

LA PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL

MARÍA ISABEL JIMÉNEZ GONZÁLEZ

Introducción

La oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual genera, en la sociedad capitalista, un cierto tipo de contradicción subordinada a la contradicción fundamental entre trabajo y capital. Esa contradicción, que por su carácter secundario no se descubre fácilmente, ofrece sin embargo ciertos datos que pueden ser utilizados como punto de partida para su investigación.

En sus condiciones de existencia, en el seno de las sociedades poscapitalistas, se expresa la forma más desarrollada de esta contradicción que permite, en un mirar retrospectivo, ubicarla, hurgar sobre su génesis, sobre su proceso de desarrollo y abordar sus consecuencias en las diferentes “etapas” de su transformación y en su articulación con otros procesos contradictorios.

Algunos investigadores han emprendido este estudio y sus conclusiones se alejan o se acercan entre sí, según que su concepción del problema y sus objetivos, al abordarlo, estén más distantes o más cercanos.

El interés por los problemas de la sociología educativa y la idea de la educación como práctica social nos han llevado en este trabajo a indagar a través de una línea abierta recientemente en México.¹

Esta línea de investigación posibilita, entre otras cosas, asumir críticamente una posición frente a los problemas que se discuten en el ámbito educativo, y ofrece elementos de explicación para hechos que aparecen, condicionan, determinan; en una palabra producen efectos como piezas ocultas que intervienen desde la oscuridad sin poder ser enfrentados organizada y racionalmente.

Así, se toman algunas de las tesis desarrolladas en torno de la *intelligentsia* por el investigador Enrique González Rojo. Sus ideas al res-

¹ En la década pasada a raíz del movimiento de mayo de 1968 el cuestionamiento de la escolaridad, sus efectos, sus fines y sus medios, promovió el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

pecto están íntimamente vinculadas a sus planteamientos para la construcción de una teoría marxista del trabajo manual y el trabajo intelectual.

También se aborda el análisis de procesos que tienen lugar en el ejercicio de la práctica educativa escolar, particularmente el proceso de producción de conocimientos, y se intenta la elaboración de una propuesta, en la cual el elemento central de esta práctica lo constituya precisamente la *producción de conocimientos* mediante la *adquisición y desarrollo de los medios intelectuales de producción*.

Esto lleva al estudio de la *producción intelectual* como un *proceso de trabajo*. Por tanto, se analizan no solamente los elementos que intervienen en él, sino también sus *condiciones materiales de producción*. Desde allí se aborda la contribución de la práctica educativa escolar a la oposición entre el trabajo manual y el trabajo intelectual.

Proponer el desarrollo de medios intelectuales de producción como tarea central de la práctica educativa escolar es una meta; pero también es un medio a través del cual se puede articular, en el aparato escolar, la “acción” educativa con otras “acciones” que tiendan a contribuir a la transformación social.

La “capacitación” de la facultad intelectual se constituye así en el medio idóneo para la producción de conocimientos.

Como parte de la estructura del texto se ha considerado necesario introducir algunas precisiones sobre conceptos y categorías de análisis del marco teórico que sustenta los planteamientos fundamentales del estudio.

Este procedimiento se propone resaltar las fuentes originarias del trabajo, además de facilitar la comprensión de tesis que por su novedad y complejidad resultan difíciles al lector que por primera vez las aborda.

1. Presupuestos teóricos

El supuesto teórico central en este estudio es la idea de que, en la sociedad capitalista moderna, así como existe una apropiación privada de los medios materiales de producción, también existe una *apropiación clasista de los medios intelectuales de producción*.

A partir de esta idea es posible sostener que, así como la propiedad privada de los medios materiales de producción imprime su sello en la práctica económica de la sociedad burguesa —caracterizándola y definiendo su modo de operar—, así también la apropiación clasista priva-

da de los *medios intelectuales de producción* repercute en la práctica educativa y enmarca sus objetivos y sus modos de operación. Ahora bien, si la forma de superar las contradicciones, que se dan como consecuencia del tipo de relaciones económico-sociales, es la socialización de los medios materiales de producción, se puede suponer que la manera de acabar con el vínculo atrofiante que se establece entre monopolizadores de *medios intelectuales de producción* y no poseedores de ellos, debería ser también la *propiedad socializada de los mismos*.

Por lo anterior, interesa conocer los siguientes problemas:

1) En qué condiciones y cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje o como lo hemos llamado nosotros: *el proceso de trabajo* que tiene lugar al llevarse a cabo la práctica educativa escolarizada; es decir, el modo de operar de esta práctica educativa.

2) Cómo este proceso lleva finalmente a la monopolización de los medios de producción intelectual por parte de algunos miembros de la sociedad, y a la desposesión por parte de otro.²

3) Cómo, por esto, la práctica educativa escolar contribuye al desarrollo y consolidación de la contradicción entre el trabajo manual y el trabajo intelectual.

4) Cómo cuestionar con mayor profundidad los resultados de esa práctica.

5) Cómo plantear una metodología alternativa que tienda a la socialización del instrumental cognoscitivo.

A partir de esto, se pretende abrir un campo de reflexión teórica que vaya dando cuerpo a las inquietudes generadas en torno de esta temática.

La complejidad de los problemas que se plantean requiere de un acercamiento riguroso, organizado con base en una concepción totalizadora. Esta concepción desempeña el papel de elemento articulador, así como el de fundamento explicativo de la educación como práctica social. De este modo la aborda en su existencia multideterminada e históricamente condicionada. La ubica en un tiempo y lugar específico, de modo que su ejercicio sólo puede comprenderse con plenitud en su relación con otras prácticas sociales, en particular, la práctica económica y la práctica política y, en consecuencia, la práctica ideológica.

Así, el ejercicio de la práctica educativa escolarizada se estudia como su propio proceso de producción en el aparato escolar de una formación social capitalista determinada.

² Los problemas relacionados con el significado y el sentido que conlleva el uso de los conceptos de *posesión*, *propiedad* y otros vinculados a ellos, han sido objeto de cuestionamiento de diversos estudiosos marxistas. Véase el párrafo 4.1,

El desarrollo de este estudio se plantea en varias etapas, estructuradas de modo que puedan abordarse los problemas planteados anteriormente.

El primero de ellos (modo de operar de la práctica educativa escolarizada) fue objeto de estudio de un trabajo anterior (Jiménez, 1982: 2-11) en el cual se definió la práctica educativa escolar como estructura articulada de tres diversas prácticas: la del profesor, la del alumno y la de la dirección y administración escolar. Se describió también su modo de operación y se obtuvieron algunas conclusiones. En este sentido, en dicha fase el trabajo se centró en el primer problema propuesto.³ Hoy se exponen los desarrollos de una segunda etapa que se aboca al estudio del papel que desempeñan los medios de producción intelectual en la producción de conocimientos y el de las relaciones sociales de la producción intelectual en la práctica escolar.⁴

2. Producción intelectual como proceso de trabajo en la práctica educativa escolarizada

Producción es una categoría que por su origen alude a lo económico. Sin embargo, recientemente, sobre todo en la literatura marxista contemporánea, se ha extendido a otros ámbitos del quehacer humano. Así, de instrumento de análisis de los bienes materiales, se ha extendido al estudio de otros tipos de bienes: éticos, intelectuales, artísticos, etcétera.

La categoría *producción* sirve para el análisis aquí propuesto, dado que se considera a la educación escolarizada como producto de un proceso de producción, y por tanto de un proceso de trabajo socialmente condicionado a través de la práctica educativa escolar. Así, esta práctica es concebida como una práctica social (*Cfr.* Mao Tse-tung, 1966a: 1-5), o mejor aún, como parte de una unidad compleja de

p. 215 del presente escrito. Allí se exponen los términos en que los utilizamos. Se asumen, además, las precisiones que Nicos Poulantzas ha hecho al respecto.

³ Se hace referencia a los problemas expuestos en la página anterior.

⁴ En su sentido más profundo este trabajo no pretende sino abrir una nueva perspectiva para abordar el estudio de la educación escolarizada. Habida cuenta del papel que ha desempeñado en el desarrollo, consolidación y conservación del modo de producción capitalista. Pero también interesa en la medida en que su importancia no ha disminuido sino, al contrario, se ha acentuado en las sociedades poscapitalistas, llamadas socialistas, conocidas hasta hoy.

prácticas, la práctica social. Como tal, posee rasgos que la identifican con las otras prácticas sociales, tiene una estructura común, no obstante su diferencia específica, su particularidad, su especificidad.⁵

Este “conjunto” articulado de prácticas diversas ofrece una totalidad orgánicamente vinculada, que permite estudiar a cada una en cuanto tal, a la vez que impone la necesidad de explicarlas en su relación con las demás, y sólo en estos términos. Para desarrollar una teoría explicativa de la práctica escolar, que la muestre en su especificidad y, a la vez, en sus vínculos con las otras prácticas sociales —la política, la ideológica y particularmente la económica— es preciso comprenderla en su multideterminación articulada.

Así, se parte de la definición del quehacer escolarizado como una práctica. Se sostiene, consecuentemente, que en lo general es un proceso de transformación de una materia prima determinada, que está orientada a un fin particular —la obtención de determinados productos— y que se realiza en un tiempo y lugar específicos, por individuos socialmente organizados.

Cómo práctica general está estructuralmente conformada por:

a) *Su objeto de trabajo* o materia prima a transformar, que es aquello sobre lo cual se trabaja.

b) *Sus medios de producción*, que son aquellos instrumentos a través de los cuales lleva a cabo la transformación.

c) *Su producto* o resultado final del proceso de elaboración.

Ahora bien, en su especificidad esta práctica es el resultado del ejercicio articulado de tres prácticas diversas: la práctica del docente; del alumno, y de la dirección y la administración escolar. Cada una de ellas posee, a la vez, su propia estructura. Es decir que cada una tiene su propia materia prima, sus propios instrumentos de producción y su propio producto. (Cfr. Jiménez, 1982: 5-6.)

Esta óptica de análisis posibilita comprender el proceso de transformación, que tiene lugar en el seno del ejercicio pedagógico escolarizado, como un proceso de trabajo. A este propósito Althusser (1977b: 136) dice: “En toda práctica así concebida el momento (o el elemento) determinante del proceso no es la materia prima ni el producto, sino la práctica en sentido estricto: el momento mismo de

⁵ El desarrollo sobre este punto ha tomado como base el trabajo de Althusser sobre la problemática. A partir de una definición general de la práctica como un proceso de transformación de una materia prima determinada en un producto también determinado, mediante un trabajo humano específico, utilizando medios (de producción) particulares, este estudioso marxista desarrolla su *teoría de las diversas prácticas*. Cada una de ellas, diferente por su especificidad y con una estructura común, pertenece orgánicamente a una misma totalidad compleja: la “práctica social”. Cfr. Althusser (1977b: 136).

transformación, que pone en acción, dentro de una estructura específica, hombres, medios y un método técnico de utilización de los medios.”

Como se ve, lo determinante es el trabajo mismo; el trabajo que realiza el proceso de transformación. Por ello, importa definir el *tipo de trabajo* que tiene lugar, es decir, explicar la índole fundamental de la actividad transformadora que se desarrolla.

2.1 *El trabajo intelectual*

En la realización cotidiana de su vida, en la creación productiva o artística de su existencia, los hombres organizados socialmente (pertenecientes a clases sociales distintas) llevan a cabo actividades en que lo físico y lo intelectual aparecen como elementos inseparables entre sí. En este sentido podemos decir que nunca un trabajo es totalmente intelectual o absolutamente manual.⁶ Esta condición, sin embargo, no impide que en un esfuerzo analítico de comprensión se distingan las particularidades, las características diferenciales, los rasgos específicos, que muestran cuándo y por qué un trabajo, una acción humana transformadora, es propiamente manual o bien propiamente intelectual.

Sobre la base de esta consideración, Gramsci propuso, desde el punto de vista del materialismo histórico, una serie de planteamientos explicativos de la intelectualidad en la sociedad burguesa contemporánea. (Gramsci, 1975.)

Tomadas como hipótesis de trabajo (en una concepción marxista no puede ser de otro modo), las tesis gramscianas sobre los intelectuales dan lugar a acercamientos más rigurosos, al tipo y al carácter del trabajo que realizan los hombres (las clases) en las formaciones sociales de la sociedad contemporánea.⁷

Se abre así la posibilidad de análisis del trabajo intelectual no solamente en las sociedades capitalistas en general, sino también en las poscapitalistas.

En lo que respecta al objeto particular de este estudio, importa, pues, definir el tipo de trabajo que se lleva a cabo en la práctica esco-

6 K. Marx, en *El Capital* comentó suficientemente esta idea.

7 En las sociedades poscapitalistas, el estudio del trabajo intelectual ayuda a la comprensión del nuevo tipo de contradicciones que se generan una vez que ha sido socializada la propiedad sobre los medios materiales de producción pero que persiste el proceso de monopolización y desposesión de los medios intelectuales de producción.

lar. Por ello habrá que caracterizarlo según la predominancia en él del elemento manual o del elemento intelectual.

Si lo que define el *tipo de trabajo* son tanto los medios de producción que utiliza como el producto que obtiene, podemos afirmar, como se verá más adelante, que lo escolar está definido por la realización de trabajo propiamente intelectual. Es decir que independientemente de su calidad, o de la *calificación* del trabajo realizado y de su *carácter* —la forma concreta específica que presenta—, es un trabajo principalmente intelectual.

Pero sólo es posible llevar a cabo esta distinción cuando comparamos este tipo de trabajo con otro esencialmente físico o manual. Así, “[...] la noción de tipo de trabajo es una abstracción científica, un concepto abstracto por medio del cual se alude a la índole que en general presenta un trabajo independientemente de su conformación particular; o bien es en lo fundamental una labor intelectual o bien es en lo esencial una faena física”. (González, 1981: 11.)

La producción intelectual, entendida como proceso de trabajo intelectual, se caracteriza por la elaboración de *productos* teóricos mediante la aplicación de *instrumentos de producción intelectuales* sobre una *materia prima* que normalmente también es de naturaleza teórica.

Veamos enseguida de qué modo este proceso de producción intelectual se efectúa en la práctica educativa escolarizada.

3. Trabajo en la fuerza de trabajo intelectual, una condición para la producción de conocimientos

Los conocimientos no son productos “gratuitos” o fortuitos. Tienen lugar en la medida en que un esfuerzo consciente se propone llegar a ellos, es decir, a su producción.

Preocupa precisamente su producción, ya que no es un proceso “inocente”. Por el contrario en él concurren diversos intereses, se desarrollan diferentes perspectivas teóricas y se ejercen distintas versiones de la práctica humana.

La práctica educativa escolar legitima uno de los ámbitos en los cuales la producción de conocimientos cumple el papel tanto de apoyar la formación individual como de contribuir a la reproducción social.⁸

⁸ Para el estudio de estas funciones se toman como punto de partida los análisis

Pero al examinar el ejercicio de esta práctica encontramos algunos problemas: ¿es la práctica educativa escolarizada una práctica productora de conocimientos o es simplemente una práctica trasmisora?, ¿cuáles son los requerimientos que pueden dar a esta práctica la calidad de productora de conocimientos?, ¿cuáles son los medios a través de los cuales será posible ese proceso de producción?, ¿cuáles serán los fines de tal proceso? y finalmente, ¿cuáles serían los sujetos o actores que lo echarían a andar?

Al hablar de producción se habla también de un proceso de trabajo.

Cuando hablamos de trabajo lo hacemos bajo una forma que pertenece exclusivamente al hombre,⁹ que se caracteriza porque “modela en su cabeza” el resultado del proceso antes del comienzo del mismo. Es decir, que el producto del proceso de trabajo existía¹⁰ desde antes de su realización como tal, en la *imaginación del obrero*, o sea idealmente. (Marx, 1975: t. 1, v. 1, p. 216.)

Así tenemos que, de acuerdo con ciertas palabras de Marx (*ibid.*): “los elementos simples del proceso laboral son la actividad orientada a un fin —o sea el trabajo mismo—, su objeto y sus medios”.

Ahora bien, aquí se ha sostenido que la práctica escolar es el resultado de un proceso articulado de tres prácticas diferentes. Este conjunto articulado de prácticas se propone el *trabajo* de una materia prima particular, a través de medios de producción específicos, para la obtención de un producto determinado. En este sentido la actividad desarrollada en la práctica educativa escolarizada es un proceso laboral que posee su objeto y sus medios propios.

Para hablar de producción de conocimientos como resultado de este proceso, y en el mismo sentido de procesos de trabajo creador, será necesario constatar una transformación radical de la materia prima utilizada. Es decir que, en la práctica educativa escolar, entendemos por trabajo creador aquel que produce conocimientos.

que sobre la reproducción ideológica, mediante el aparato escolar, abrió Althusser en sus discutidos apuntes sobre “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”, publicados como notas para una investigación, por primera vez, en junio de 1970, en *La Pensée*, núm. 151. Traducida al español, apareció en varias ediciones; se puede encontrar en la *Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 78, FCPS, UNAM, 1974; también en *Posiciones*, Barcelona, Anagrama, 1977, p. 69-129. También se consideran los desarrollos específicos que han llevado a cabo estudiosos marxistas de la problemática como Baudelot y Establet (1980).

⁹ Se asume la concepción de Marx (1975: t. 1, v. 1, p. 216).

¹⁰ No desconocemos el problema metafísico en cuanto a la existencia y la presencia en la teoría del Ser y en general los problemas que se derivan de la categoría de existencia pero no es el propósito ni el fin de este estudio.

Para llevar a cabo un proceso de trabajo creador se requieren ciertos medios de producción y ciertas condiciones para su realización.¹¹

En el proceso de producción de la práctica escolar, estos medios tienen propiamente un carácter intelectual; por eso se denominan *medios intelectuales de producción*. Estos medios están conformados esencialmente por la fuerza humana de trabajo empleada en el proceso. Puesto que se trata de una producción de carácter intelectual, la fuerza de trabajo necesaria tendrá también un carácter intelectual.¹²

De aquí derivamos que la existencia de un proceso de trabajo creador, y por tanto la producción de conocimientos en la práctica escolar, tendría como condición de posibilidad el desarrollo de medios intelectuales de producción. Hablar de desarrollo de medios de producción intelectuales también es hablar de calificación de la fuerza de trabajo intelectual. Es hablar por esto mismo de *trabajo en la fuerza de trabajo intelectual*.

Si estos medios, esta fuerza de trabajo calificada, son el elemento fundamental de la transformación de la materia prima, del trabajo sobre el objeto de trabajo, entonces su adquisición, su desarrollo y su uso, serán condiciones sin las cuales no podrá *producirse* el resultado propio de este proceso intelectual: los *conocimientos*.

A partir de estos planteamientos se ofrecen algunas hipótesis orientadoras del análisis:

1) La práctica educativa escolar no es una práctica productora de conocimientos cuando en su proceso de producción no hay una transformación radical de la materia prima que utiliza.

2) La capacidad de producción de conocimientos está íntimamente vinculada al desarrollo de medios de producción intelectuales, científico-críticos, en los participantes del proceso. Por tanto, al trabajo en la fuerza de trabajo intelectual, a su calificación.

3) Para que la práctica educativa escolar se constituya en un proceso productor de conocimientos será necesario que se proponga el de-

¹¹ Las condiciones de esta producción se estudiarán en otro apartado.

¹² "Por *fuerza de trabajo* o capacidad de trabajo entendemos el conjunto de facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad, en la personalidad viva de un ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole." (Marx, 1975: t. 1., v. 1, p. 203.) El *valor de uso* es la capacidad de un bien cualquiera de satisfacer necesidades. "Los valores de uso constituyen el *contenido material de la riqueza*, sea cual fuere la forma social de ésta. En la forma de sociedad que hemos de examinar [capitalista] son a la vez los portadores materiales *del valor de cambio*." (Marx, 1975: t., v. 1, p. 44-45.) Se habla de fuerza de trabajo intelectual para distinguirla de la fuerza de trabajo manual, así como al hablar de medios de producción intelectual se les distingue de los medios de producción material.

sarrollo de *medios intelectuales de producción* científico-críticos; abriendo así la posibilidad de obtener un producto radicalmente diferente de la materia prima que utiliza en su elaboración.

4) El desarrollo de medios intelectuales de producción alude no solamente a los instrumentos para la producción intelectual sino también a las condiciones materiales de esa producción.

5) Por tanto, plantearse como tarea la adquisición y desarrollo de medios intelectuales de producción, en la práctica educativa escolar, implica tanto el *trabajo en la fuerza de trabajo intelectual*, o su calificación, y el análisis de las *relaciones sociales de la producción intelectual*, como el estudio de los vínculos de esta práctica con otras prácticas sociales.

4. Relaciones sociales en la producción intelectual

En la perspectiva teórica aquí sustentada, el análisis de las condiciones de la producción intelectual implica el estudio de las relaciones sociales de producción en el proceso de trabajo intelectual. Para ello es necesario llevar a cabo una especie de rodeo. Este procedimiento tiene como objeto definir los conceptos que permitirán explicar el papel que desempeñan los medios intelectuales de producción en la producción de conocimientos; explicar cómo la apropiación o no de estos medios define la pertenencia o no a una determinada clase social, y finalmente permitirá ubicar a los agentes sociales aquí implicados, por el tipo de relaciones que se establecen entre ellos, vistos desde la contradicción generada por la división social del trabajo, específicamente desde la relación de *oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual*.

El orden que seguirá este rodeo va de la caracterización general de las clases sociales, de sus criterios definatorios, a la exposición de la tesis de un nuevo tipo de clase social (clases en sentido apropiativo-intelectual), para pasar a la definición de medios intelectuales de producción y concluir con las relaciones sociales en la producción intelectual propiamente dichas.

4.1 *Las clases sociales*

En la perspectiva teórica general del análisis marxista, la definición de las clases sociales se hace a partir del lugar ocupado en el proceso de producción. Esto no significa desconocer el papel desempeñado por lo político en tal definición; por ello mismo, se reconoce la importancia de los criterios políticos e ideológicos en la caracterización de las clases sociales.

La discusión acerca de esta problemática se renueva permanentemente en la medida en que las clases sociales, más específicamente, la lucha de clases en la concepción marxista, constituye el “motor” de la historia. Por esto es el elemento determinante de los procesos de transformación social. Enseguida se expone brevemente el contenido fundamental de las tesis marxistas en torno de las clases:¹³

a) El lugar económico de los agentes sociales desempeña un papel principal en la determinación de las clases sociales. Sin embargo, ese lugar no basta para esta determinación, lo político y lo ideológico desempeñan igualmente un papel importante.

b) Pero el criterio económico sigue siendo *determinante*.

¿Qué se entiende por criterio económico?

b.1) La esfera “económica” está determinada por el *proceso de producción*, y el lugar de los agentes y su distribución en clases sociales por las relaciones de producción. Es decir que, en la unidad de producción-consumo-repartición del producto social, es la *producción* la que desempeña el papel determinante. La distinción, en este nivel de las clases sociales, está fundada en las relaciones de producción.

b.2) En el *proceso de producción* se encuentra, ante todo, el *proceso de trabajo*, que designa en general la relación del hombre con la naturaleza. Pero este proceso de trabajo se presenta siempre bajo una forma social históricamente determinada. No está constituida sino en su unidad con las relaciones de producción.

b.3) *Las relaciones de producción* están constituidas, en una sociedad dividida en clases, por dos relaciones: una que vincula a los *agen-*

¹³ Para la síntesis que se ofrece enseguida se ha utilizado el texto de la exposición que Nicos Poulantzas, teórico francés, realizara para un seminario sobre *Las clases sociales en América Latina*, organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, en Mérida, Yucatán en 1971. El texto fue publicado como parte de la memoria del encuentro, por Siglo XXI (IIS, 1980:96-126.) Los planteamientos de Poulantzas recogen, con algunas modificaciones, sus tesis anteriormente expuestas en *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista* (1969).

tes de la producción con el *objeto* y los *medios de trabajo*, las fuerzas productivas; y otra que vincula a los hombres entre ellos: relaciones de clase. Por ello estas dos relaciones atañen:

i) a la relación del no trabajador (propietario) con el objeto y los medios de trabajo;

ii) a la relación del productor inmediato (o trabajador directo) con el objeto y los medios de trabajo.

Estas relaciones comportan dos aspectos:

1) *La propiedad económica*, por la cual se entiende el control económico real de los medios de producción, es decir, el *poder destinar* y, en consecuencia, disponer de sus productos.

2) *La posesión*, por la cual se entiende la *capacidad de emplear* los medios de producción.

En toda sociedad dividida en clases, la primera relación (propietario/medios de producción) confirma siempre el primer aspecto: los propietarios tienen el control real de los medios de producción y, así, explotan a los trabajadores directos arrancándoles, de diversas formas, el sobretrabajo o plusvalor.¹⁴

Para una más amplia comprensión del concepto de clases sociales en el marxismo es necesario tener claros los tres niveles de análisis en que éstas son manejadas por los pensadores clásicos de esta corriente. Hoy día estos tres niveles han recibido un tratamiento teórico que permite profundizar en sus implicaciones.

El primer nivel de análisis sitúa el concepto de clases sociales en el *modo de producción*, donde aparecen dos clases sociales fundamentales y antagónicas.

El segundo nivel ubica el concepto en una *formación social* concreta, en donde se combinan las clases de varios modos de producción, de los cuales uno es dominante.

Y el tercer nivel estaría dado por la definición de las clases sociales en una determinada *coyuntura*. Aquí es donde se hace más evidente la necesidad de introducir criterios de carácter ideológico y político, en particular para las clases no fundamentales.¹⁵

Resta aclarar que dentro de las clases sociales existen fracciones y categorías que muestran el carácter complejo de las clases como es-

¹⁴ El plusvalor designa la parte del valor que produce la fuerza de trabajo humana, en el proceso de producción capitalista, de la que se apropia el capitalista. (Cfr. Marx, 1975: t.I, v. 1, p. 255-265.)

¹⁵ El investigador brasileño Theotônio dos Santos habla de otro nivel —*la situación social*— que en su planteamiento tendería a distinguir la estructura de clases de la estratificación social. Pero indudablemente este proceso es posible realizarlo en el segundo nivel que aquí quedó asentado —*la formación social*. (Cfr. Dos Santos, 1974: 35-37.)

estructuras. Y, finalmente, asentar que la definición de las clases sociales sólo es posible como un proceso histórico de lucha expresado en prácticas de clase desarrolladas en los diferentes aparatos político-ideológicos de una formación social concreta.¹⁶

Con esto se quiere decir que una clase no existe históricamente sino en la medida en que existe una práctica de clase que exprese y objetive la *posición de clase* definida estructuralmente, al nivel del proceso de producción. Así pues, la *pertenencia de clase* de una práctica tiene como fundamento su horizonte estructural que se hace visible por los efectos que tiende a producir objetivamente en determinada formación social. (Castells, 1980: 168-169.)¹⁷

Por esto se requiere una mediación material entre las posiciones estructurales de clase y las prácticas sociales. Esta mediación la constituyen los aparatos organizativos en los cuales se ejercen tales prácticas. (Castells, 1980.)

4.2 Clases en sentido apropiativo-intelectual

Mucho se ha dicho sobre una “clase” especial que, sin ser parte de ninguna de las que tradicionalmente se suponían —en la interpretación clásica del materialismo histórico, dos únicas clases sociales determinantes en el modo de producción capitalista—, ha intervenido cada vez más, de manera importante, en el acontecer sociopolítico de la sociedad occidental contemporánea.

Desde diversas posiciones teóricas y por supuesto políticas, de uno u otro modo se ha intentado una explicación de la existencia y el papel de estos sectores sociales “apátridas”.

En el campo de la sociología occidental se han apuntado ideas bastante interesantes que, sin lograr una definición total, han empezado a hablar de la existencia de una “nueva clase”.

Dentro del amplio campo de los estudios marxistas también se han intentado versiones explicativas. A tal grado ha sido la preocupación por enfrentar este “nuevo fenómeno social”, que varios investigadores marxistas han terminado por romper con sus posiciones teóricas anteriores, otros han asumido “ortodoxamente” las tesis ya existen-

16 Para mayor profundidad sobre los aparatos de estado, consúltese Fossaer (1980).

17 El texto es un comentario de este autor sobre la ponencia presentada por Nicos Poulantzas en el encuentro de 1971, realizado en Mérida. Es también una exposición de las ideas de Castells sobre los procesos de transformación social en América Latina.

tes y otros más, desde una perspectiva creadora, han enriquecido los planteamientos marxistas, ofreciendo una nueva dimensión en el análisis, sin renunciar a los postulados sustantivos del pensamiento revolucionario y la práctica concomitante de esta concepción de la realidad social.

En el primer campo de estudios mencionado se encuentran trabajos como el de Thorstein Veblen sobre la "clase ociosa", los de Wright Mills sobre la "élite del poder", y los más recientes, muy enriquecedores, de Alvin Gouldner, en donde se habla ya de la "revolución de los gerentes" sin olvidar las tesis que desde análisis económicos ha hecho Galbraith, por ejemplo, y los planteamientos de Alain Touraine.

Por su parte en el marxismo se encuentran desde estudios como el de Milovan Djilas (1968) hasta trabajos como el de André Glucksmann (1976),¹⁸ así como los trabajos de Marcuse y los de Gramsci, que es el gran teórico marxista de los "sectores medios".¹⁹ Otras posiciones trotskistas y anarquistas también han aportado mucho al estudio de estas "clases", por ejemplo León Trotski, Nico Berti y Machajski (estos dos últimos pocos conocidos).²⁰

De importancia relevante son los desarrollos que Nicos Poulantzas llevó a cabo. Sin sostener la existencia de una nueva clase, sus estudios sobre la pequeña burguesía y los "sectores intermedios" aportan bastantes elementos para trabajar en esta línea. Poulantzas nunca aceptó que los intelectuales formaran una clase. Él sostuvo que son una categoría social.²¹

Las investigaciones de Enrique González Rojo abren una perspectiva diferente en este análisis. Sus planteamientos hablan de la existencia de una tercera clase en la sociedad capitalista contemporánea: la

18 Este pensador francés rompió con el marxismo y se integró a toda una corriente anarquizante en la década pasada, que se denominó "los nuevos filósofos".

19 Las tesis de Gramsci han sido, indudablemente, los aportes más originales y ricos para el estudio de la intelectualidad en la sociedad de clases en el sentido apropiativo-material (trabajo-capital). Este estudioso marxista de la organicidad de diversos sectores de intelectuales a las diferentes clases principales de la sociedad ayuda a comprender algunos aspectos de la contradicción que explica la existencia de este "grupo social". Sin embargo, no permite entender la contradicción misma, la cual permite entender el papel de los intelectuales en la historia de la sociedad de clases hasta el capitalismo; menos aún, cómo cambia el carácter de esta contradicción para dar a la intelectualidad un papel dirigente en las sociedades poscapitalistas. Esta contradicción es la que tiene lugar a partir de la división social del trabajo y se expresa en la oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual.

20 *Cfr.* diversas obras de González Rojo, E. y Huberto Batis (1984).

21 Véase Poulantzas (1969) y "Las clases sociales" en IIS (1980).

clase intelectual. Rastrea en sus orígenes, plantea su modo de existir en estas sociedades y define su papel en el proceso de transformación generado por las sociedades poscapitalistas.

¿Qué son las clases sociales en sentido apropiativo-intelectual? ¿Por qué interesan para el estudio de la práctica educativa escolarizada? Se responderá a la primera cuestión para pasar a la segunda.

Retomamos los conceptos explicativos de las clases sociales que constituyen el cuerpo teórico del materialismo histórico para la explicación de las formaciones socio-económicas. Este instrumento analítico servirá para mostrar la existencia de las clases en sentido apropiativo-intelectual.

El elemento definitorio de las clases, según la concepción marxista de lo social que ha sido expuesta más arriba, es un conjunto de relaciones entre los agentes de la producción y los medios de producción, por una parte, y de los agentes entre sí, por la otra. Es decir, sus relaciones de propiedad (o posesión) o no sobre los medios de producción, y las relaciones que de ello se derivan, son relaciones contradictorias, es decir, establecen condiciones de lucha.

Así, las clases sociales se definen a partir de las contradicciones que tienen lugar en la sociedad; su análisis permite entonces “descubrir” la existencia de diferentes clases sociales.

Existen múltiples contradicciones en el plano social; no obstante, una es necesariamente la principal y su existencia y desarrollo determina o influye la existencia y desarrollo de las demás; estas últimas están, por ello, subordinadas a la principal y por tanto serán secundarias. (Mao, 1966: 59.)

En la sociedad capitalista la contradicción principal se genera en la oposición entre el trabajo y el capital. Es decir, se expresa en las relaciones entre los distintos factores de la producción material. Por tanto, la relación de oposición antagónica entre las clases que conforman cada uno de estos factores caracteriza, a la vez que promueve, la transformación de una formación social capitalista determinada. Estas clases están, pues, definidas por su relación de propiedad respecto de los medios de producción material. Por esto es posible afirmar que son clases en un sentido apropiativo-material.

Como quedó arriba señalado, aunadas a la contradicción principal, existen otras contradicciones subordinadas a ella, que también influyen en el desarrollo de cada formación social. Sus relaciones con la contradicción determinante marcan diferentes momentos, fases o etapas de la compleja existencia de cada formación social particular. (Cfr. Mao, 1966: 48.) De tal manera que la contradicción principal es una contradicción sobredeterminada.²² Su determinación sobre

²² Cfr. “Sobre la dialéctica materialista”, en Althusser (1977: 166-181).

las otras está matizada por los efectos que estas otras contradicciones producen en ella.

En la sociedad capitalista moderna, la división social del trabajo ha dado lugar al desarrollo de contradicciones subsumidas a la oposición entre trabajo y capital.²³

Una de estas contradicciones surge de la antítesis entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Por lo tanto, es una contradicción de carácter técnico-funcional. Se encuentra en el nivel de las fuerzas productivas (González, 1981: 81).²⁴ Se genera en la base material de la sociedad, de la misma manera que la oposición trabajo-capital, y se manifiesta como un aspecto de uno de los polos de la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción (vinculación trabajo-capital).

Como se establece más arriba, la expresión más desarrollada de esta contradicción permitió vislumbrar los problemas de su existencia; las condiciones de su génesis y de su transformación, y los efectos de sus manifestaciones en los diferentes momentos de su desarrollo.

Esta contradicción ha asumido el carácter principal en las formaciones sociales poscapitalistas, donde la socialización de los medios materiales de producción ha destruido la antítesis trabajo-capital.

En estas nuevas condiciones, la oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual coloca en posiciones antagónicas a los elementos de sus polos: los trabajadores manuales y los trabajadores intelectuales.

A nosotros nos interesa el estudio de esta contradicción en las formaciones sociales capitalistas porque en ellas el aparato escolar, y particularmente la escuela, es el lugar de legitimación, por excelencia, de los privilegios y la superioridad de los trabajadores intelectuales sobre los trabajadores manuales. Por tanto, el aparato escolar y la escuela contribuyen centralmente a la oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual, como lo veremos más adelante.

²³ No todas estas contradicciones nacieron con el modo de producción capitalista. La división social del trabajo tiene una historia más vieja, y la oposición entre trabajo manual e intelectual es, por tanto, anterior al capitalismo. Por esto, la expresión de esta contradicción en cada período de la sociedad humana tiene características distintivas que marcan su desarrollo, su modo de expresarse, sus efectos. Para los fines de este estudio importa saber cómo tiene lugar en la sociedad burguesa. Es importante hacer notar que el hecho de que el origen de esta contradicción sea anterior a la contradicción principal del modo de producción capitalista, interviene en el tipo de relaciones que se establecen entre una y otra. *Cfr.* González Rojo, E. (1977: 13-15).

²⁴ Aquí, el autor se separa de algunas interpretaciones al respecto que sostienen que las relaciones técnicas de producción pertenecen a las relaciones de producción y no, como nuestro autor afirma, fundamentalmente a las fuerzas productivas.

De esta contradicción emerge una tercera clase en la sociedad capitalista: la clase intelectual. (González, 1981: 67-82.) Por su *origen* (su *ursprung*, como diría Foucault [1979]),²⁵ esta clase social es hija de la división social del trabajo. Por su *procedencia* (su *herkunft*), proviene de la oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual, pero por su *emergencia* (su *enstengtung*), tal como nos interesa estudiarla ahora, la ubicaríamos en la sociedad burguesa.

Es una clase en sentido apropiativo-intelectual. Es decir, que se define por sus relaciones de propiedad con los medios de producción, pero en este caso se trata de medios *intelectuales de producción*.

Por ser parte central del cuerpo teórico que sustenta este trabajo, se expondrá lo más breve y claramente posible la tesis sustentada por González Rojo acerca de las clases en sentido apropiativo-intelectual.

El autor plantea el problema explicando que sus tesis no ponen en entredicho el principio del materialismo histórico sobre la preeminencia del ser social sobre la conciencia social; explica además que sus tesis tampoco pretenden poner la antítesis técnico-funcional en el mismo rango que la antítesis económica capital-trabajo.

Parte del supuesto de que existen diferencias esenciales entre un tipo de contradicción y otro, pero pone en evidencia que estas oposiciones poseen el mismo común denominador estructural, es decir que tienen una misma estructura.

Define esta estructura común basándose en la temática marxista (relaciones entre la estructura y la superestructura sociales); por ello la ubica tanto en el nivel de lo económico como en el de lo sociopolítico y en el de lo ideológico. La tesis está planteada en los siguientes términos:

1) En lo económico en general: tanto la contradicción apropiativo-material (capital-trabajo), como la apropiativo-intelectual (trabajo intelectual-trabajo manual) tienen un *origen infraestructural*.

En el ser social, la polaridad entre trabajo manual y trabajo intelectual se genera del mismo modo que la existente entre trabajo y capital. Es decir, “[...] en una demanda de intelectuales que surge del capital y en una oferta de ellos que se forma en las clases sociales; si bien el lugar decisivo en que (en medio de la determinación global por lo económico) se gesta es en las *relaciones técnicas de la producción*”. (González, 1981: 68-70.)

²⁵ Este estudio de la cuestión del poder ha abierto, en torno de ello, una perspectiva de estudio que promete aportaciones significativas. El mismo, al abordar el *poder* en su relación con el *saber*, la *sexualidad*, ha dejado ya una profunda huella en el conjunto de esfuerzos por explicar al individuo en la sociedad contemporánea. Los conceptos aquí manejados que Foucault aplica a sus estudios

2) En lo económico en particular: el polo dominante de la *polaridad técnico-funcional* tiene en común con el polo dominante de la polaridad apropiativo-material el estar inscritos en tres esferas económicas: de la *producción*, del *intercambio* y de la *distribución*.

Es en la esfera de la producción (producción capitalista de mercancías) donde se reproducen, principalmente, las condiciones de existencia de las clases fundamentales de la sociedad capitalista: clase burguesa y clase trabajadora.²⁶ Pero en esta esfera las mercancías que se producen son, además de los medios de producción materiales y de los bienes de consumo, la mercancía fuerza de trabajo intelectual y los medios intelectuales de producción.

En la sociedad moderna, el lugar privilegiado para la producción de la mercancía fuerza de trabajo intelectual y los medios de producción que implica es *la escuela*.²⁷ Así como los medios materiales de producción y los bienes de consumo, en tanto que mercancías, reciben su *valor* en la esfera de la producción mediante el tiempo de trabajo socialmente necesario para su producción, asimismo la fuerza de trabajo intelectual poseerá mayor o menor valor de acuerdo con el *trabajo en la fuerza de trabajo* que en ella cristalice. Por tanto a más trabajo mayor valor; condición válida para uno y otro tipo de mercancías: la objetiva (medios materiales de producción y bienes de consumo) y la subjetiva (fuerza intelectual de trabajo y sus medios de producción).

El lugar donde se realiza el valor generado en la producción es la esfera de la circulación. Esta condición conviene tanto a la mercancía objetiva como a la subjetiva. En este sentido la fuerza intelectual de trabajo obtiene su valor antes de entrar al mercado, antes de ingresar a la esfera de la circulación. Pero indudablemente aquí, en la compra-venta a que se somete, se somete también el juego de la oferta y la demanda. Por ello su cotización, por arriba o por abajo de su valor, muestra un desfase normal entre éste y el precio en el cual se realiza.

Este proceso de realización en la circulación es la condición para que tenga lugar el proceso de distribución. La distribución es el "momento" en que cada clase —la burguesa, la obrera y la intelectual— recibe su parte de ese producto de valor.

particulares sobre el *Saber* los ha tomado de Nietzsche. Una de las fuentes de su pensamiento filosófico.

²⁶ En este punto el autor habla de un "frente asalariado" que aglutinaría a trabajadores manuales y trabajadores intelectuales.

²⁷ Una hipótesis de trabajo a futuro podría suponer que en las sociedades poscapitalistas la escuela es también un lugar en el cual se reproduce esta contradicción.

La mercancía fuerza de trabajo intelectual tiene un precio más alto en el mercado que la mercancía fuerza de trabajo manual. Esta diferencia tiene su fundamento en la calificación, el trabajo en la fuerza de trabajo intelectual, el desarrollo de medios intelectuales de producción. (González, 1981: 70-74.)

3) En lo social: las clases en el sentido técnico-funcional tienen en común con las clases en sentido apropiativo-material el ser polaridades. Coexisten, por tanto, en la unidad y la lucha.

Esta condición de existencia en colaboración y conflicto entre el trabajo intelectual y el trabajo manual tiene su raíz en la composición técnica del capital variable.²⁸ Ésta, a la vez que representa la proporción equivalente de ambos polos, contrapone por sus intereses a estos dos tipos de trabajo. Tal situación es lo que caracteriza a las relaciones sociales de productividad.²⁹

Así como la existencia del capital está garantizada por la existencia del trabajo (contradicción fundamental), y la existencia del trabajo está garantizada por la existencia del capital, así también la existencia del trabajo manual garantiza la existencia del trabajo intelectual y viceversa.

Existe una articulación sólida entre los cuatro polos de estas dos contradicciones: capital-trabajo, trabajo intelectual-trabajo manual. El punto articulador es el *trabajo* mismo. Del trabajo, polo dominado de la primera oposición, se desprende la segunda oposición: trabajo intelectual-trabajo manual. Con esto se comprende cómo, por una parte, la antítesis trabajo manual-trabajo intelectual está subsumida a la antítesis capital-trabajo; y cómo, por otra, tanto el trabajo manual como el intelectual están dominados por el capital.

28 El *capital variable* es una categoría explicativa que Marx utiliza en el análisis del proceso de valorización del capital en el proceso de producción. El capital variable representa el capital invertido por el capitalista en el pago de la fuerza humana de trabajo utilizada en determinado proceso de producción. Representa pues, el salario pagado al trabajador, bien sea manual o intelectual. Pero esta parte del capital que el capitalista invierte *varía*; cambia su valor, porque no sólo produce el valor de la mercancía fuerza de trabajo que compra, sino además un plusvalor. Por *composición técnica del capital variable* se entiende: la proporción de este capital que se invierte en el pago de la fuerza de trabajo manual en relación con el monto que corresponde al pago de la fuerza intelectual de trabajo necesaria para determinado proceso de producción.

29 Las relaciones sociales de productividad implican al igual que las relaciones sociales de producción ciertas relaciones de propiedad. Las primeras se refieren a relaciones de propiedad sobre los medios intelectuales de producción; las segundas a relaciones de propiedad sobre los medios materiales de producción. "En la esfera productiva, las relaciones técnicas de la producción engendran las relaciones sociales de productividad, las cuales se traducen en el hecho de que el trabajo intelectual acaba por contraponerse al trabajo físico, hasta devenir en una polaridad clasista" (González Rojo, E., 1977:100-101).

4) En lo político: tanto las clases en sentido técnico-funcional como las clases en sentido apropiativo-material están *inscritas* en su propia lucha de clases.

La forma de existir de uno y otro tipo de clases es la lucha de clases misma. Por eso las clases sólo existen, en cuanto clases, en la lucha de clases.³⁰

La lucha de clases en sentido técnico-funcional tiene un carácter secundario, esta subsumida a la lucha entre trabajo y capital, que es la principal en el modo de producción social capitalista. No obstante, en el movimiento de transformación históricamente considerado, esta oposición secundaria tiende a constituirse en una contradicción principal.³¹

5) En lo ideológico: como dice Marx en los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*: “[...] la antítesis técnico-funcional también genera ideologías. Ideologías en que se disfrazan los intereses o sentimientos de la clase intelectual o de la clase manual”.³²

Con esto quedan expuestos, *grosso modo*, los elementos que definen la clase intelectual según los estudios de Enrique González Rojo.

Aquí, se retoma la temática central de esta parte del trabajo: los medios intelectuales de producción.

Se tratará de definirlos y de explicar cómo su posesión, o no, determina la pertenencia, o no, a la clase intelectual. Con esto, también se tratará de responder a la segunda pregunta que quedó planteada: ¿por qué interesa la definición de las clases en sentido apropiativo-intelectual en el análisis de la práctica educativa escolar?

La respuesta se ofrece sencilla como una nueva pregunta: ¿cuál es el papel de esta práctica en el desarrollo y consolidación de la clase intelectual?, y por tanto ¿cómo contribuye a la antítesis trabajo manual-trabajo intelectual?

4.2.1 Medios intelectuales de producción

Para tratar de definir estos medios de producción haremos una distinción, que se refiere a los dos sentidos a los cuales alude el concepto.

El primero es un sentido amplio y hace referencia a los conocimientos y experiencias que se obtienen como resultado de trabajar la

³⁰ Cfr. la ponencia de Nicos Poulantzas, en IIS (1980). Véase también N. Poulantzas (1969: 8, 78-116).

³¹ Cfr. González Rojo (1981: 75); véase la introducción del presente trabajo.

³² Marx (1971: t. I, v. 1, p. 115) cit. en González (1981:76).

fuerza de trabajo en general, es decir capacitarla; los medios intelectuales de producción, en sentido amplio, son aquellos que se adquieren al transformar el trabajo simple en trabajo más o menos complejo independientemente del tipo de trabajo (intelectual o manual) de que se trate. (González, 1981: 13; véase Jiménez, 1982: 3-4.)

Por ello, este instrumental teórico aparentemente exclusivo de las élites intelectuales se usa en toda actividad humana creadora cuya esencia es el *trabajo*. De ahí que —como señala Marx en el caso de los albañiles por ejemplo (trabajo físico, por excelencia)— siempre se parte de un esquema mental, a veces rudimentario, para la ejecución de cualquier actividad, aun para las más simples. (Marx, 1975: t. I, v. 1, cap. V, p. 216.)

El segundo es un sentido *estricto*. Se refiere a los medios intelectuales de producción que utilizan los intelectuales para realizar su trabajo intelectual, a diferencia del trabajo manual. Son por esto aquellos que resultan de *trabajar la fuerza de trabajo intelectual*. (González, 1981: 13-14).

Ahora bien, el tipo de trabajo está definido por los instrumentos de producción empleados, es decir, por los intermediarios entre el trabajador y su objeto de trabajo. (González, 1981: 10.)

Si como podemos comprobar fácilmente los instrumentos de producción de la práctica educativa escolar son instrumentos de carácter intelectual, es decir, intermediarios subjetivos mentales, podemos afirmar consecuentemente que el trabajo que se realiza en la producción de esta práctica es un trabajo de índole (tipo) intelectual.

Por tanto, a nosotros nos ocuparán los medios intelectuales de producción en sentido estricto en la medida en que la práctica educativa escolar se encuentra dentro del marco tipológico del trabajo intelectual.

Por otro lado, es necesario distinguir entre medios de producción intelectual e instrumentos de producción intelectual en el mismo sentido que lo hace Marx al analizar el proceso de trabajo de la producción material.

“En un sentido amplio, el proceso laboral cuenta entre sus *medios* (de producción) —además de las cosas que median la acción del trabajo sobre su objeto (instrumentos de producción), y que sirven por ende de una u otra manera como vehículos de la actividad— con las condiciones *objetivas* requeridas en general para que el proceso acontezca. No se incorporan directamente al proceso, pero sin ellas éste no puede efectuarse o sólo puede realizarse de manera imperfecta.” (Marx, 1975: t. I, v. 1, cap. V, p. 219.)

Como se ve, el concepto de medios de producción abarca el concepto de instrumentos de producción y no pueden, por ello, confun-

dirse. Además de estos instrumentos, los medios comportan las condiciones materiales —objetivas— necesarias, en general, para la realización del proceso.

De la misma manera, en el ámbito educativo tendríamos los dos conceptos diferenciados claramente.

“Los instrumentos intelectuales de la producción son los conocimientos y experiencias, la metodología que posibilita, en diferentes grados de calificación, llevar a cabo un trabajo intelectual” (González, 1981: 17).³³

En cambio, los medios de producción intelectual incluyen, además de lo anterior, al objeto de conocimiento y al conjunto de las condiciones materiales de la producción intelectual. En este sentido a las relaciones sociales de la producción que no es otra cosa que las relaciones de propiedad.

4.3 *Las relaciones propiamente*

Para abordar este punto se retoma lo dicho acerca de la práctica educativa escolar en tanto que estructura articulada de tres prácticas diversas. (Cfr. Jiménez, 1982: 5-6.)

Las tres prácticas que la conforman son las que ejercen los actores que se desempeñan en el plano de la institución escolar, la escuela.

Estos actores son: los maestros, los alumnos y la dirección y administración escolar.

Cada una de estas prácticas posee una estructura propia que está constituida por su particular objeto de trabajo (o materia prima), sus medios de producción específicos y su respectivo producto o resultado.

El ejercicio de cada una de estas prácticas es a la vez su propio proceso de producción. Por ejemplo, si tomamos la práctica específica de los maestros, el acto mismo de la enseñanza es simultáneamente el propio proceso de producción de esta práctica y, por tanto, un proceso de trabajo. En este sentido podemos decir que el proceso de pro-

33 Los desarrollos de este autor profundizan el concepto de Marx y le sirven para plantear la propiedad de los medios de producción por los intelectuales como condición determinante para constituir una clase social *sui generis*; como se vio arriba, una tercera clase en la sociedad capitalista. Especificando que el concepto de relaciones de producción tiene un sentido técnico-funcional o apropiativo-intelectual, a diferencia de la producción material donde estas relaciones tienen un sentido apropiativo-material.

ducción de la práctica educativa escolar, como totalidad, es la articulación de tres procesos de trabajo; esta articulación representa el proceso de trabajo en la fuerza de trabajo intelectual que tiene lugar en la escuela.

Entonces, analizarla con los nuevos conceptos y categorías introducidos, permitirá descubrir la contribución de la educación escolar a la oposición entre el trabajo manual y el trabajo intelectual³⁴ y al desarrollo de la clase intelectual.

Ciertamente las contradicciones que tienen lugar en el interior del aparato escolar, y en particular en la escuela, no nacen en su seno mismo; pero los procesos contradictorios que caracterizan a las prácticas que allí tienen lugar sí son capaces de producir nuevos procesos contradictorios, acentuando o reforzando ciertas condiciones materiales, o bien creando nuevas.

Por esto es necesario partir —como lo hacen algunos investigadores de la problemática educativa como Bourdieu y Passeron (1971; 1977) o como Gintis y Bowles (1981: 23 ss) o Baudelot y Establet (1980: 227 ss)— de que las desigualdades ante la escuela y la cultura están en función del origen social de los estudiantes y de que, en la práctica, “la escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos”.³⁵

El aparato escolar —y por tanto la escuela tal como se conoce en las formaciones sociales capitalistas, incluso en las más desarrolladas— es un producto histórico inseparable del modo de producción. (Cfr. Baudelot y Establet, 1980: 264.)

Cada individuo (que tiene acceso a la forma escolar de educación) viene a la escuela “portando” una infraestructura biológico-psíquica la cual ha sido socialmente condicionada.³⁶ En este sentido es “vehículo” de sus propias condiciones de clase “originales”. Así, la historia particular de cada uno, inmersa en una estructura de clases a nivel social, es una de las condiciones en las cuales tiene lugar el proceso de trabajo de la fuerza de trabajo intelectual.

³⁴ Tema que se desarrollará en el apartado 5.2 del presente escrito.

³⁵ La base común desde la cual parten todos estos autores es realmente sólo eso: una perspectiva semejante. Coinciden en la medida en que se proponen todos hacer la crítica del aparato escolar y de la escuela, en la sociedad capitalista moderna, para plantear una alternativa desde la concepción materialista histórica de la sociedad. Sin embargo, ya en el propio desarrollo de sus tesis existen profundas diferencias; más aún en la propuesta operativa, cuando la hay, como en el caso de Gintis y Bowles.

³⁶ Esta afirmación no desconoce las diversas posiciones sobre el papel de los genes y de otros factores en el potencial con que nace cada individuo, simplemente quiere caracterizar una de las condiciones sobre las cuales se va fincando la estructura de relaciones en la escuela.

Para cada individuo, esa infraestructura es la base orgánica, biológico-psíquica sobre la cual se van a promover los procesos de socialización propios de la escuela.

Esta historia particular de los individuos en situación escolar es también la historia colectiva de una parte de los participantes en el proceso de producción de la educación escolar. Esta historia particular y colectiva a la vez se expresa en lo que Bourdieu ha denominado *habitus*: “sistema de disposiciones durables y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas [...]”. (Bourdieu, 1972: 178-179.)³⁷

Este conjunto estructurado y estructurante de costumbres, hábitos, ideologías de clase, instintos de clase, propósitos, metas personales, etcétera, se expresa a su vez en forma de prácticas.

La relación que se establece entre estas diferentes “versiones” de la realidad es una relación que “refleja” el tipo de relación que se establece en el “origen” de ellas, en el plano de la estructura social, es decir en el de las clases sociales que “coexisten” en una formación social particular.

En la medida en que estas relaciones son de conflicto, de oposición, su expresión en el interior del aparato escolar no puede ser otra que de lucha. Además, en tanto que el aparato escolar es un aparato ideológico de Estado, esta lucha se expresará como lucha ideológica de clases. (Baudelot y Establet, 1980: 279 ss.)

“El aparato escolar es, por tanto, inevitablemente, el lugar donde se presentan las contradicciones ligadas a la lucha por la dominación ideológica.” (*Idem.*)

La lucha de clases en el interior del aparato escolar, pues, se manifiesta en relaciones contradictorias por los diversos orígenes de clase y por las diversas posiciones de clase. Estas relaciones se manifiestan en prácticas que expresan *habitus* de clase. “Hablar de *habitus* de clase [es] recordar que las relaciones ‘interpersonales’ no son nunca, sino sólo en apariencia, relaciones de individuo a individuo y que la verdad de la interacción no reside, nunca, por entero en la interacción [...] es su posición presente y pasada en la estructura social que los individuos entendidos como personas físicas transportan consigo, en todo tiempo y en todo lugar, bajo la forma de *habitus* que llevan

37 “La pratique est [...] le produit de la relation dialectique entre une situation et un habitus, entendu comme un système de dispositions durables et transférables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une *matrice de perceptions*, d’appréciations et d’actions, et rend possible l’accomplissement de tâches infiniment différenciées [...]”

como hábitos y que, como los hábitos, hacen al monje, es decir a la persona social con todas sus disposiciones que son tanto marcas de la posición social, por consiguiente de la distancia social entre las posiciones objetivas, es decir de las personas sociales coyunturalmente unidas (en el espacio físico [escuelas], que no es el espacio social) y al mismo tiempo son llamadas de atención de esta distancia y de las conductas a tener para ‘guardar sus distancias’ o para manipularlas estratégicamente, simbólicamente o realmente, reducir las o acrecentarlas o simplemente mantenerlas.” (Bourdieu, 1972: 184.)³⁸

Es en esas condiciones que tiene lugar el proceso de homogeneización que promueve la escuela “única”.³⁹ Por esta vía se da paso a una selección “natural” en la cual los más “capaces” intelectualmente hablando, son aquellos que pueden llegar a la cima de la pirámide escolar, y por consiguiente se segrega a los menos “capacitados” intelectualmente, orientándolos a “profesiones” terminales, si no es que a la desescolarización forzada que, en el mejor de los casos, los llevará más temprano a “competir” en el mercado de trabajo manual capitalista.

Retomando nuestro planteamiento de la educación escolar como la estructura articulada de tres prácticas, encontramos que en el interior de cada una de ellas existen relaciones de conflicto; las expectativas “particulares” de cada sujeto, y la forma de reaccionar ante los “objetivos” propuestos, o frente a los contenidos y métodos de “enseñanza-aprendizaje”, están condicionados por su propio *habitus* de clase, y son a su vez expresión de la lucha de clases.

La ideología de la clase dominante, en la sociedad capitalista, luchará por imponerse y por servirse del *trabajo en la fuerza de trabajo intelectual* que en la escuela tiene lugar. Desde su posición hegemónica promoverá, a través de la práctica de la dirección y administra-

38 “Parler d’habitus de classe [...] c’est donc rappeler [...] que les relations ‘interpersonnelles’ ne son jamais qu’en apparence des relations *d’individu a individu* et que la vérité de l’interaction ne réside jamais tout entière dans l’interaction [...] C’est leur position présente et passée dans la structure sociale que les individus entendus comme personnes physiques transportent avec eux, en tout temps et en tout lieu, sous la forme des *habitus* qu’ils portent comme des habits et qui, comme les habits, font le moine, c’est-à-dire la personne sociale, avec toutes ses dispositions qui sont autant des marques de la *position sociale*, donc de la distance sociale entre les positions objectives, c’est-à-dire entre les personnes sociales conjonctuellement rapprochées (dans l’espace physique, qui n’est pas l’espace social) et, du même coup, autant de rappels de cette distance et des conduites à tenir pour ‘garder ses distances’ ou pour les manipuler stratégiquement, symboliquement ou réellement, les réduire [...] ou les accroître ou tout simplement les maintenir [...]”

39 Se hace alusión al mito de la “escuela igual para todos”.

ción escolar, la instrumentación de modelos de enseñanza que atiendan a sus fines. Esto marcará la división en la escuela: no solamente reforzará su separación de la producción, sino que también dará a la teoría, a los “conocimientos teóricos”, un rango superior a los “conocimientos prácticos”.

Estos dos hechos constituyen la base objetiva sobre la cual se asienta la predominancia, en la escuela, de la intelectualidad como ideología de clase, a la vez que convierte al espacio escolar en el lugar propio del desarrollo de la clase intelectual.⁴⁰ La lucha de ésta clase se expresará en formas que tenderán a excluir no solamente a los hijos de las clases proletario-manuales y a su ideología, sino también a desplazar la ideología burguesa.

Un ejemplo de este complejo de intereses que luchan en el interior del aparato escolar se expresa en tres posiciones diferentes respecto a los fines de la educación. A la burguesía le interesa extender la educación básica a más amplios sectores de la población y la “multiplicación” de “carreras cortas” que den oportunidad a las mayorías de elegir “libremente” su propia formación. Por parte de las clases proletario-manuales hay una lucha por una mayor vinculación de los contenidos escolares con su vida de trabajo y sus necesidades de sobrevivencia; y por parte de los intelectuales, cuya posición valora a la cultura como el fin más alto, hay una demanda de “centros de excelencia” que garanticen la calificación de “los más capaces”.

Estas contradicciones en el interior del aparato escolar y sus diferentes formas en la escuela son expresadas tanto en el plano docente, como en el de la práctica estudiantil y el de la práctica administrativa. Por esto el análisis del proceso de producción del trabajo intelectual —en tanto que es práctica educativa escolar, a la vez que proceso de trabajo intelectual, a través del aparato escolar— tiene que estudiarse como un complejo núcleo de contradicciones de diferente carácter y con diversos contenidos, tanto en el interior de cada una de las prácticas que articulan su estructura, como en la estructura misma articulada de la totalidad de la práctica educativa escolar.

40 Véase *supra*, apartado 4.2, lo referente a las clases en sentido apropiativo-intelectual.

5. Educación escolar y oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual

El problema es complejo; más aún cuando no ha sido suficientemente investigado, y aunque en la línea de nuestro trabajo se necesita mostrar los vínculos de la práctica escolar con la práctica económica, haremos solamente una serie de planteamientos para su conocimiento, con el objeto de lograr la organización de algunas hipótesis.

Empezaremos con algunas ideas que enfoquen hacia el objetivo.

5.1 *Redes de escolarización*

En la década pasada varios estudiosos franceses hicieron algunas aportaciones relevantes para el estudio de la práctica educativa escolar. De éstos, la aportación teórica de Charles Baudelot y Roger Establet sirve de manera sobresaliente para el estudio de los problemas aquí planteados. Particularmente, sus tesis para la comprensión del modo de operar de la escuela en la sociedad burguesa desarrollada son, sin duda, un buen punto de partida para el análisis de los vínculos de la práctica escolar y la oposición entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. (Baudelot y Establet, 1980.)

Ellos hablan de redes de escolarización en el interior del aparato escolar. Muestran así el carácter clasista de la práctica educativa escolar y la lucha ideológica que a partir de esa situación tiene lugar, así como la preeminencia de la ideología de la clase burguesa sobre las otras.

Sus tesis ayudan a la comprensión de las formas de la lucha de clases en la escuela; del aparato escolar como un aparato ideológico de Estado y de su influencia en la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Sin embargo quedan varios hechos sin explicar, aunque se hace mención de situaciones que ya apuntan, por lo menos, a su planteamiento como problemas. Por ejemplo, la separación de la ideología intelectual y sus prácticas en el interior de la escuela.

Una reseña breve de sus planteamientos nos introducirá en la perspectiva teórica de sus análisis.

La hipótesis de la cual parten es que el aparato escolar es un aparato ideológico de Estado,⁴¹ y a partir de este supuesto teórico inten-

41 Hipótesis de trabajo enunciada por el filósofo marxista Louis Althusser (1977:94).

tan descubrir las dos redes de escolarización opuestas que describen.

Estas dos redes separadas y herméticas se esbozan en los cinco primeros años de la primaria y se realizan a partir del último año de este nivel. Ésta es la tesis central del trabajo.⁴²

Estas dos redes tienen lugar de la manera siguiente:

1) La base de la red primaria profesional (PP) son los estudios primarios y los sextos de transición; continúa por las clases prácticas, los colegios de enseñanza técnica y el aprendizaje sobre el terreno. Más allá se encuentra el trabajo productivo.

2) La red secundaria superior (SS) tiene como base los sextos clásicos y modernos I (o moderno largo); y continúa después del tercero, por el segundo ciclo que conduce al bachillerato.⁴³

3) Los únicos vínculos entre estas dos redes los constituyen frágiles pasarelas donde como *individuos* se puede ir de PP a SS; o de SS a PP mediante la eliminación precoz de los mal orientados. (Baudelot y Establet, 1980: 83.)

A partir de las dos redes descubren y exponen efectos, ostensibles unos, menos visibles otros, que dan lugar a diversas prácticas ideológicas en la educación escolar.

Sostienen que la existencia de estas redes, ligada a la separación escolar que aísla a la escuela de la producción, mantiene el dominio de la ideología burguesa y el sojuzgamiento y rechazo de la ideología proletaria. Esto se define como rasgo común a todas las escuelas capitalistas. (*Idem.*) A partir de estas constantes, es necesario dilucidar las singularidades que caracterizan a los procesos escolares de formaciones sociales específicas. En palabras de Baudelot y Establet: "Lo esencial sigue siendo la forma en que se han combinado concretamente las formas particulares que toman, aquí y allá, las contradicciones locales que engendran." (*Ibid.*: 7.)

Recapitulando diremos: El aparato escolar es un aparato ideológico de Estado mediante el cual la burguesía impone su ideología a las diferentes clases de las formaciones sociales capitalistas modernas; incluso a los miembros de su propia clase.

Esta inculcación se realiza en forma de lucha ideológica de clases.

42 Los planteamientos de Baudelot y Establet se hacen partiendo tanto de supuestos teóricos generales, como de datos empíricamente comprobables. Por ello, aunque sus conclusiones son el resultado de una investigación de la realidad escolar en Francia, sin embargo, como ellos mismos sostienen, es posible utilizar sus resultados como elementos de análisis particulares en otras formaciones sociales del modo de producción capitalista.

43 Se nota que cada red conduce a objetivos bien delimitados, la primera (PP) conduce tempranamente al mercado de trabajo y la segunda (SS) a los ciclos superiores de la pirámide escolar.

Por tanto tiene lugar a través de prácticas ideológicas diversas, que se oponen cotidianamente porque enfrentan clases sociales con intereses opuestos en la sociedad.

En este sentido este enfrentamiento, esa lucha de contrarios, tiene su origen fuera de la escuela, en la base material de la sociedad.

Por esto las prácticas que tienen lugar en el seno de la escuela sólo pueden explicarse, íntegramente, tomándolas en sus relaciones con otras prácticas sociales. No obstante, en el caso de la práctica educativa escolar —conjunto articulado de prácticas—, en la medida en que es ejercida como práctica en el nivel de la superestructura social, su producción puede estudiarse con una particular independencia relativa.

Por el momento la abordaremos en sus relaciones con la contradicción entre trabajo manual y trabajo intelectual y, en seguida, veremos el problema de la contribución del ejercicio pedagógico a la reproducción de esa contradicción y los efectos que esta situación produce en la estructura de clases de la sociedad burguesa moderna.⁴⁴

5.2 *Monopolización y desposesión de medios intelectuales de producción*

La escuela, como se dijo en otra parte, legitima la ilustración como una condición de estatus. Es decir, la escuela se ofrece como un símbolo de la formación académica, la cual se presenta muy sobrevaluada en la sociedad capitalista. Sobrevaluada en el mismo nivel en que se minusvalúa la formación no escolar, así sea académica o teórica de carácter autodidáctico, es decir sin escolarización, o una formación práctica; más aún los conocimientos de grupos o clases desfavorecidos que no tienen oportunidad o “no les interesa” la formación escolar.

La ideología escolar en su sentido moderno es de origen fundamentalmente burgués. Sin embargo, quienes se han servido mejor de la formación escolarizada son los intelectuales, en cuanto clase.

Según Foucault *saber es poder*; cierto, pero habría que agregar que es un *poder subordinado*.

Si bien saber significa capacidad de producción de conocimientos, capacidad de comprender procesos de diferente tipo en toda su com-

⁴⁴ En otra parte del trabajo se habló de la preocupación por los efectos de esta contradicción en su nivel más desarrollado hasta hoy (las sociedades poscapitalistas), sin embargo, esta problemática no será abordada aquí.

plejidad, capacidad de interpretar la realidad y el lugar que ocupa el individuo en la historia, para no ser más un poder subordinado debería ser, a la vez, un poder que respondiera a las exigencias del presente y proyectara las condiciones para el futuro. En pocas palabras, que transformara la realidad.

Pero es un poder subordinado, ya que quien sabe *posee* ciertos medios, instrumentos teóricos para “ver”. *Posee* en este sentido una parte de las condiciones necesarias para controlar procesos; pero le falta el poder material, los medios materiales que hacen posible tener el poder social y político, que posibilita ejercer, transformando la realidad, los proyectos.

Por supuesto, el poder que da el saber no deja de ser un poder. Y nadie lo sabe mejor que los miembros de la clase dominante, en la sociedad capitalista, así como los miembros de la clase intelectual en los llamados países socialistas.

Independientemente de la forma como se ha llevado a cabo el trabajo escolar, históricamente ha respondido a las exigencias del modo de producción capitalista. No obstante, la crisis actual de la escuela (Gintis y Bowles, 1981: 13-29) ha dado muestras del deterioro que pesa sobre la educación escolar.

Esta crisis se explica menos por la irrupción o intervención de las masas (clases desfavorecidas) en el medio escolar, que por la toma de posiciones de la clase intelectual.

El aparato escolar es el lugar propio de desarrollo de la clase intelectual. En su bastión originario de lucha, es la matriz formadora de sus cuadros. Por ello es esta clase misma, desde el interior de la escuela, la que se ha rebelado contra la institución, porque no responde a sus necesidades; porque es, cada vez menos, un centro de alta calidad educativa.⁴⁵

Por esto critica tanto la “masificación”; en este sentido, lucha contra el ingreso de sectores “populares”, obreros, a las universidades por ejemplo, al igual que se opone a la burguesía en la medida en que esta clase ha fundado la escuela para su reproducción ideológica, pero también para su reproducción social y porque requiere la capacitación de mano de obra que sirva en su mercado.

La lucha de clases en el interior de la escuela no se define por la relación de oposición entre dos clases: burguesía-proletariado. Son tres las clases sociales que se enfrentan. Está presente, cada vez con más “poder”, la clase intelectual. Más aún, es posible afirmar, en este

⁴⁵ Es necesario revisar la historia de la forma escolar de educación. Ir a sus orígenes, seguir su desarrollo a la luz de este nuevo concepto de clase social intelectual.

contexto, que en el ámbito escolar el debate fundamental es entre la burguesía y la intelectualidad.

Por esto, la lucha en el interior de la escuela supone tres tipos de contradicción. Una que opone al capitalista y al trabajador; otra que opone al capitalista y al intelectual, y una tercera que opone al trabajador manual y al trabajador intelectual. En esta articulación contradictoria de relaciones entre las diferentes clases que intervienen, la clase en mayor desventaja es la trabajadora manual. Contra ella luchan no sólo los burgueses sino también los intelectuales. En este sentido, en la escuela esta clase sufre una doble dominación.

En cambio, los intelectuales que en el plano social están dominados por la burguesía, en la escuela asumen la posición dominante frente al trabajador manual y una posición "equidistante" con la burguesía.

La burguesía mantiene su hegemonía porque mantiene su posición dominante respecto a las otras clases, aunque cada vez con mayor dificultad y en condiciones más adversas. Es a través de esta lucha de contrarios como tiene lugar un proceso de monopolización de las condiciones de la producción de los conocimientos, que son los productos propios de la escuela. Por contrapartida se da un proceso de desposesión.

Este proceso de monopolización-desposesión, si bien tiene lugar dentro de la escuela, está cifrado por condiciones externas. Es decir que tiene sus bases de constitución en relaciones sociales más amplias; de este modo son traídas a la escuela, de manera que a partir de ellas se desarrollan la monopolización-desposesión y los demás procesos propios de la escuela.

Para tener acceso al espacio de formación intelectual que permita la adquisición y el desarrollo de medios de producción intelectual hay que pasar por dos filtros. El primero de ellos permite o impide el ingreso a la institución escolar; aquí quedan fuera la mayoría de los desposeídos de medios de producción intelectual.

El segundo filtro se da en el interior del aparato escolar mismo. Aquí la selección se realiza a través de redes diferenciadas, como señalan Baudelot y Establet, o por medio de un proceso de desescolarización forzada, la reprobación. Éste es un segundo grupo de desposeídos de medios de producción intelectual.⁴⁶

La calificación de la fuerza de trabajo intelectual o, como se ha dicho, el trabajo en la fuerza de trabajo intelectual es el proceso a través del cual se desarrollan los medios de producción intelectual. Estos

46 Aquí se imponen factores sociales de diverso tipo. Es significativa la aseveración de Bourdieu ya citada: "La escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos."

medios están conformados por los instrumentos intelectuales de producción: conocimientos, experiencias, metodología que posibilita en diferentes grados de calificación llevar a cabo un trabajo intelectual, y, además de lo anterior, el objeto de conocimientos o materia prima teórica y las condiciones materiales para la producción intelectual. Como se ve, solamente pueden poseerlos aquellos que por un proceso social de selección tienen acceso a la forma escolar de educación (en la sociedad capitalista) y pueden mantenerse en la carrera académica que comporta aproximadamente veinticinco años.

Este tiempo de trabajo necesario para la calificación de la fuerza de trabajo intelectual, en el modelo vigente en la actualidad, sin lugar a dudas es un tiempo de trabajo solamente sostenible por sectores de la población con recursos materiales para hacerlo: los intelectuales —que aunque son asalariados del capital— son altamente pagados en comparación con los trabajadores manuales.

Por todo esto se puede ver que el proceso de monopolización de una parte y de desposesión de la otra se realiza a través de la escuela y que por este mismo proceso se colabora a la reproducción de la contradicción entre trabajo intelectual y trabajo manual, con lo cual se define la posición de la clase intelectual respecto de las otras dos clases —burguesía y proletariado manual— en la práctica educativa escolar.

CONCLUSIONES

- El trabajo escolar es un proceso mediante el cual se califica la fuerza intelectual de trabajo.

- La escuela es el espacio de formación propio de la intelectualidad.

- La oposición entre el trabajo manual y el trabajo intelectual se reproduce y se promueve a través de la forma escolar de educación.

- En el interior del aparato escolar tiene lugar la práctica educativa escolar, que es un conjunto articulado de tres prácticas.

- Las tres prácticas que conforman la práctica escolar son: la del docente, la del alumno y la de la dirección y administración escolar.

- En el interior de cada una de estas tres prácticas tiene lugar la lucha de clases.

- Las clases que se enfrentan en el interior del aparato escolar son tres: la burguesía, el proletariado y la clase intelectual.

◦ La contradicción dominante en el interior de la institución escolar es la que opone a la clase intelectual y a la clase burguesa.

◦ El saber de la intelectualidad es el arma de su poder. Aunque es un poder subordinado, se enfrenta con él a la burguesía y menosprecia al proletariado manual.

◦ Una pedagogía alternativa tendría que promover el desarrollo de medios de producción intelectuales.

◦ Los medios intelectuales de producción comportan no solamente el instrumental analítico lógico que capacita a la fuerza de trabajo intelectual, sino también las condiciones materiales que permiten que se lleve a cabo el proceso de trabajo intelectual. En este sentido, el desarrollo de medios de producción intelectual será una condición sin la cual no se podrá llevar a cabo el proceso de producción de conocimientos.

◦ La monopolización por un lado, y la desposesión por otro, de medios de producción intelectuales, a través de la escuela, refuerza la contradicción entre trabajo manual y trabajo intelectual.

◦ Sólo la socialización de los medios de producción intelectual destruirá la oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual. En este sentido su expresión será una revolución cultural.

◦ El proceso de socialización de los *medios intelectuales* de producción (que atiende a la contradicción —secundaria— en el medio de producción capitalista entre trabajo manual y trabajo intelectual) puede iniciarse incluso antes de la socialización de los *medios materiales* de producción (que atiende a la contradicción principal del modo de producción capitalista: trabajo-capital).

◦ La lucha de clases del proletariado manual (por tener acceso al desarrollo de medios de producción intelectual) puede articularse en el interior del aparato escolar con la lucha del sector de la clase intelectual que se opone a los límites que imponen tanto la hegemonía burguesa como el otro sector de la clase intelectual que está en contra de la socialización de estos medios de producción.

◦ Así, las prácticas desarrolladas en el interior del aparato escolar o, como dijimos, el trabajo escolar como proceso de trabajo de la fuerza de trabajo intelectual, podrán contribuir a la disolución de la antítesis trabajo intelectual-trabajo manual, colaborando de este modo en el proceso de revolución cultural que, paralelo a la lucha por la destrucción de la propiedad privada sobre los medios materiales de producción, oriente las prácticas de transformación social hacia la “verdadera” sociedad socialista.

Bibliografía

- Althusser, Louis: (1977a), "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en *Posiciones*, Barcelona, Anagrama.
- Althusser, Louis: (1977b), *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI.
- Batis, Humberto: (1984), "La nueva clase", en *Unomásuno*, 31 de enero.
- Baudelot, Ch. y R. Establet: (1980), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 6a. ed., 304 pp.
- Bourdieu, P.: (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique*, París, Librairie DROZ.
- Bourdieu, P. y Passeron: (1977), "Reproducción cultural y reproducción social", en *Política, igualdad social y educación*, libros de bolsillo de la *Revista de Educación*, La Haya, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron: (1971), *Los estudiantes y la cultura*, Madrid, España, Ed. Labor.
- Castells, M.: (1980), "La teoría marxista de las clases sociales y la lucha de clases en América Latina", en Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, *Las clases sociales en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Djilas, Milovan: (1968), *La nueva clase*, Buenos Aires, ed. Sudamericana.
- Dos Santos, Theotonio: (1974), *Concepto de clases sociales*, Buenos Aires, Galeana, 2a. ed.
- Fossaert, R.: (1980), "Los aparatos del Estado", conferencia en el curso de actualización sobre *Las ciencias sociales y el derecho*, México, UNAM.
- Foucault, M.: (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Gintis, H. y S. Bowles: (1981), *La instrucción escolar en la América Capitalista*, México, Siglo XXI.
- Glucksmann, André: (1976), *Hacia la subversión del trabajo intelectual*, México, ERA.
- González Rojo, E.: (1977), *Hacia una teoría marxista del trabajo intelectual y el trabajo manual*, México, Grijalbo.
- González Rojo, E.: (1981), *La revolución proletario-intelectual*, México, Diógenes.
- Gramsci, A.: (1975), *Los intelectuales en la organización de la cultura*, México, Juan Pablos Editor.
- Instituto de Investigaciones Sociales: (1980), *Las clases sociales en América Latina*, México, Siglo XXI.

- Jiménez González, M. I.: (1982), “Práctica educativa escolarizada (elementos para la construcción de un marco teórico de análisis)”, *Perfiles Educativos*, núm. 17, CISE, UNAM, julio, agosto, septiembre.
- Mao Tsé-tung: (1966a), “Acerca de la práctica”, en *Cuatro tesis filosóficas*, Pekín, Ediciones de lenguas extranjeras.
- Mao Tsé-tung: (1966b), “Sobre la contradicción”, en *Cuatro tesis filosóficas*, Pekín, Ediciones de lenguas extranjeras.
- Marx, K.: (1971), *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, México, Siglo XXI.
- Marx, K.: (1975), *El capital*, Buenos Aires, Siglo XXI, trad. de Pedro Scaron.
- Poulantzas, N.: (1969), *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI.