J. B., Picón, C. y Thybergin, A. (Ed.). *Calidad de la educación en el Istmo Centroamericano* (pp. 229-363). Costa Rica: UNESCO.

- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (2005). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. España: Grao.
- Engels, F. (1847). *Principios del Comunismo*. Recuperado de <https://tinyurl.com/mr29hhs3>
- Gil-Antón, M. (2015). La educación superior: el imperio de las propinas. En Acosta, A. (Ed.) *Historias Paralelas 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp. 19-43). México: UACJ.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores-CISE.
- Ibarra, E. (2011). *Los caminos de la Universitas calamitas*. Recuperado de <https://tinyurl.com/3pzeewb4>
- Maldonado, C. E. (2016) *El capitalismo académico: las universidades como entidades del mercado y mercadeo*. Recuperado de <https://tinyurl.com/2p8uv7ya>
- Marx, K. (1886). *Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yek8es6a>
- Marx, K. (1985). *Los Grundrisse. 1857-1858. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1986). *Crítica del Programa de Gotha*. Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas: Editorial Progreso.
- Marx, K. (2010). *El Capital. Crítica de la economía política. Tomo 1, Proceso de producción de capital*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. España: Grijalbo.
- Marx, K. y Engels, F. (1985). *Manifiesto del Partido Comunista*. Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas: Editorial Progreso.
- Palacios, J. (2002). *La cuestión escolar*. México: Ediciones Coyoacán.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Silva, C. (2016). *Currículo basado en competencias en el bachillerato mexicano. El enfoque unidimensional hacia el mercado*. México: UACJ.
- Silva, L. (1979). *La Alienación en el Joven Marx*. México: Editorial Nuestro Tiempo.