

ALEXIS CAPOBIANCO VIEYTO

TRES TEORÍAS SOBRE LA REPRODUCCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: ARISMENDI, ALTHUSSER Y BOURDIEU/PASSERON*

Sobre obre la enseñanza se depositan todos tipo de expectativas, muchas veces desmesuradas y contradictorias. Las políticas hegemónicas actuales pretenden reducir constantemente los niveles de exigencia con el objetivo de obtener mejores «números» de promoción y egreso, como exigen organismos internacionales e índices y rankings diversos, pero también altos rendimientos en las pruebas estandarizadas internacionales. Y aunque la razón o una lógica mínima nos digan que no es viable obtener las dos cosas al mismo tiempo, desde los olímpicos tecnocráticos parece pensarse que «si la lógica y la razón dicen que esto no es posible, entonces, peor para la razón». No pocas veces se la acusa de diversos males sociales, entre ellos la criminalidad y la desigualdad social, lo que permite descentrar la atención de las causas reales de nuestras problemáticas sociales. Se suele gritar a los cuatro vientos: «¡La educación está en crisis!», pero no se visualiza esa crisis como parte de una crisis social mucho más amplia, la de un capitalismo cada vez más senil y destructivo.

La izquierda también ha tendido a algunos extremos: algunas veces le ha exigido ser una instancia fundamental de los procesos emancipatorios y otras la ha visto como un servil y dócil instrumento al servicio del poder. Ambas posiciones pueden desarrollar argumentos a su favor, ambas tal vez nos planteen ciertos elementos objetivos, pero posiblemente también ambas sean parcialmente falsas.

En este artículo me centraré en diferentes teorías sobre las instituciones educativas como reproductoras de las relaciones sociales y la ideología dominante. En primer lugar, analizaré la teoría desarrollada en Uruguay por Rodney Arismendi (quien se desempeñó como Primer Secretario del Partido Comunista de Uruguay de 1955 a 1987); en segundo lugar, la de Louis Althusser (filósofo e integrante del Partido Comunista Francés), y finalmente la de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passerón, haciendo énfasis en los contrastes entre estas teorizaciones que, sin embargo, parten de una concepción marxista, o se basan en alguna medida en este pensamiento. El orden en que son presentadas las diversas perspectivas teóricas no es casual, responde al orden cronológico en que fueron planteadas por primera vez.

Crisis y contradicciones de la educación

La problemática educativa siempre fue una cuestión central en los intereses y análisis de Rodney Arismendi, quien intentó profundizar en la comprensión de las características fundamentales y la dinámica de esta esfera

* El presente artículo es una versión corregida y aumentada de “Tres teorías sobre la reproducción: Rodney Arismendi, Louis Althusser y Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron”, publicado en la revista *Voces*, Montevideo, agosto de 2018, pp. 5-23.

de actividad con las herramientas teóricas del marxismo en el marco del estudio del concreto histórico uruguayo y latinoamericano. La siguiente cita condensa, en gran medida, algunos de los elementos fundamentales de su concepción de la educación.

Mariátegui advirtió certeramente que «La Universidad es siempre la forma institucional en la que se refleja en todas sus consecuencias la crisis misma de toda la sociedad, es allí donde consiguientemente tiene que hacerse visible toda la situación real de la sociedad». La crisis de estructura —es decir, el antagonismo cada vez más acentuado entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción— que está exhibiendo crudamente a las clases dominantes como una rémora al adelanto social y como un instrumento de abdicación de la independencia nacional y de la tradición democrática uruguaya, se vuelve crisis ideológica dentro de la Universidad, ya que cuestiona la pervivencia de este régimen no sólo a la luz del futuro, sino también desde el pasado.¹

La tesis aquí atribuida a Mariátegui —de que la crisis de la sociedad se hace particularmente visible en la universidad— expresa un principio teórico-metodológico de análisis que se torna fundamental para el uruguayo, y podemos considerar que, en gran medida, la teorización de Arismendi sobre la enseñanza es un despliegue de ese principio, como intentaremos demostrar en los párrafos siguientes.

A partir de los postulados analíticos expresados en esta cita, se torna imprescindible analizar la universidad y la enseñanza en general como parte de una totalidad social. Su crisis no debe ser explicada *per se*, como si se tratara de una entidad aislada, y mucho menos pensar que la crisis social general o las profundas desigualdades existentes en nuestras sociedades se explican por las instituciones educativas, por las supuestas fallas del sistema educativo, como suele sugerirse en muchos de los discursos hoy dominantes. La crisis de la educación es una expresión que nos remite necesariamente a la crisis de la sociedad capitalista y a las contradicciones que le son propias, no remitirse a este contexto sería estancarnos en una mera sintomatología que elude y oculta las causas reales de los fenómenos. Si en la Universidad «se hace visible la crisis de la sociedad», no analizar a la Universidad en el contexto más amplio de la sociedad capitalista conduce a la invisibilización de la crisis de esa sociedad. Por este camino, el análisis se centra en las causas superficiales de determinados fenómenos y no en las causas profundas, llevando a soluciones que seguramente no sean más que paliativos o que empujen a problemas mayores que los que se pretendía solucionar, cuando no a una percepción invertida en que la conciencia es visualizada como determinante del ser social, lo manifiesto o aparente como esencial, lo necesario como accidental, lo posible como imposible y lo imposible como posibilidad real.

Arismendi intentará realizar, por tanto, a partir de las premisas teóricas del materialismo histórico, lo que podríamos llamar un «análisis concreto de la situación concreta». Veamos cómo se expresaba la crisis de la sociedad capitalista y sus contradicciones en la enseñanza para Arismendi, particularmente en la Universidad uruguaya y latinoamericana.

Contradicción entre relaciones de producción y fuerzas productivas

Para el marxista uruguayo, la Universidad no sólo se relaciona con lo que en el marxismo se denomina «superestructura», sino también con la base económica, por lo cual no cumple solo una función de carácter ideológico:

Por eso también las universidades, son por un lado parte de la superestructura ideológica, política, cultural, cuyo contenido histórico es ser un aparato de dominación, formar generaciones adecuadas a las

¹ Rodney Arismendi, «Encuentros y desencuentros de la Universidad con la revolución», en *Sobre la enseñanza, la literatura y el arte*, Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos, 1989, p. 292.

necesidades del capitalismo, destrezas técnicas, etc., pero por otro, en su relación con las fuerzas productivas, es decir la relación del hombre y su trabajo con la naturaleza, es transmisor de la historia del conocimiento y a veces, fuerza productiva directa.²

José Luis Massera, quien compartía la teorización arismendiana (si no se trató en realidad de una teorización que realizaron conjuntamente), señala como consecuencia de esta relación de la Universidad con las fuerzas productivas lo siguiente:

Desde este punto de vista (como parte de la superestructura) debe o debería responder al interés y al predominio ideológico de esas clases (las dominantes) y ubicarse, por lo tanto, en el marco de una superestructura definida esencialmente por determinadas relaciones de producción. Pero, por otro lado, la Universidad debe responder a las necesidades objetivas del desarrollo de las fuerzas productivas. Y, entonces, la contradicción fundamental entre fuerzas productivas y relaciones de producción aparece ínsita en la propia naturaleza y función de la Universidad.³

Esta contradicción entre relaciones de producción y fuerzas productivas⁴ se expresa concretamente en diversos fenómenos, constituyendo para Arismendi una «constelación de contradicciones de índole social e intelectual». Señala en tal sentido el pensador uruguayo:

a) entre las tendencias técnicas avanzadas y el adelanto permanente en el terreno científico, y la insuficiencia de medios derivada del carácter de las relaciones de producción en un país de deformada economía capitalista y dependiente del imperialismo;

b) entre el conocimiento informativo de las conquistas de la revolución técnica contemporánea y el carácter abstracto en ciertos aspectos de una enseñanza que escasamente puede basarse en la experiencia y en la investigación;

c) entre la elevación relativa de la calificación profesional y una estructura social que la impide ejercer plenamente porque ni la industria, ni el urbanismo, siquiera la lucha contra la enfermedad, pueden escapar a las leyes de una sociedad cuya alma es la carrera por los beneficios; donde la utilización de la ciencia para el progreso social y el enaltecimiento humano están contenidos por la miseria de los más y el interés de clase de una minoría históricamente condenada, dueña de los medios fundamentales de producción.

Esto último se expresa claramente en el caso de los ingenieros agrónomos y veterinarios para Arismendi, quienes se insertan en un país caracterizado por el latifundismo, y por la «ganadería extensiva y crónica crisis agraria». Los profesionales egresados de la Universidad se encuentran con una realidad caracterizada por el «estrechamiento de las posibilidades de trabajo y perfeccionamiento», así como con una serie de

² *Ibid.*, p. 131.

³ José Luis Massera, «Universidad y lucha de clases» en VVAA, *El 68, los mártires, las luchas estudiantiles, la Universidad y la enseñanza*, Montevideo, Colección Popular, Distribuido con la edición 152 de *El Popular*, p. 59.

⁴ Arismendi define las fuerzas productivas en forma bastante clásica: «La definición de fuerzas productivas comprende a las herramientas y al hombre que las maneja, pero incluye desde los hábitos de trabajo hasta las capacidades técnico-culturales adquiridas», R. Arismendi, *op. cit.*, p. 277. En esta definición toma en cuenta no solo las fuerzas productivas objetivas, sino también las subjetivas. Pero lo más relevante es que a lo largo de su obra rechaza toda versión determinista tecnológica. Desde su perspectiva, más que determinación, la base económica condiciona la superestructura, lo que lo lleva a rechazar las interpretaciones mecanicistas y fatalistas de la II Internacional, según las cuales había que esperar el completo desarrollo de las fuerzas productivas para que la revolución fuera posible. En cambio, la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción genera las condiciones para que la lucha de clases se profundice y se abra un tiempo de revolución social, donde el papel de los seres humanos como sujetos activos de la historia se torna central. Asimismo, el imperialismo y el carácter subordinado y dependiente de esas economías agudizan la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción, por lo que la revolución se hace más probable en los países periféricos que en los centrales. Otro aspecto a destacar es que estas relaciones de producción impiden el desarrollo individual en un sentido profesional y también en un sentido social o comunitario, planteando dramas individuales que son parte del drama colectivo. La consideración de todos estos aspectos aleja a Arismendi de una concepción reduccionista y determinista de las fuerzas productivas.

«problemas filosóficos y morales». Arismendi señala como uno de estos últimos problemas –que los egresados deberán enfrentar en su vida laboral– los caminos que podrán seguir en el ejercicio de su profesión: o volcarse a un «pragmatismo sin escrúpulos» o «a una ahincada labor profesional», pero que tiene o puede tener mucho de «postura crítica sin salidas, enraizada en amargo individualismo con mucho de desolación intelectual».⁵

Esto lleva al choque entre importantes sectores universitarios con las estructuras oligárquicas y de dependencia del imperialismo, lo cual acerca a los universitarios al campo de la revolución. Los dramas individuales –profesionales que no pueden insertarse debido a las características propias de una sociedad capitalista y dependiente, problemas morales entre los ideales y la realidad de una sociedad gobernada por la maximización de la ganancia, las limitaciones o la imposibilidad de perfeccionarse– son parte de o expresiones concretas de un drama mucho más amplio que es del conjunto de la sociedad, producido para el uruguayo, por la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción. Yendo a la actualidad, podríamos ver como expresiones concretas de esa contradicción a fenómenos como la fuga de profesionales y cerebros, los recortes de recursos destinados a la investigación (mucho más reducidos que en los países capitalistas centrales), las dificultades de muchos docentes y profesionales para acceder a formación de postgrado, la imposibilidad de inserción laboral o la inserción en trabajos para los que se está sobrecalificado, etc. Esta contradicción acerca a la Universidad al campo de la revolución. Aquí nos encontramos con un importante elemento: la contradicción fuerzas productivas-relaciones de producción se articula con la lucha de clases. Desde la perspectiva de Arismendi, confluyen la «lucha de clases como motor de la historia» con las consideraciones que realiza Marx en el «Prólogo a la contribución de la crítica de la economía política», cuestión planteada por Anderson en su ensayo sobre el Materialismo Histórico.^{6 y 7} El desarrollo de las fuerzas productivas y su contradicción con las relaciones de producción no llevan por sí solas a ningún cambio revolucionario, sino que abren una «época de revolución social», pero «la historia no hace nada», son los seres humanos los que hacen la historia, señala insistentemente Arismendi, fundamentalmente a través de la lucha de clases.

Pero también se puede ver en el análisis que realiza Arismendi sobre la Universidad, que este va más allá de una contraposición que podríamos llamar metafísica, desde la perspectiva marxista, entre base económica y superestructura.⁸ La distinción, planteada a nivel teórico por Marx, se complejiza bastante cuando se analizan

⁵ *Ibid.*, p. 289.

⁶ Perry Anderson, *Tras las huellas del materialismo histórico*, México, Siglo XXI, 1988, p. 36.

⁷ En el debate sobre la problemática de las fuerzas productivas, uno de los conceptos más analizados en el marxismo y que ha dado lugar a todo tipo de confusiones, resultan fundamentales los aportes de Carlos Herrera de la Fuente, quien aborda este concepto con profundidad, evitando todo reduccionismo y abriendo una perspectiva que puede ser muy enriquecedora para el análisis desde un punto de vista marxista: «De esta manera, para Marx, la fuerza productiva no es, en primer lugar, tecnología (instrumentos, herramientas, maquinaria), sino, de manera esencial, comunidad, capacidad organizada de una sociedad para dirigir su destino y potenciar sus facultades colectivas. Ahora bien, dicha fuerza productiva, al ser, en primera instancia, proceso de relación material con la naturaleza (proceso laboral), se manifiesta y particulariza como suma de capacidades individuales y colectivas de producción y trabajo en general (fuerzas productivas subjetivas) y como medios de producción y valores de uso en su conjunto (fuerzas productivas objetivas). Las facultades individuales y colectivas son síntesis de las capacidades naturales (modificadas y enriquecidas por las diferencias de los sujetos sociales y del entorno en el que efectivizan su praxis) y de la herencia histórica que una comunidad le transmite a sus miembros como si fuera su propiedad natural: son también tradición. El hombre –indica Marx con tino– sólo se aísla históricamente; por naturaleza, es un animal gregario, un animal social (*ein gesellschaftliches Tier*). Incluso el entorno natural en el que vive y su propia corporalidad son productos históricos. No existe naturaleza en estado puro. Asimismo, las fuerzas productivas de los sujetos sociales no se reducen al proceso de trabajo productivo: son tanto fuerzas productivas materiales como fuerzas productivas espirituales. Al trabajar, el ser humano no sólo transforma la naturaleza y adecúa el mundo externo a sus propios fines, sino que, al mismo tiempo, modifica su espiritualidad, su capacidad singularizada de goce y disfrute de mundo. Las fuerzas productivas crean y refinan la sensibilidad. Más allá de la producción de objetos, son expresión de un impulso estético que busca darle una forma humana el mundo. Como lo expresa Marx en su juventud: las fuerzas productivas de los sujetos sociales hacen de los sentidos naturales sentidos humanos: el oído no sólo escucha sonidos, sino que es capaz de disfrutar música; el ojo no sólo ve, sino que contempla la belleza de un paisaje o de una mujer. De esta manera, los sentidos subjetivos, pensados como fuerzas productivas espirituales, son fuerzas humanas esenciales.» Carlos Herrera de la Fuente, *La noción de técnica en Marx. En torno al concepto de fuerzas productivas*, México, Ítaca, 2026, pp. 46 y 47.

⁸ En su ensayo «La alienación ideológica», Juan Fló aborda la problemática de las relaciones entre base económica y superestructura. Comentando un escrito de Engels sobre el tema, señala que «...la determinación de lo ideológico respecto de lo económico va

determinados fenómenos sociales concretos o una institución como la Universidad. ¿A qué instancia correspondería la Universidad? En un primer momento, parecería que esta sería de carácter superestructural, pero al no ser la Universidad un fenómeno puramente ideológico, sino una institución que produce y transmite conocimiento científico y tecnológico, también se relaciona con las fuerzas productivas, en tanto la ciencia es, según Marx, un componente o potencial componente de estas, y si eso resultaba vigente en la década del 60 o en los 80, parece adquirir una vigencia aún mayor en la actualidad, donde la ciencia parece cumplir un papel cada vez más significativo en tanto fuerza productiva directa.

Pero estas cuestiones se relacionan, además, con otra problemática o con un conjunto de problemáticas propias de la teoría del conocimiento: ¿qué es la ciencia?, ¿qué la diferencia de la ideología?, etc. Arismendi, al distinguir ciencia de ideología, se contrapone a las teorías que diferenciaban una ciencia «burguesa» y una ciencia «proletaria», y esto es posible, a mi juicio, porque Arismendi considera a la ciencia como un reflejo aproximadamente objetivo de la realidad y no una construcción del sujeto cognoscente. No hay en Arismendi lugar para ningún relativismo extremo o escepticismo radical, que, en los momentos en que el uruguayo desarrolla sus reflexiones, no tenían el peso que adquirirían posteriormente y en la actualidad con las teorizaciones postmodernas, postestructuralistas o decoloniales. Esto no significa, claro está, que Arismendi rechazara la duda o el escepticismo como método, que se encontraba para él comprendido en la dialéctica; tampoco concibe el reflejo como fotográfico y meramente receptivo, en la elaboración y desarrollo del conocimiento el sujeto cumple un papel activo, lo que implica una constante interrelación entre la teoría y la práctica. La teoría sobre el carácter y las funciones de la educación se interrelaciona fuertemente, según mi parecer, con esta concepción materialista o realista del conocimiento, la cual constituye una premisa gnoseológica de la primera. Esta distinción entre ciencia e ideología no sería posible desde una perspectiva relativista o escéptica radical. El análisis sobre la Universidad y la conceptualización sobre las relaciones entre ciencia e ideología son solidarias con las tesis fundamentales del conocimiento del marxismo desarrolladas por Marx, Engels y Lenin en diversos escritos: el conocimiento como un reflejo aproximado de la realidad objetiva, la ciencia como un proceso históricamente relativo de aproximación a grados de verdad objetiva cada vez más profundos y la práctica como criterio de verdad.

Contradicciones ideología/cultura y ciencia

Pero la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción llega también por otras vías a la Universidad:

Esta complejidad adquiere todavía más relieve si consideramos que a la Universidad –como a todos los centros de enseñanza– le cabe por desempeño específico conservar y transmitir la herencia cultural, es decir, poner al alcance de las jóvenes generaciones la suma de conocimientos que la humanidad ha venido acumulando a través de la historia. En dicha herencia cultural –como ustedes saben– se enlazan y pugnan entre sí los conocimientos científicos en perpetuo avance con las limitaciones ideológicas propias de la clase social dominante de cada época. Es así una imagen viva de la unidad dialéctica (absoluto-relativa) del movimiento histórico.⁹

Esta contradicción, que se produce entre la ideología de la clase dominante y los avances científicos, responde «directamente al desarrollo de las fuerzas productivas».¹⁰

acompañada inexorablemente de una retroacción de lo ideológico sobre la estructura económico-social, cosa que está implícita en toda la concepción marxista, que promueve o propone una ciencia social como instrumento de acción, como instrumento de actividad humana transformadora de la propia historia. Eso sólo será posible en la medida en que el conocimiento sea capaz de transformarse en factor activo en la propia realidad social», Juan Fló, «La alienación ideológica» en Mario Sambarino y Juan Fló, *Alcances y formas de la alienación*, Montevideo, Biblioteca de Cultura Universitaria, 1967, pp. 67-68.

⁹ Rodney Arismendi, *op. cit.*, p. 276.

¹⁰ *Idem.*

En tanto la función propia de la Universidad es formar los cuadros técnicos y desarrollar las fuerzas productivas, vimos cómo para Arismendi entra en contradicción con las estructuras propias de una sociedad capitalista y dependiente. Pero esta no es la única función propia de la Universidad, también le compete transmitir la herencia cultural como a todas las instituciones de enseñanza. Aquí nos encontramos con dos tipos de elementos: los puramente ideológicos y los desarrollos y descubrimientos propios de la ciencia, los cuales entran en contradicción con los primeros. Nuevamente podemos ver cómo se expresa una determinada concepción gnoseológica según la cual la ciencia nos permite conocer el mundo y los procesos reales en forma aproximada, lo que se contrapone con la ideología de la clase dominante en tanto visión deformada de la realidad. Arismendi recuerda que desde la perspectiva de Marx:

(...) la ideología que domina en una formación económico-social siempre es la ideología de su clase dominante. A ello no escapa el ámbito universitario, la «majestad de la cátedra», siquiera la pretendida pureza esencial del razonamiento filosófico. Ni el laboratorio puede evadirse totalmente de este condicionamiento. Pues si bien las ciencias físico-naturales no se definen por un carácter de clase, la concepción del mundo del sabio y el investigador y las fronteras de la sociedad en que actúa, pueden contradecir, limitar y hasta confinar entre paredes de una ganga filosófica conservadora el oro puro de la comprobación científica o –más aún– del descubrimiento. Y ello sin que hablemos de la utilización social por las clases dominantes para la expoliación o la matanza, de los frutos de las cavilaciones y desvelos del investigador o el constructor.¹¹

En toda la enseñanza, desde sus niveles más básicos hasta los superiores, se produce esta contradicción entre la herencia científica cultural y los elementos ideológicos. Arismendi no explicita mucho este punto, pero considero que es particularmente rico para comprender más profundamente algunos fenómenos, tanto del pasado como de la actualidad. Entre otros ejemplos, se podrían señalar la contradicción entre algunos avances científicos y las concepciones religiosas y teológicas dominantes por siglos en las sociedades occidentales; los elementos potencialmente críticos o abiertamente críticos del pensamiento de algunos pensadores liberales o republicanos que están en los fundamentos de nuestro ordenamiento histórico y legal, y de la ilustración en general, que entran en fuerte contradicción con algunos postulados del neoliberalismo o de la lógica cultural dominante postmoderna; ni que hablar de conceptos como el de plusvalía, clases sociales o explotación, que chocan abiertamente con la ideología dominante; o el cuestionamiento que implican algunos conocimientos científicos a las creencias más reaccionarias de la ideología dominante, como los prejuicios racistas, las ideas retrogradadas sobre la sexualidad o el clasismo extremo.

Consideramos que lo que Arismendi intenta realizar, partiendo del estudio concreto de las instituciones de enseñanza y desde la perspectiva teórica del marxismo, es captar las contradicciones específicas del ámbito educativo, su dialéctica propia, en oposición a las lecturas mecanicistas que muchas veces se realizaban desde una perspectiva supuestamente marxista: “Todo simplismo pues, en esta materia, conduce a callejones sin salida, a la adulteración del pensamiento del marxismo, a ideas primitivas, erróneas y mecanicistas, de las cuales bien que se burlaría, si pudiese, ese viejo Marx que tanto amaba la dialéctica recogida de las manos de Hegel”¹².

Esta dialéctica y «hegelianismo» es, como veremos más adelante, uno de los elementos fundamentales que distingue el análisis de Arismendi sobre el fenómeno de la reproducción del realizado por Althusser o Bourdieu y Passeron.¹³

Este análisis, además, no debe ser ni descontextualizado ni deshistorizado, debe ser «un análisis concreto de la situación concreta», sin ignorar sus «múltiples determinaciones» y las múltiples interrelaciones existentes.

¹¹ *Ibid.*, p. 278.

¹² *Ibid.*, p. 272.

¹³ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción*, México, Fontamara, 1996.

De esta manera, el análisis de cualquier elemento particular de la sociedad, desde una perspectiva dialéctica, presupone la totalidad:

Quizá estemos ya en condiciones de hacer un resumen: para estudiar nuestra Universidad debemos comenzar por el examen de su naturaleza superestructural, para, en tal sentido, considerarla como una institución del Estado y en su función de propagadora de ideología, de formadora de técnicos y transmisora de la herencia cultural. Pero no enfocando estos caracteres multiformes de un modo abstracto, sino partiendo del estudio de la sociedad en que se mueve, el grado de desarrollo y las exigencias de la misma, el tipo de sus relaciones económico-sociales y su carácter de clase.¹⁴

Educación, Universidad y lucha de clases

Pero las contradicciones propias de la sociedad que se expresan en la Universidad no solo son las existentes entre relaciones de producción y fuerzas productivas. La Universidad es también un campo de la lucha de clases. Señala Massera siguiendo la línea de pensamiento de Arismendi:

La Universidad no puede aislarse de esta lucha de clases que conmueve a toda la sociedad y que impregna toda la vida social. En la propia Universidad, en las personas que físicamente la integran, están representadas esas clases, de modo deformado es cierto, desproporcionado, pero están todas ellas.¹⁵

Esta lucha de clases, tanto ideológica como política, se expresa, según Arismendi, de diversas formas:

- 1) «Como hostilidad contra los reductos de la reacción que todavía perviven en la casa de estudios con vistas a extirparlos».
- 2) En la «voluntad de oponer a la Universidad como tal a los poderes políticos de las clases dominantes burguesas e imperialistas».
- 3) En la lucha contra las «directrices ideológicas que aprisionan la enseñanza en las fronteras de lo permitido por el régimen burgués».
- 4) En la lucha política e ideológica en el seno del mismo estudiantado, entre los docentes universitarios y profesionales, entre las tendencias «pequeño burguesas», «nacional-reformistas» y «la concepción marxista-leninista del proletariado».¹⁶

Estas diversas expresiones de la lucha de clases las podemos visualizar hoy en diferentes fenómenos. Es clara la tensión y hostilidad de gobiernos alineados incondicionalmente con los sectores más reaccionarios de las clases dominantes contra la Universidad y la investigación en general, como es el caso del gobierno actual de argentina o la hostilidad que expresó Kast contra la educación pública ni bien asumió la presidencia en Chile. Lo que ha llevado a grandes movilizaciones de estudiantes y campañas en defensa de la Universidad y de la educación pública. También es muy claro la lucha contra las limitaciones que se quieren poner a la enseñanza en las luchas actuales contra «el enfoque por competencias» como pedagogía obligatoria y única, o contra los mandatos que apuntan en general a una enseñanza cada vez más vaciada de contenido, o las limitaciones que intentan impulsar contra la enseñanza de la verdad histórica los nostálgicos de las dictaduras del Plan Cóndor, entre otros tantos límites.

¹⁴ Rodney Arismendi, *op. cit.*, pp. 278-279.

¹⁵ José Luis Massera, *op. cit.*, p. 59.

¹⁶ Rodney Arismendi, *op. cit.*, pp. 284-285.

Síntesis

Nos encontramos así con una enseñanza en general y una Universidad en particular atravesada por contradicciones. Sintetizando, estas serían:

En primer lugar, la Universidad es para Arismendi parte de la superestructura, pero también está relacionada con las fuerzas productivas al ser productora de ciencia, la cual es (o tiende a ser) una fuerza productiva directa. De esta manera, la Universidad entra en contradicción con las relaciones de producción desde una perspectiva marxista, para la cual esta contradicción –relaciones de producción/fuerzas productivas– es fundamental no solo en la sociedad capitalista, sino en todas las sociedades anteriores.

En segundo lugar, nos encontramos con la contradicción ciencia/ideología, no solo a nivel de la Universidad, sino de la educación en general, puesto que a la enseñanza le compete transmitir la herencia cultural de la humanidad, en la que coexisten y se enlazan conocimientos científicos con la ideología dominante. Desde la perspectiva epistemológica de Arismendi, estos conocimientos científicos y la ideología dominante pueden o no ser contradictorios.

Por último, nos encontramos –a nivel de toda la educación– con otra contradicción: entre diferentes ideologías que expresan a las diversas clases e intereses en pugna existentes en la sociedad, lo que se manifiesta de variadas formas. Esta contradicción, como veremos más adelante, es también planteada por el teórico marxista francés Louis Althusser.

Contextualización y crítica al utopismo educativo

Estas contradicciones, sin embargo, no deben conducirnos hacia un utopismo educativo. La existencia de fuertes tendencias contrahegemónicas en la educación, y particularmente en la Universidad, no implican que sea posible una educación «revolucionaria» en el marco del capitalismo.

Ese contexto también supone determinados límites. Refiriéndose a la «esperanza estudiantil de una Universidad para el Pueblo», dice Arismendi:

Sólo una revolución social, democrática y nacional, prólogo de la revolución socialista, seguida luego por una revolución cultural, puede cambiar el alma de la Universidad al cambiar la esencia del régimen. Cambiarla en el ideal del hombre a formar, en las tareas culturales fundamentales, en la adecuación definitiva de la Universidad con el pueblo, en el contenido de la enseñanza, en la orientación didáctica, en los métodos pedagógicos, pero fundamentalmente en las fuerzas sociales que poblarán la Universidad como alumnos y profesores.¹⁷

Si bien Arismendi valora muy positivamente las intenciones de una «Universidad para el Pueblo», esta no deja de ser una ilusión, imposibilitada por un régimen social dividido en clases, el cual constituye un impedimento objetivo para el acceso de la clase obrera a la Universidad. Para el pensador uruguayo, los hijos de los trabajadores no podrán acceder a la misma sino en forma marginal. Pero esta imposibilidad de una «Revolución universitaria»¹⁸ en los marcos del capitalismo no debe conducir a una concepción que niegue toda posibilidad de cambio, que suprima la dialéctica propia de las instituciones educativas. En cierta forma, podemos encontrar una analogía con la crítica a las tendencias que igualan todo régimen político capitalista, para las que es lo mismo la república democrática que una dictadura desembozada. Parece haber para

¹⁷ *Ibid.*, pp. 281-282.

¹⁸ *Ibid.*, p. 282.

Arismendi muchas educaciones y universidades posibles dentro del capitalismo, no podrá existir una «Universidad del Pueblo», pero sí una Universidad democrática y progresista, que entre en contradicción con los poderes dominantes.

El voluntarismo, propio de una concepción idealista, y el mecanicismo (a esto considero que se refiere Arismendi cuando habla de dogmatismo y vulgarización de la doctrina de Marx), que niega toda posibilidad de cambio en el contexto del capitalismo, son dos errores que se deben evitar desde una perspectiva materialista dialéctica. No se debe absolutizar el «lado activo» propio del idealismo, pero tampoco nihilizarlo, absolutizando las estructuras económicas. Considero que Arismendi se aleja de un marxismo que sostiene una visión de la historia como simple producto del desarrollo de las fuerzas productivas, o que disuelve el sujeto como una ilusión ideológica, la crítica al voluntarismo no supone la negación de la voluntad, sino que todo sujeto que lleva adelante una transformación consciente y voluntaria de la sociedad debe tomar en cuenta las condiciones existentes, el grado de desarrollo económico, social, etc. y las posibilidades reales de cambio, así como también las imposibilidades.

La «escuela única» o la «Universidad del Pueblo», en el contexto del capitalismo, constituyen tendencias utópicas, en el sentido de irrealizables e imposibles; no es posible transformar en un sentido profundo parte de las estructuras sociales sin un proceso de transformación de la totalidad. «El todo es anterior a las partes» aristotélico, contrapuesto al individualismo metodológico hoy predominante, se encuentra implícito en el análisis arismendiano. Querer una educación revolucionaria sin revolución es un sueño, una ilusión, bienintencionada pero condenada al fracaso. Ir a las raíces significa no solo ir más allá de lo sintomático, sino un cuestionamiento de la totalidad, contraponiéndose a lo que se podría llamar un «sentido común» reformista que presenta al pensamiento revolucionario como utópico. Solo trascendiendo las luchas parciales hacia un terreno netamente político donde se cuestione la totalidad social, podremos concretar los objetivos de esas luchas parciales.

No es posible cambiar la sociedad desde las instituciones educativas, es necesaria la transformación de las estructuras económicas y políticas que producen la desigualdad, lo cual no quiere decir que «no haya nada para hacer», ni que es imposible un proceso democratizador en la enseñanza, pero el mismo siempre será parcial porque estará limitado por las relaciones de producción capitalista, las mismas relaciones de producción que frenan el desarrollo de las fuerzas productivas y que solo es posible cambiar en el plano de la lucha política, concretando lo que Engels llamó “el acto supremo de la política”,¹⁹ es decir, la revolución.

¿Reforma universitaria y revolución?

El contexto particular latinoamericano nos muestra una educación siempre conflictiva, sobre todo desde principios del siglo XX, lo cual llega hasta nuestro presente. En este sentido, nos encontramos con los recientes movimientos en defensa de la enseñanza pública en Argentina y Chile contra el salvajismo neoliberal de los gobiernos de Milei y Kast respectivamente, o el protagonismo fundamental de los estudiantes en las rebeliones populares de Colombia y Chile en 2019. Si vamos un poco más atrás en el tiempo, nos encontramos con múltiples y variadas expresiones: el movimiento estudiantil denominado de los «pingüinos» en Chile (2006), el movimiento estudiantil que conmovió Paraguay en 2016, la lucha de los estudiantes de Ayotzinapa en México con su trágico desenlace en 2014, las huelgas de maestros en Perú y los múltiples conflictos en la educación pública y por la educación pública a lo largo y ancho de Nuestra América. Esta conflictividad que se expresa en la educación, y que ha tenido como protagonistas tanto a docentes como estudiantes y trabajadores de la educación, es un elemento que parece hacer poco sostenible

¹⁹ F. Engels, «Sobre la acción política de la clase obrera», en www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1871accion.htm.

una teoría de la reproducción que desconozca las contradicciones y el conflicto en las instituciones educativas.

En América Latina, no se puede soslayar, cuando se analiza el fenómeno educativo en general y universitario en particular, el proceso de reforma universitaria y la rica historia insurgente del estudiantado latinoamericano, cuestión que siempre fue central en la reflexión de Arismendi. El movimiento de reforma universitaria, que tuvo en el Manifiesto de Córdoba de 1918 uno de sus momentos más trascendentes, fue, sin duda, uno de los acontecimientos históricos más importantes de la historia educativa de nuestro continente, que trascendió ampliamente este campo específico, transformándose en una de las fuentes que nutrieron a la izquierda latinoamericana en esos momentos fundacionales, brindándole a ésta algunos de los principales cuadros e intelectuales, como Héctor Pablo Agosti en Argentina o Julio Antonio Mella en Cuba. Proceso y movimiento de reforma universitaria al cual Arismendi estuvo vinculado, no solo como observador, sino como partícipe del mismo, en tanto estudiante de derecho durante la década del 30. Es a partir de los postulados de ese movimiento que se va dar a luz en Uruguay la Ley Orgánica de la Universidad de 1958 (que actualmente continúa vigente). En esta ley se consagran los postulados del movimiento reformista: cogobierno, democracia y autonomía. Ley conquistada con movilizaciones conjuntas de obreros y estudiantes, donde surge, precisamente, la consigna «obrerros y estudiantes unidos y adelante», la cual expresaba, desde la perspectiva de Arismendi, la alianza entre las capas medias, la intelectualidad y la clase trabajadora. Esa alianza constituye, desde la perspectiva del pensador uruguayo, el elemento fundamental para la forja del frente democrático de liberación nacional, herramienta principal de la revolución. Pero, si bien hay líneas de continuidad entre el movimiento de reforma universitaria y el movimiento estudiantil de fines de los 50 y los 60 en Uruguay y América Latina, el movimiento no es el mismo para Arismendi:

Ya las grandes movilizaciones del 56 al 58 que culminaron en la Ley Orgánica de la Universidad anunciaron este otro contenido. Volvían a resonar las palabras de orden de la Reforma, pero sólo se parecían a ella en la ilusión de una Universidad abierta al pueblo sin efectuar antes una revolución. Como en la frase de Heráclito, ni el río ni el hombre son ya los mismos. El río mundial, latinoamericano y uruguayo, era otro. Corría con otras aguas y otra madurez revolucionaria. Y el adolescente uruguayo estaba en otra situación social y bajo otros impactos ideológicos.²⁰

En esta valoración del movimiento estudiantil, Arismendi se basa en los análisis realizados por José Carlos Mariátegui.²¹ Para diferenciar el movimiento de reforma universitaria que va del 18 al 30 respecto al movimiento estudiantil que se desarrolla a partir del 58, donde surge la consigna «obrerros y estudiantes unidos y adelante», el uruguayo cita extensamente al pensador peruano:

...conviene valorar esta consigna («obrerros y estudiantes, unidos y adelante») a la luz de una referencia más próxima a nosotros aunque más lejana en el tiempo. José Carlos Mariátegui, testigo lúcido de la insurgencia universitaria, luego de apreciar los méritos de este movimiento puesto a andar en 1918 y que se propaga a lo largo de la década del 20 como una marejada, anota que el proceso de agitación universitaria en Argentina, Uruguay, Chile, Perú, etcétera, «acusa el mismo origen y el mismo impulso». «La chispa es casi siempre un incidente secundario, pero la fuerza que la propaga y la dirige viene de este estado de ánimo, de esta corriente común...» «Los estudiantes de toda América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje».²²

²⁰ Rodney Arismendi, *op. cit.*, p. 304.

²¹ En los escritos sobre educación que Mariátegui publicó en 1925, el pensador peruano plantea una visión de la educación en el marco de la sociedad capitalista que lo acerca mucho a concepciones pesimistas como las de Louis Althusser e, incluso, a los de la desescolarización. Sin embargo, en su ensayo sobre la «Instrucción pública» de 1928, Mariátegui expresa una visión, a mi juicio, más compleja, donde las contradicciones y el conflicto tornan centrales. Es en este escrito en el que se basa Arismendi para desarrollar su concepción sobre el movimiento reformista y su teorización sobre la educación.

²² Rodney Arismendi, *op. cit.*, p. 262.

Mariátegui concebía el movimiento estudiantil universitario como un fenómeno latinoamericano, como un movimiento transformador que se extiende a lo largo y ancho del continente, compartiendo un mismo lenguaje. Pero en este análisis el peruano plantea, además, el acercamiento de ese movimiento estudiantil, o de partes significativas del movimiento estudiantil, con la clase trabajadora, que desde la perspectiva del marxismo constituirá el núcleo central del sujeto revolucionario, profetizando, en cierta forma, lo que se expresa en la consigna aludida por Arismendi:

Explica que él se conecta al temporal revolucionario de postguerra cuyo hecho central es la Revolución Rusa; tras sus conceptos difusos, el joven siente que se lo convoca a cumplir «una función heroica y realizar una obra histórica». La crisis mundial invitaba a los pueblos latinoamericanos «con insólito apremio a realizar y resolver sus problemas de organización y crecimiento». Y luego verifica: «La ideología del movimiento estudiantil careció al principio de homogeneidad y autonomía». Únicamente – dice Mariátegui– «a través de la colaboración cada día más estrecha con los sindicatos obreros, de la experiencia del combate contra las fuerzas conservadoras y la crítica concreta de los intereses sin principio en que se apoya el orden establecido, podían alcanzar las vanguardias universitarias una definida orientación ideológica».²³

Y continúa Arismendi su análisis, señalando que tal vez en aquel entonces no existían «las premisas» para que se pudiera realizar esta convergencia del movimiento estudiantil con el movimiento de los trabajadores como planteaba Mariátegui, las cuales sí estaban desarrolladas cuando Arismendi realizaba su análisis en la década del 60.

El curso del desarrollo capitalista se aceleraba luego de la guerra; los líderes de la Reforma debían elegir entre ser partícipes del proceso de formación de los partidos comunistas, elevándose a la conciencia marxista-leninista –lo que hicieron Mella, Agosti, González Alberdi, y tantos actuales militantes destacados del movimiento revolucionario comunista– o transformarse en ideólogos del reformismo burgués, volverse nacional-reformadores.²⁴

Haya de la Torre eligió la segunda opción que señala Arismendi: «Cuando Haya rompe con Mariátegui invoca ideológicamente la necesidad de aclimatar el marxismo a los “métodos criollos” y al “caudillismo” iberoamericano, según él, tácitamente se trataba de “ser prácticos”. Haya, a juicio de Arismendi, se aislará de la revolución mundial y tomará como modelo al Kuomintang, para transformarse, ya en la década del 60, en un “personaje venal y grotesco del entreguismo peruano”».²⁵

Considero que estos antecedentes históricos y la rica tradición del movimiento de reforma universitaria en general, que expresaban desde la visión de Arismendi –y también de Mariátegui– el despertar y ascenso de nuevos sectores a la vida política, a los que la izquierda se va a vincular profundamente, constituyeron un campo fértil para que se desarrollara una teorización que diera cuenta de las múltiples contradicciones que atravesaban las instituciones de enseñanza. Un mero reproductivismo contrastaba fuertemente con la experiencia histórica, y con el presente, de la convulsionada educación latinoamericana, que nutrió permanentemente de militantes y cuadros a la izquierda. No es que Arismendi negara el fenómeno de la reproducción, es que este fenómeno se vuelve más complejo: las instituciones no solo cumplen una función meramente reproductora, y aun cuando reproduzcan la ideología cuya función es, a su vez, reproducir las relaciones de dominación y explotación económicas existentes, la reproducción misma adquiere nuevas dimensiones y alcances desde su perspectiva.

²³ *Ibid.*, p. 263.

²⁴ *Ibid.*, p. 263.

²⁵ *Ibid.*, p. 264.

El contexto y los antecedentes históricos inmediatos parecían ser bastante diferentes a los de Europa. La Universidad, que luego de que Arismendi desarrollara su teorización se va a enfrentar fuertemente al proceso ascendente de fascistización, el cual, según su perspectiva, comenzó con el gobierno de Pacheco Areco, se va a transformar en un baluarte de la defensa de la democracia junto al estudiantado y la clase trabajadora, entrando en fuerte contradicción con un proceso de «reajuste» del capitalismo funcional a los intereses de la oligarquía y el imperialismo. ¿Cómo podía concluirse que las instituciones de enseñanza eran un «simple aparato de dominio»? El movimiento estudiantil universitario de los sesenta en Uruguay no se movilizó contra las estructuras autoritarias de la Universidad, sino en defensa de una Universidad atacada por el creciente autoritarismo del gobierno, proceso político que culminó en el golpe de Estado y la dictadura.

La educación y la Universidad, en particular, no solo eran engranajes problemáticos en el contexto de las sociedades capitalistas y dependientes latinoamericanas, sino canteras de cuadros para los movimientos transformadores y para la revolución. Esa Universidad latinoamericana producirá, entre otros, a Fidel Castro, el principal dirigente de la primera y hasta ahora única revolución socialista triunfante en América Latina. Nos encontramos así con que la Universidad nutre a la revolución, con que una de las fuerzas sociales de la revolución nace de las universidades e instituciones de enseñanza latinoamericanas. De esta manera, podemos ver como la educación no solo va más allá de la reproducción, sino que produce elementos que tienden a negar la totalidad social.

Es por eso que para Arismendi no sólo se trata de ganar a algunos universitarios para el campo de la revolución, sino a las mayorías universitarias. En el marco de las contradicciones propias del sistema capitalista, agravado por el carácter dependiente del capitalismo latinoamericano, nos encontramos en la enseñanza con condiciones para el desarrollo de sujetos revolucionarios que deben confluir en la construcción del frente democrático de liberación nacional, herramienta política fundamental para un proceso revolucionario que conduzca al socialismo. Pero estas condiciones no bastan para que los potenciales sujetos revolucionarios devengan actuales sujetos revolucionarios; ello sería producto del esfuerzo, la lucha y la construcción (o autoconstrucción) consciente.

Louis Althusser: ¿es posible ir más allá de la reproducción?

Louis Althusser²⁶ aborda el fenómeno de la reproducción en su trabajo sobre los “Aparatos Ideológicos del Estado”.²⁷ Allí sostiene que, para reproducirse, una formación social necesita reproducir sus condiciones de producción, lo que significa que debe reproducir tanto las fuerzas productivas como las relaciones de producción. Althusser profundiza en el estudio de la reproducción de una de las fuerzas productivas: la fuerza de trabajo. Ello es posible por el salario, que, para el pensador francés, es «indispensable para su reproducción; aclaremos, indispensable para reconstituir la fuerza de trabajo del asalariado (para vivienda, vestimenta y alimentación), en suma, para que esté en condiciones de volver a presentarse a la mañana siguiente». ²⁸ Al mismo tiempo, es indispensable para su reproducción como «especie», esto es, para el mantenimiento y crianza de los hijos.

Pero «no basta con asegurar a la fuerza de trabajo las condiciones materiales de su reproducción para que se reproduzca como tal». ²⁹ Es necesaria su calificación, y aquí entran en juego las instituciones educativas, cuya función es aportar las habilidades y el saber-hacer necesario para reproducir la fuerza de trabajo,

²⁶ Louis Althusser (1918-1990) fue un teórico marxista francés, miembro del PCF, influido por la corriente estructuralista, la cual subrayaba el papel determinante de las estructuras y minimizaba el del sujeto, si no es que lo negaba radicalmente.

²⁷ Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, revisado en www.cholonautas.edu.pe.

²⁸ *Ibid.*, p. 5.

²⁹ *Idem.*

imprescindible, a su vez, para la reproducción de la formación social capitalista. La escuela es, desde el punto de vista de Althusser, en tanto espacio reproductor de la fuerza de trabajo, una institución propia del capitalismo y no de otras formaciones sociales, como el esclavismo o el feudalismo, donde las habilidades necesarias no se aprendían fuera del «lugar de trabajo».

Las instituciones capitalistas, sin embargo, no sólo deben reproducir la calificación, sino que están llamadas a cumplir, al mismo tiempo, otra función: «La condición *sine qua non* de la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de su «calificación» sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante...».³⁰ Para Althusser, por tanto, las instituciones educativas no solo reproducen la fuerza de trabajo, sino que su función, en tanto parte de la superestructura, consiste en reproducir las relaciones de producción de la base económica de la sociedad, por la que está determinada, en última instancia, esa superestructura. Dicho de otra forma, su función es garantizar el mantenimiento de las relaciones de explotación capitalista.

Las herramientas que tienen las clases dominantes para garantizarlas son el Estado, en tanto «máquina de represión»³¹ que mantiene por el uso de la fuerza estas relaciones, y los aparatos ideológicos del Estado (AIE). La diferencia fundamental entre los AIE y el «aparato represivo del Estado» es que el último «funciona mediante la violencia, en tanto que los AIE funcionan mediante la ideología».³² O mejor sería decir, según Althusser, que algunos funcionan predominantemente con la violencia y otros predominantemente con la ideología, aunque ambos emplean la violencia y la ideología. La sociedad feudal o servil también contaba con su aparato represivo centralizado y con una diversidad de AIE, sin embargo, su cantidad era menor a la actual. En estas sociedades había un AIE dominante: la Iglesia. Pero esta cumplía otras funciones además de las religiosas: «las escolares y buena parte de las funciones de información y “cultura”».³³ Pero ¿cuál es el aparato dominante en las sociedades modernas, se pregunta el filósofo francés? Respuesta: la escuela. En el capitalismo, el par Escuela-Familia sustituye al par Iglesia- Familia. ¿Cuáles son las razones de esta hipótesis?

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca –con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de estado familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable– «habilidades» recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).³⁴

Prosiguiendo con su argumentación, señala: «(...) ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7, a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista».³⁵

Althusser comparte con Arismendi la idea de que una de las funciones de la educación es la reproducción de la ideología dominante; al mismo tiempo, resulta claro que para ambos las instituciones de enseñanza no se relacionan únicamente con la superestructura, sino también con la base económica. Pero en Arismendi nos encontramos con el análisis de una serie de contradicciones en el ámbito educativo que Althusser no analiza: las que se centran en las oposiciones fuerzas productivas/relaciones de producción e ideología/ciencia.

³⁰ *Ibid.*, p. 7.

³¹ *Ibid.*, p. 10.

³² *Ibid.*, p. 14.

³³ *Ibid.*, p. 21.

³⁴ *Ibid.*, p. 23.

³⁵ *Ibid.*, p. 24.

No obstante, cabe destacar que existe una contradicción en la cual Louis Althusser coincide con Rodney Arismendi:

Esta última observación nos pone en condiciones de comprender que los aparatos ideológicos de Estado pueden no sólo ser objeto sino también lugar de la lucha de clases, y a menudo de formas encarnizadas de lucha de clases. La clase (o la alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos de Estado tan fácilmente como en el aparato (represivo) de Estado, no sólo porque las antiguas clases dominantes pueden conservar en ellos posiciones fuertes durante mucho tiempo, sino además porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha.³⁶

En este punto parecen encontrarse ambas teorizaciones, puesto que los dos sostienen que las instituciones educativas son espacios en los que se desarrolla la lucha de clases. Sin embargo, Althusser parece relativizar, en otros pasajes, las posibilidades de esa lucha. De acuerdo con él, hay una partitura dominante, solo «ocasionalmente perturbada por contradicciones», y los maestros que luchan son pocos, e incluso muchos de los docentes que luchan contra la ideología dominante o el sistema son instrumentos inconscientes de esa ideología y de ese sistema:

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos «enseñan». Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del «trabajo» que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar, esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan «natural» e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era «natural», indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos.³⁷

Aquí nos encontramos con uno de los puntos más problemáticos de la teorización althusseriana: la negación teórica del sujeto. Éste, sin embargo, parece resurgir cuando sostiene que las clases explotadas pueden conquistar «posiciones de combate mediante la lucha», aunque luego minimiza esa lucha como algo «ocasional», en la que solo unos pocos participan. Posteriormente, dicho sujeto es negado de nuevo, al afirmar que muchos de los que creen luchar contra el sistema son, en realidad, sus instrumentos. Por supuesto, la cuestión no consiste en que esto último no suceda, sino que Althusser tiende a absolutizarlo.

Tampoco nos encontramos, en el análisis del pensador francés sobre la enseñanza, con las contradicciones entre ciencia e ideología, aunque ciertamente señala que la escuela transmite tanto los conocimientos científicos como la ideología dominante, y ello a pesar de que Althusser mantenía una estricta contraposición entre ciencia e ideología.

Desde mi punto de vista, estos contrastes se explican por las diferencias filosóficas entre ambos autores: mientras que para Arismendi la ciencia nos permite un conocimiento aproximadamente objetivo de la realidad, Althusser distingue entre «objeto real» y «objeto de conocimiento», y desarrolla un concepto de práctica teórica diferente a lo que Marx y el marxismo entendían por práctica. Asimismo, mientras Althusser considera al sujeto una ilusión ideológica, éste constituía para Arismendi una posibilidad real a cuya construcción histórica apunta en forma activa, lo que no significa negar que ideas como libertad, sujeto y

³⁶ *Ibid.*, p. 17.

³⁷ *Ibid.*, p. 37.

otros conceptos y categorías relacionados no sean muchas veces parte de expresiones de la ideología dominante, ya sea como falsa conciencia o como percepción invertida de la realidad. En las secciones siguientes analizaremos la concepción althusseriana de la ciencia, la ideología y el sujeto, para después profundizar la comparación entre las teorizaciones del marxista uruguayo y las del francés.

Ideología, ciencia y el problema de la verdad

Para Althusser, la «correspondencia entre objeto real y objeto del pensamiento» constituye una confusión, que encontramos tanto en el empirismo como en el idealismo absoluto, aunque de una forma invertida en éste último (en uno, el conocimiento se corresponde con lo real, y en el otro, lo real con el pensamiento). El empirismo sostiene que

El conocimiento es abstracción, en sentido propio, es decir, extracción de la esencia de lo real que lo contiene, separación de la esencia de lo real que lo contiene y lo encierra ocultándolo (...) Si la esencia no es visible inmediatamente, es porque está oculta en sentido estricto, es decir, enteramente cubierta y envuelta por la escoria de lo inesencial.³⁸

Es claro que en el concepto de empirismo Althusser agrupa a un gran número de filósofos que van más allá de los que en general son definidos como «empiristas», incluyendo en este rubro a Heráclito, a Aristóteles y a la mayoría de filósofos de tendencia materialista. Marx sostuvo en el Tomo III de *El Capital*: «Toda ciencia sería superflua si la forma de manifestarse y la esencia de las cosas coincidiesen directamente». Esta afirmación coincide sustantivamente con lo que Althusser denomina «empirismo». El filósofo francés, sin embargo, piensa distinto:

Contra esta confusión, Marx defiende la distinción entre el objeto real (lo concreto-real, la totalidad real que «subsiste en su independencia fuera de la cabeza [Kopfl, antes como después de la producción de su conocimiento] y el objeto del conocimiento, producto del conocimiento que lo produce en sí mismo como concreto-de-pensamiento (*Gedankenkonkretum*), como totalidad-de-pensamiento (*Gedankentotalität*), es decir, un objeto-de-pensamiento, absolutamente distinto del objeto-real, de lo concreto-real, de la totalidad-real, de la que el concreto-de-pensamiento, la totalidad-de-pensamiento, proporciona precisamente el conocimiento.³⁹

Estos planteamientos son particularmente problemáticos analizados desde una perspectiva materialista. El conocimiento científico intenta captar los elementos esenciales de los fenómenos naturales o sociales para reconstruirlos conceptualmente. No hay un conocimiento «directo» para el materialismo o una concepción realista «clásica», a los que Althusser define como «empirismo». Si vamos a la historia del pensamiento, ha sido el idealismo quien históricamente ha sostenido que el conocimiento no es conocimiento del mundo real material, o que el conocimiento verdadero se obtiene apriorísticamente por medio de la razón sin interacción con el mundo material real. Se podría objetar que tenemos el caso de Berkeley, quien sostenía, desde el empirismo, una de las formas de idealismo más extremo. Era un empirista que rechazaba la existencia de un mundo material objetivo, independiente de nuestras sensaciones, porque «ser», existir, era «ser percibido»; no hay existencia independiente de una mente-espíritu perceptora. Por último, las diferentes variantes de escepticismo niegan la posibilidad de saber si el mundo es como nos dicen nuestras sensaciones o teorías, o niegan incluso la posibilidad de saber si existe un mundo objetivo independientemente de nuestra percepción.

³⁸ Louis Althusser y Etienne Balibar, *Para leer El capital*, México, Siglo XXI, 2004, pp. 41-42.

³⁹ *Ibid.*, p. 46.

La concepción del carácter absolutamente distinto del objeto real y el objeto de pensamiento no parece, en principio, compatible con una visión materialista o realista, que básicamente supone la existencia de una realidad objetiva material y la posibilidad de conocer en forma parcial y aproximada esa realidad objetiva. O dicho de otra forma, lo que se intenta conocer, lo que es objeto de la ciencia para el realismo es la realidad objetiva. Pero las posibilidades de concebir la distinción entre objeto real y objeto de conocimiento desde el materialismo, tal como las concibe el marxista francés, disminuyen aún más si tomamos en cuenta la definición de la verdad o el carácter científico de una teoría para Althusser. Ante la pregunta sobre cuál es «¿el mecanismo por el cual la producción del objeto del conocimiento produce la apropiación cognoscitiva del objeto real...?», responde en forma irónica:

¡pero si es la práctica! ¡Es el juego del criterio de la práctica! Y si este plato nos deja con hambre, tienen el gusto de variar el menú o de darnos tantos platos como sea necesario para hartarnos. Se nos dice: ¡la práctica es la piedra de toque, la práctica de la experimentación científica! ¡La práctica económica, política, técnica, la práctica concreta. O bien, para convencernos del carácter «marxista» de la respuesta: ¡es la práctica social! o, para «lograr un mayor peso», la práctica social de la humanidad repetida miles y miles de millones de veces, durante miles de años! O también se nos sirve el desdichado budín de Engels a quien Manchester habría proporcionado este argumento alimenticio: «¡La prueba del budín está en comérselo!».⁴⁰

Esta respuesta sería válida para el francés en el terreno ideológico, pero no en el terreno científico-filosófico: «es una respuesta ideológica, que se sitúa precisamente en el terreno, ideológico, del adversario.»⁴¹ La frontera que establece entre ideología y ciencia es muy radical; parecemos encontrarnos nuevamente con un abismo, como el que se establece entre objeto de conocimiento y objeto real, pero las fronteras tal vez sean más porosas, menos rígidas. También parece un tanto arbitrario, en principio, que la tesis de que el criterio de verdad es la práctica sea considerada «ideológica», cuando es parte –desde otras perspectivas marxistas o materialistas– de una teorización filosófica del conocimiento científico.

Por si fuera poco, considera que esta respuesta es «pragmatista», lo cual es aún más discutible. El pragmatismo sostiene que la verdad es aquello que conviene o es útil para la práctica; al contrario, el materialismo sostiene que la verdad implica la adecuación o correspondencia entre lo que se sostiene en los enunciados observacionales y teóricos y la realidad objetiva, y que el criterio para determinar la verdad es la práctica o experimentación. Aquello que es confirmado en la práctica es efectivo porque se corresponde con la realidad objetiva para el materialismo; no supone, pues, una visión relativista para la que lo verdadero es variable según la utilidad práctica del momento, como sí sucede en algunas versiones del pragmatismo que terminan sosteniendo una concepción relativista.

Para Althusser, existen diferentes prácticas: económicas, políticas y científicas, entre otras. Esta última, la científica, sería una «práctica teórica». El filósofo francés hace énfasis en las diferencias entre esas prácticas, en su especificidad propia, de tal forma que parecen tener poco en común. Decir que la ciencia es práctica-teórica parece un juego de palabras para afirmar que la ciencia es básicamente teoría. ¿Cuál es el criterio de esa práctica teórica para determinar la verdad o la científicidad de una ciencia, en particular del materialismo histórico? Althusser desarrolla una analogía con la demostración matemática y sostiene que:

No es la práctica histórica ulterior la que puede dar sus títulos de conocimiento al conocimiento que Marx ha producido: el criterio de la «verdad» de los conocimientos producidos por la práctica teórica de Marx es proporcionado por la práctica teórica misma, es decir, por el valor demostrativo, por los títulos de científicidad de las formas que ha asegurado la producción de esos conocimientos. Es la práctica teórica de Marx lo que constituye el criterio de «verdad» de los conocimientos producidos por Marx.⁴²

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 59-60.

⁴¹ *Ibid.*, p. 60.

⁴² *Ibid.*, pp. 62-63.

Primero niega que la práctica, como experimentación, como interacción y transformación de la realidad objetiva, superando las visiones contemplativas, pueda ser considerada el criterio de verdad; define a la teoría como práctica teórica y después sostiene que los criterios de verificación son internos a la práctica teórica, que es decir lo mismo que son internos a la teoría.

¿Pero es esto lo que planteaba Karl Marx? En la segunda tesis sobre Feuerbach, el pensador alemán sostiene lo siguiente:

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealdad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico.⁴³

Si tomamos en cuenta esta tesis, el francés parece plantear no solo algo diferente a Marx, sino en gran medida opuesto. Para el segundo, la verdad de un pensamiento no podía ser resuelta con criterios «internos» a la teoría, sino «fuera» de la teoría, en la práctica. Intentar determinarla con criterios internos a la teoría sería aislar al pensamiento de la práctica, sería escolasticismo. Lo que plantea Althusser es desarrollar criterios independientes de la práctica, de la experiencia, que podríamos llamar apriorísticos.

Para Astarita, la concepción del conocimiento que sostiene Althusser es idealismo:

No hay ya referencia al objeto real para comprobar la validez de una teoría. La producción teórica genera sus criterios de validación, que valida los conocimientos que ella misma produce. Si «bajamos a tierra» todo esto, quiere decir que cuando alguien elabora una teoría o explicación de un hecho social, no tiene por qué preocuparse por si la misma acuerda o no con la realidad, o con la práctica de los seres humanos. Al igual que la matemática, bastará que le vea lógica (de alguna manera), para que la afirmación quede validada como científica (...) Esto es idealismo.⁴⁴

Althusser sostiene que es necesario tener una clara distinción entre ciencia e ideología. No obstante, por otro lado, al aceptar solo criterios internos a la práctica teórica, al no aceptar la práctica –en tanto interacción o transformación de la realidad objetiva– como aquello que nos permite determinar «la verdad y el poderío», «la terrenalidad» de nuestro pensamiento, deja de lado el criterio que posibilita distinguir lo ilusorio de lo real. Una de las consecuencias objetivas de este tipo de concepciones es su deriva hacia el relativismo. De hecho, el estructuralismo derivó hacia el postestructuralismo y el postmodernismo, caracterizados por un relativismo y subjetivismo fuerte, y aunque este no haya sido el desarrollo intelectual de Althusser, esa deriva es una posibilidad objetiva una vez que la teoría se desvincula de la experiencia y de la práctica como criterio de verdad.

En este sentido, apunta Astarita, para quien hay que rechazar tanto el empirismo ingenuo como la idea de que el conocimiento es una mera construcción conceptual:

Lo anterior es una superación de la pretensión del empirismo, de que el conocimiento se adquiere por la simple intuición sensible, libre de conceptos, por un lado. *Y también la superación de la idea de que, dado que solo podemos pensar con conceptos, los objetos del conocimiento son meras construcciones conceptuales, y por lo tanto estamos condenados al relativismo.*⁴⁵

⁴³ Marx, «Tesis sobre Feuerbach», en Karl Marx y Friedrich Engels, *Obras escogidas*, Ed. Progreso, Moscú, 1985, p. 24.

⁴⁴ Rolando Astarita, *Althusser y «el objeto de conocimiento»*, en <https://rolandoastarita.blog>.

⁴⁵ *Idem.*

¿Cómo distingue Althusser lo ideológico de lo científico? Su planteamiento más expreso no es tan claro como sería deseable. Dada la contraposición estricta que muchas veces sostiene, la frontera parecería ser un tanto porosa:

No se trata aquí de dar una definición profunda de la ideología. Basta saber muy esquemáticamente que la ideología es un sistema (que posee su lógica y su rigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos según los casos) dotados de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad dada. Sin entrar en el problema de la relaciones de una ciencia con su pasado (ideológico), podemos decir que la ideología como sistema de representaciones se distingue de la ciencia en que la función práctico social es más importante que la función teórica (o de conocimiento).⁴⁶

En el caso de Marx, tendríamos, para Althusser, un Marx precientífico, con muchos elementos de idealismo hegeliano y humanismo feuerbachiano, y un Marx científico posterior a la revolución teórica. El Marx precientífico utilizaba conceptos idealistas y humanistas como los de esencia humana, enajenación, sujeto, etc., mientras que el Marx de la revolución teórica empezó a hacer uso de conceptos científicos como los de fuerzas productivas, relaciones de producción, superestructura, etc. El criterio parece ser la utilización de conceptos idealistas-humanistas o materialistas-antihumanistas. ¿Pero por qué el concepto de ser humano, sujeto o enajenación tendrían que ser vistos necesariamente como idealistas, y no como fenómenos reales o entidades materiales realmente existentes sobre las que es totalmente legítimo reflexionar y teorizar? Desde otras perspectivas marxistas, si bien hubo cambios entre el joven y el viejo Marx, inevitables en todo pensador, no hubo una ruptura epistemológica en los términos planteados por Althusser. La alienación como concepto jamás fue abandonado, y aparece en *El capital* como teoría del fetichismo. Tampoco se abandonó la idea de alienación de la naturaleza, que es abordada en términos de ruptura metabólica, ni una cierta idea de naturaleza humana. Esta cita de Althusser sintetiza algunas de sus ideas centrales respecto al problema ciencia e ideología:

Así, cuando Marx reemplaza, en la teoría de la historia, la vieja pareja individuo-esencia humana por nuevos conceptos (fuerzas de producción, relaciones de producción, etc.), propone de hecho, al mismo tiempo, una nueva concepción de la «filosofía». Reemplaza los antiguos postulados (empirismo-idealismo del sujeto, empirismo-idealismo de la esencia), que están en la base tanto del idealismo, como también del materialismo pre-marxista, por un materialismo dialéctico-histórico de la praxis.⁴⁷

La ideología y la categoría de «sujeto»

En su ensayo sobre los aparatos ideológicos del Estado, Althusser aporta otros elementos sobre la noción de ideología. Sostiene allí que «la ideología no tiene historia» y que en ella se representan las relaciones imaginarias del individuo con sus condiciones de existencia, lo que implica que si bien la ideología está determinada –en última instancia– por las relaciones de producción, «toda ideología, en su formación necesariamente imaginaria no representa las relaciones de producción existentes (y las otras relaciones que de allí derivan), sino ante todo la relación (imaginaria) de los individuos con las relaciones de producción y las relaciones que de ella resultan». Este «sino» es problemático, porque puede conducir a una contraposición entre lo real y lo ideológico-imaginario en forma muy radical, esto es, entre las formas de pensamiento imaginario y lo real, por lo que se torna bastante difícil determinar si hay ideologías que tienen o no un grado de aproximación mayor a lo real. ¿La ideología dominante, cuando niega la explotación de unos seres humanos por otros, tiene el mismo valor que la ideología de las clases explotadas, que reconoce

⁴⁶ Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1967, p. 191.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 189.

este fenómeno, aunque confusamente? Althusser rechaza la idea de que la ideología sea una creación de una pequeña camarilla, de curas o déspotas, para beneficiar su poder o sus intereses, o que sea una representación alienada de la realidad, como la alienación religiosa que plantea Feuerbach o el trabajo alienado del joven Marx. Para este tipo de concepciones, en «la representación imaginaria del mundo que se encuentra en una ideología están reflejadas las condiciones de existencia de los hombres, y por lo tanto su mundo real», lo que es rechazado por el francés. Para él, lo que se representa la ideología son las «relaciones imaginarias» con sus condiciones de existencia, y no las condiciones de existencia en cuanto tales.

La ideología «tiene una existencia material», lo que para Althusser significa que en las prácticas de un aparato ideológico existe «siempre» una ideología. En estas prácticas siempre se supone un «sujeto» que «elige» libremente. Esto lo conduce a una de sus tesis centrales: «No hay ideología sino por el sujeto y para los sujetos»,⁴⁸ lo que implica que «la ideología interpela a los individuos como sujetos».

La ideología, por tanto, supone al sujeto y solo existe ideología para el sujeto. Y si para Althusser ésta es eterna, en el sentido de transhistórica, también lo será, por tanto, el concepto de sujeto, que funciona como «constitutivo» de toda ideología, a la vez que esta tiene como función «constituir» el sujeto, y solo hay sujeto en la ideología; la ciencia, por el contrario, no tiene sujeto. El sujeto «consciente», «moral», «libre» es una «evidencia primera» de la ideología. La vida práctica está llena de rituales de «reconocimiento» como sujeto, al saludar, al llamar a alguien por su nombre, en la lectura, en la escritura, etc. El sujeto se constituye a través de la interpelación:

Sugerimos entonces que la ideología «actúa» o «funciona» de tal modo que «recluta» sujetos entre los individuos (los recluta a todos), o «transforma» a los individuos en sujetos (los transforma a todos) por medio de esta operación muy precisa que llamamos interpelación, y que se puede representar con la más trivial y corriente interpelación, policial (o no) «¡Eh, usted, oiga!» (...) Si suponemos que la hipotética escena ocurre en la calle, el individuo interpelado se vuelve. Por este simple giro físico de 180 grados se convierte en sujeto. ¿Por qué? Porque reconoció que la interpelación se dirigía «precisamente» a él y que «era precisamente él quien había sido interpelado».⁴⁹

Pero este sujeto es para Althusser lo que podríamos llamar una ilusión ideológica, que consiste en creer que somos libres al someternos a un Otro, a un Sujeto con mayúsculas, sea Dios o el proletariado.

Si analizamos críticamente los planteamientos de Althusser, una de las preguntas que deberíamos hacernos es si efectivamente la ideología funciona siempre así. Sin duda, podemos encontrar muchos ejemplos empíricos (aunque al marxista galo le diera escozor), en la ideología dominante contemporánea, de este pseudosujeto –lo de pseudo corre por nuestra cuenta–: el consumidor como sujeto libre que decide entre las diversas ofertas del mercado su estilo de vida; el emprendedurista que por propia iniciativa se «autoemplea» a través de una aplicación del universo Uber o similares; el estudiante «que construye su propia aventura» a través de un currículum a la carta que define según sus preferencias, o en las mismas elecciones que funcionan muchas veces como otro mercado, en que las opciones suelen ser entre variantes progresistas y conservadoras del neoliberalismo.. El problema no es que no haya elementos objetivos reales en sus planteamientos, sino la tendencia a la absolutización de determinados aspectos parciales, la unilateralidad, la visión pesimista⁵⁰ y su tendencia a acentuar el polo de la reproducción (ideología y relaciones de producción) sobre los elementos no reproductivos. El problema es que Althusser considera solo ideológica la afirmación del sujeto y no su supresión; lo no ideológico es la negación de la libertad humana y su afirmación, como la

⁴⁸ Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, ob. cit., p. 53.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 57-58.

⁵⁰ Según Anderson, este pesimismo se manifestaba «en la insistencia de Althusser en la permanente ilusión ideológica». Perry Anderson, *op. cit.*, p. 14.

de la conciencia, es ilusión. La presencia de las categorías de sujeto, conciencia o libre elección indican el carácter ideológico de un discurso, por lo que –según su teorización– deben estar ausentes en un discurso científico. ¿Pero por qué esta omnipresencia del sujeto en la ideología y en la práctica humana?⁵¹ Althusser disociaba la práctica de la práctica teórica, es decir, disociaba lo que habitualmente se entiende por práctica de la teoría. Ahora bien, si no realizamos esta disociación, la respuesta puede ser que el sujeto no es una ilusión ideológica, que no siempre la libertad, la conciencia, etc., son meramente ilusorias, que si a veces actuamos como pseudosujetos, es porque en determinadas situaciones somos sujetos reales, con limitaciones y condicionantes objetivas, pero con cierto grado de conciencia y libertad efectivas. Consideramos que esta última idea está presente en Marx, tanto en sus *Tesis sobre Feuerbach*, como en su concepción del trabajo, cuestión particularmente desarrollada por el último Lukács.

Por último, es pertinente señalar que Althusser contrapone las estructuras con sujetos individuales, perdiéndose en su teorización los sujetos colectivos y la lucha de clases. Señalan Ariel Mayo y Myriam Ford al respecto:

En el marco de la reproducción, son las estructuras las que aparecen en el centro de la escena, en tanto cristalizaciones de relaciones de poder que son reproducidas a través de la acción del proceso productivo propiamente dicho y de los AIE. No hay espacio teórico para plantear adecuadamente la cuestión de la lucha de clases, porque es imposible conceptualizar la lucha entre el proyecto hegemónico y los proyectos contrahegemónicos. La ideología es cosificada en los AIE y las clases se esfuman, siendo reemplazadas por individuos –sujetos– atrapados por los mecanismos de la dominación. La concepción marxista de la sociedad como totalidad orgánica de relaciones sociales es suplantada por la yuxtaposición de estructuras que se imponen por su propio peso sobre los individuos.⁵²

Para estos autores no hay lugar en Althusser para la contrahegemonía, el sujeto-individual queda impotente ante los mecanismos de dominación estructurales, lo que no deja de ser coherente con el pesimismo althusseriano que señala Perry Anderson.

Diferencias entre la teorización de Arismendi y Althusser

Tras este «rodeo» en torno a algunos de las principales ideas de Althusser, su negación del sujeto y su concepción del conocimiento, nos encontramos en mejores condiciones para realizar una comparación con la teorización de Arismendi sobre la enseñanza. Es evidente que las instituciones de enseñanza son visualizadas por el uruguayo como espacios mucho más conflictivos y problemáticos para las clases dominantes que para Althusser. Mientras que el primero entiende que las instituciones de enseñanza desarrollan contradicciones contra las clases dominantes, y que los estudiantes y otros actores de la educación se transforman en sujetos activos de la historia, en la perspectiva althusseriana se expresa la influencia estructuralista sintetizada en el lema de «una historia sin sujeto», en la que el énfasis está puesto en el carácter reproductor de la educación.⁵³

⁵¹ Algunos autores han trabajado este punto en el pensamiento de Althusser, en el que identifican una clara «tensión»: «Althusser sostiene la tensión relativa al sujeto desde sus dos extremos, sin dar señales de querer soltar ninguno de ellos. A lo largo de su producción teórica, no cede un punto en su negativa a acordarle pertinencia filosófica ya que, ciertamente, un movimiento en esta dirección implicaría un salto irremediable hacia el idealismo. De la mano de esta negativa, Althusser insiste en la eternidad de la ideología y por lo tanto del sujeto. Esta tensión nos fuerza a asumir que, aunque exiliado, y con razón, del campo de la ciencia y de la filosofía, la omnipresencia anunciada desde la teoría de la ideología vuelve al sujeto soberano en otros campos con igual importancia», Gabriela Manini, «Louis Althusser: el sujeto entre comillas», *Astrolabio*, 2015, Núm. 17, p. 6.

⁵² Ariel Mayo y Myriam Ford, «El concepto de ideología en Althusser: Aportes para su discusión desde una perspectiva marxista.», IV Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, 23 al 25 de noviembre de 2005, pp. 13-14. Disponible en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6606/ev.6606.pdf.

⁵³ Este énfasis en los aspectos reproductivos es analizado con mucha agudeza y profundidad por Ariel Mayo y Myriam Ford: «El énfasis althusseriano en la reproducción impide conceptualizar adecuadamente la cuestión del cambio social, la cual, en términos

En este sentido, resulta evidente que el uruguayo se encuentra mucho más cercano de ciertas concepciones dentro del marxismo que hacen hincapié en el carácter activo del ser humano en la historia. Para estas visiones, el individuo que es formado por diferentes instituciones sociales, en las que se reproduce la ideología de las clases dominantes, es potencialmente un sujeto activo, que puede, como decía Gramsci, pasar de un estado de «filosofía espontánea», en el cual se reproduce de forma mecánica «la filosofía impuesta por el ambiente externo», a la elaboración de

[...] la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica y, por ende, en función de este esfuerzo del propio cerebro, escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar ya pasiva e inadvertidamente el moldeamiento externo de la propia personalidad...⁵⁴

Es decir, el individuo puede devenir sujeto. ¿Sería posible esta transformación si el individuo no contara con los conocimientos aportados por las instituciones educativas y otros aparatos ideológicos que reproducen la ideología de la clase dominante, así como también el conocimiento científico, y otro tipo de categorías, que no pueden ser reducidos a ideología? El ser humano, desde la perspectiva de Gramsci, no es mera producción heterónoma del ambiente externo. El individuo puede devenir sujeto porque puede llegar a elaborar su propia concepción del mundo autónomamente, no como individuo aislado, sino como parte de procesos colectivos en los que la lucha de clases desempeña un papel fundamental. Desde nuestro punto de vista, el comunista sardo introduce en ese texto una concepción que está en línea de continuidad con la que sostuvo Marx en la tercera tesis sobre Feuerbach:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.⁵⁵

Hay una dialéctica entre el ser humano como sujeto y la realidad. El ser humano transforma la realidad por la que es producido; no hay una realidad completamente alienada e inmodificable. Arismendi se expresa en este sentido a lo largo de casi toda su obra, defendiendo el «lado activo» del ser humano en la historia, la capacidad humana de transformar aquellas circunstancias y educación que lo han conformado de una manera singular. De esta forma, Arismendi se aleja tanto del voluntarismo como del fatalismo mecanicista que conduce a la pasividad:

La historia no hace nada. Es obra de los hombres, repetirá muchas veces, palabras más o menos, Engels, por lo tanto, es ajena a todo automatismo, a toda simplificación y esquematismo, a toda noción fatalista... En ella gravitan las virtudes y los errores, el papel de las personalidades, los márgenes de azar, la herencia ideológica...

marxistas, únicamente puede examinarse si se parte del examen del proceso de trabajo en una sociedad dada. La reproducción, en cambio, tiende a presentar los comportamientos sociales como cristalizados, y nos conduce a la problemática de la dominación y al sujeto como principal actor social. [...] la 'omnipotencia' reproductiva de la escuela hace difícil de entender que ella misma sea "el lugar" de la lucha de clases (tal como vimos más arriba). Si la ideología escolar tiene tal capacidad para anular los intentos contestatarios, ¿cómo es posible que los trabajadores hagan pie en ella y puedan ensayar proyectos contrahegemónicos? El modelo de Althusser no da respuesta al problema, y las menciones a la lucha de clases no bastan para ocultar que concibe el proceso como una lucha entre la estructura y el sujeto-individuo. El docente que se opone a desempeñar su función reproductora del capitalismo queda condenado al sacrificio inútil y/o a la desesperación. Esto más allá de que Althusser no tenga esta intención al formular su teoría», Ariel Mayo y Myriam Ford, *op. cit.*, pp. 13-15.

⁵⁴ Antonio Gramsci, *Introducción al estudio de la filosofía*, Barcelona, Crítica, 1985, pp 39-40.

⁵⁵ Karl Marx, *op. cit.*, pp. 24-25.

El condicionamiento económico del materialismo histórico no lleva a un automatismo, sino que se combina con el papel del ser humano, donde son fundamentales las masas en tanto sujetos colectivos; al mismo tiempo, no deja nunca de lado la relevancia de determinadas personalidades y del azar en la historia. El uruguayo rechazaba el determinismo extremo y predominante en la Segunda internacional (defendido por figuras como Karl Kautsky), ya que esta concepción conducía a «“esperar” sentados sobre el trasero al estilo de la socialdemocracia, que las “fuerzas productivas” hagan la revolución». Es claro que, para el uruguayo, la negación del papel del ser humano en la historia expresa un objetivismo determinista que rechaza enérgicamente: «es propia de la deformación socialdemócrata determinista, objetivista y no de la orientación marxista como lo probó Lenin. ‘La historia no hace nada’ decían ya Marx y Engels».

No parece aventurado concluir que, para Arismendi, la negación de la categoría de hombre o sujeto, ya sea por influencias estructuralistas o por un fuerte determinismo económico (al que subyace una interpretación mecanicista del materialismo histórico), conducían a callejones teóricos sin salida a la hora de plantear el problema de la transformación de la realidad. Puesto que estas visiones niegan precisamente el «lado activo», la capacidad humana de transformar la realidad en forma consciente, que es uno de los objetivos fundamentales del comunismo.

Estas posturas antitéticas –entre lo que podríamos llamar la interpretación humanista revolucionaria del marxismo de Arismendi y el antihumanismo marxista, que también se reclamaba revolucionario, de Althusser– subyacen en muchas de las diferencias que podemos encontrar en sus teorizaciones sobre la educación. Hemos señalado más arriba que, para ambos autores, las instituciones de enseñanza se relacionan con las fuerzas productivas, en particular con la formación de los cuadros técnicos. Pero en la teorización de Althusser no nos encontramos en el ámbito educativo con la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción, como sí lo hallamos en el uruguayo, para el cual se haya particularmente agravada en el caso de los países capitalistas dependientes por el papel del imperialismo. Posiblemente, la clave de esta diferencia se encuentra en que, para Arismendi, la contradicción señalada produce condiciones que posibilitan la constitución de sujetos que cuestionan las relaciones de producción, en el marco de una interpretación del marxismo que no excluye la noción de lucha de clases y la contradicción relaciones de producción/fuerzas productivas para explicar el cambio histórico, y en el que la mediación de sujetos conscientes es fundamental.⁵⁶

La función ideológica de la educación, expresión de una determinada formación social dividida en clases, parece adquirir una fuerza tan desproporcionada en Althusser que inhibe el desarrollo de las otras contradicciones señaladas por Arismendi. Si bien menciona la relación de la educación con las fuerzas productivas y la ciencia, estas parecen tener un papel mucho menos relevante que las relaciones de producción y la ideología, lo que supone minimizar la fuerza de los elementos innovadores que chocan y entran en oposición con los elementos conservadores de la contradicción dialéctica. De esta forma, la reproducción se impone sobre todo elemento de cambio o de cuestionamiento al orden social.

⁵⁶ Para el intelectual británico Perry Anderson, el problema de la relación entre sujetos y estructuras es fundamental en el marxismo: «¿Cuál es este problema? Esencialmente, la naturaleza de las relaciones entre la estructura y el sujeto en la sociedad y la historia humanas. Ahora bien, el enigma de sus posiciones y status respectivos no es en la teoría marxista un terreno incierto, marginal o puntual. De hecho, en cuanto exposición del desarrollo de la civilización humana, siempre ha constituido uno de los problemas más centrales y fundamentales del materialismo histórico. Podemos ver esto inmediatamente si reflexionamos sobre la permanente oscilación, sobre la potencial disyunción que existe en los propios escritos de Marx entre la atribución del primer motor del cambio histórico, por un lado, a la contradicción entre las fuerzas de producción y las relaciones de producción –pensemos en la famosa Introducción de 1859 a la *Contribución a la crítica de la economía política*– y, por otro lado, a la lucha de clases –pensemos en *El Manifiesto Comunista*. La primera se refiere esencialmente a una realidad estructural o, más propiamente, interestructural: el orden de lo que la sociología contemporánea llamaría integración en el sistema (o, para Marx, desintegración encubierta). La segunda se refiere a las fuerzas subjetivas que se enfrentan y luchan por el control de las formas sociales y de los procesos históricos: el reino de lo que la sociología contemporánea llamaría integración social (que es igualmente desintegración o reintegración). ¿Cómo se articulan estos dos tipos diferentes de causalidad o principios de explicación en la teoría del materialismo histórico?». Perry Anderson, *op. cit.*, p. 36.

En este sentido, la educación como transmisora del conocimiento científico aparece señalada por Althusser, pero casi sin relevancia frente a la omnipresencia de la ideología. A su vez, Althusser rechaza el criterio materialista de la práctica para poder determinar si el pensamiento se adecúa o se corresponde a la realidad objetiva, por lo que se abren ciertas ventanas al relativismo, aunque la intención de Althusser fuera la de mantenerlas cerradas. Tampoco hay elementos para determinar el carácter más o menos ilusorio de la ideología, más o menos invertido, más o menos constitutivo de una falsa conciencia, por lo que parece difícil trascender el carácter reproductivo en que se constituyen los sujetos «sujetados». Al eliminarse la práctica como criterio que nos permite distinguir aquello que tiene un basamento objetivo de lo que carece de él, se debilita el conocimiento como elemento potencialmente conscientizador y liberador; al mismo tiempo, la racionalidad crítica parece perder el papel de guía en la construcción de un mundo más justo, como el que le atribuyeron los ilustrados. No es casual que el mecanismo de interpelación se ejemplifique con el caso de la ideología religiosa: «la ideología religiosa se dirige precisamente a los individuos para “transformarlos en sujetos”, interpelando al individuo Pedro para hacer de él un sujeto, libre de obedecer o desobedecer al llamado, es decir a las órdenes de Dios». Sin duda, se podrían encontrar analogías con la interpelación que realiza la ideología socialista, pero también diferencias sustantivas, entre ellas, la del carácter no hipotético o ficticio sino real del interpelante: el movimiento socialista en el segundo caso.

Hasta ahora hemos comparado dos teorizaciones independientes, pero en la década del 80, tras el retorno de la democracia a Uruguay, Arismendi criticó en forma bastante explícita a Althusser. La perspectiva del filósofo francés conducía, según el comunista uruguayo, a grandes errores teóricos, como el de igualar instituciones muy diversas. Si bien diversos aparatos ideológicos reproducen la ideología dominante, esto no ocurre de la misma forma en los diferentes aparatos, ya que tienen diversas funciones y especificidades que los distinguen. No todos los AIE parecen sufrir contradicciones tan profundas como las instituciones educativas, desde la perspectiva de Arismendi. Para el uruguayo, Althusser incurría en un profundo error teórico al igualar la Iglesia como AIE dominante en las sociedades feudales con la escuela como AIE dominante en el capitalismo. Cada uno de estos AIE tiene características muy específicas y peculiares que hacen de esa ecuación una peligrosa simplificación, una traslación mecánica:

(...) no bien regresé del exilio, traté de desmontar un mito pseudo marxista en que incurren incluso grandes filósofos: «la escuela como aparato ideológico de dominación equivale a la Iglesia en el período medieval», monstruosidad que pretendía que la Universidad, casi mecánicamente, era simplemente un aparato de dominio de las clases dominantes (...)⁵⁷

¿Qué diferencias encontramos entre ambos aparatos ideológicos? Intentaremos reflexionar sobre este punto.

En primer lugar, la función principal de la Iglesia nunca fue transmitir una visión científica del mundo, sino una concepción religiosa basada en la fe. Asimismo, esta institución limitó e impidió muchas veces el desarrollo del conocimiento científico por medio de la coerción, ya que la ciencia representaba una amenaza para su concepción del mundo, y, por lo tanto, para el dominio de las clases sociales que representaba. Esto último nos recuerda su carácter de aparato represivo y no solo ideológico, sobre todo con el desarrollo del «santo oficio» de la Inquisición.

En segundo lugar, tampoco es posible encontrar un vínculo tan claro entre el desarrollo de las fuerzas productivas y la Iglesia medieval como el que sí tienen las instituciones de enseñanza en el capitalismo, en particular la Universidad, puesto que la Iglesia constituyó más bien un obstáculo a su desarrollo, sobre todo en la llamada Baja Edad Media. Se podría contraargumentar que en el seno de la Iglesia se desarrollaron instituciones educativas y universitarias, pero estas se encontraban subordinadas a un aparato ideológico

⁵⁷ Rodney Arismendi, «Diálogo con los médicos» en Arismendi, en *Sobre la enseñanza, la literatura y el arte*, ob. cit., p. 235.

cuya función principal era religiosa y no educativa. Althusser no compara instituciones de enseñanza en el capitalismo –la escuela laica, gratuita, obligatoria y que se proponía, como parte del proyecto de la ilustración, transmitir conocimientos científicos básicos y formar ciudadanos– con las instituciones de enseñanza en el feudalismo, sino con la Iglesia. Si bien reconoce que la Iglesia contenía funciones escolares, diferencia entre la educación en otros modos de producción y el capitalismo. En los modos de producción feudal o esclavista, las clases trabajadoras (siervos y esclavos) aprendían principalmente en el trabajo; en cambio, en el capitalismo, se aprende en el sistema escolar. Además, el capitalismo es un modo de producción que necesita «revolucionar constantemente las fuerzas productivas», a diferencia de los modos esclavista o feudal, y las instituciones educativas no son ajenas a ese fenómeno. Dicho de otra forma, para el capitalismo es necesario que las instituciones de enseñanza transmitan, en mayor o menor medida, conocimientos científicos, y no solo pensamiento ideológico para mantener subordinadas a las clases explotadas.

Y si bien la Iglesia Católica contó con figuras científicas de relevancia universal como Copérnico, éste no dejó de tener tensiones con la postura oficial del catolicismo, puesto que el heliocentrismo que defendía desafiaba la posición central que Dios había asignado al ser humano en el universo, según la interpretación oficial de los escritos bíblicos en el catolicismo. Otros filósofos y científicos fundamentales del Renacimiento y la Modernidad fueron abiertamente, perseguidos o censurados por la Iglesia, como fue el caso de Giordano Bruno, Galileo o Descartes. Todo esto, sin embargo, no implica que en su seno no nacieran y se desarrollaran contradicciones, ni que la Iglesia haya sido una muralla inexpugnable a la lucha de clases. En la Iglesia florecieron movimientos que pusieron en cuestión a las clases dominantes, tanto en la Edad Media como en fechas más recientes con el movimiento de la Teología de la Liberación. Pero igualar a ambas instituciones, a la Iglesia y a la Escuela, dejando de lado sus especificidades y las funciones propias de cada una, implica introducir una analogía que no considera elementos esenciales que se deben tomar en cuenta para poder trazarla correctamente. Por este camino, se caería seguramente, para Arismendi, en un anacronismo producido por una traslación mecánica.

A mi juicio, resulta bastante claro que Arismendi toma en consideración una serie de elementos y contradicciones que Althusser deja de lado. Los aparatos ideológicos educativos para Arismendi no están atravesados por una sola contradicción, como para Althusser, sino por otras contradicciones propias de la sociedad capitalista, como la existente entre fuerzas productivas y relaciones de producción, o entre conocimiento científico e ideología. Esto los conduce a valoraciones diferentes, desde el punto de vista teórico, de las instituciones educativas y de los valores y concepciones que estas representan. Mientras que Althusser parece negar –desde un punto de vista que Arismendi consideraba no dialéctico o metafísico en el sentido que le daba Engels– las concepciones y valores que estas instituciones representan (anticipando ciertas valoraciones y análisis críticos que realizará el postmodernismo posteriormente), Arismendi, por el contrario, apunta a una superación que conserva las mejores concepciones y valores de las tradiciones educativas anteriores. La herencia es contradictoria, y desde este punto de vista, las tradiciones laicas o de reforma de la Universidad, caminan del lado de las fuerzas de transformación social y no del lado de las fuerzas que apuntan a conservar el *statu quo*. Algo análogo se podría afirmar sobre los valores de la Ilustración en general. Estas diversas concepciones teóricas pueden conducir a prácticas políticas muy diferentes. Como decía Arismendi, este régimen no solo es cuestionado desde el presente, sino también desde el pasado.

La teorización de Arismendi respondía, además, a una realidad concreta, que era la del choque entre la educación y, particularmente, la Universidad con las clases dominantes durante la década del 60 en gran parte de América Latina. Proceso particularmente agudo en Uruguay durante el gobierno del Presidente Jorge Pacheco Areco, denominado comúnmente por la izquierda «pachecato», con el que se produjo una escalada fascizante que desembocaría en el golpe de Estado de 1973. Y si bien la teorización de Althusser

se realiza en 1969, un año después del «mayo francés», no hay referencias directas al movimiento estudiantil que se desarrolló en Francia. Los planteamientos teóricos del francés parecen tener un mayor grado de abstracción, puesto que deja sin analizar las características concretas y diferenciales de los aparatos ideológicos educativos con el mismo énfasis que Arismendi, por lo que tiende a englobarlas en una generalización que no profundiza en sus especificidades, ni en el desarrollo histórico ni en algunas de las contradicciones fundamentales de la sociedad en las cuales la educación se halla inmersa. En los análisis y teorizaciones de Arismendi sobre la educación, se expresa claramente una interpretación del marxismo que se hallaba muy lejos de considerar la superestructura como un mero reflejo pasivo de la base económica, con una mera función legitimatoria de las relaciones de producción y ajena a toda contradicción, cuestión que es igualmente planteada por el filósofo francés a nivel teórico general, pero que se diluye en el análisis concreto de la educación, tal vez porque sus escritos estaban en una fase preparatoria que finalmente no pudo desarrollarse.

Considero que la teorización de Althusser y los análisis de Arismendi –sobre los aparatos ideológicos del Estado y sobre los aparatos educativos en particular– son algunos de los ejes donde se expresan en forma clara las tensiones existentes entre un marxismo tendiente a negar al sujeto, absolutizando las estructuras, y otro que intenta analizar la contradicción y el mutuo condicionamiento entre estructuras y sujetos. Althusser niega o tiende a negar al sujeto; otro error, desde una perspectiva marxista, podría ser una absolutización del sujeto que niegue el papel determinante de las estructuras, puesto que el materialismo histórico marxista, al ser dialéctico y no mecanicista, no niega a los sujetos ni el papel de la voluntad y los individuos en la historia, pero tampoco el papel determinante de las estructuras.

¿Qué tipo de materialismo nos propone Althusser cuando niega estas categorías? Para Arismendi, cuando el francés compara Iglesia y Escuela realiza una extrapolación mecanicista. En cuanto a su negación del sujeto, ¿no se pueden encontrar ciertas afinidades con la negación conductista de la libertad como ilusión o de los términos subjetivos como anticientíficos?⁵⁸

La categoría de sujeto, que aparece como parte de un discurso ideológico en Althusser, y, por tanto, contrapuesto e incompatible con lo que considera científico, se descarta porque estaría encerrado en un campo ideológico idealista. Sin embargo, la noción de sujeto no es necesariamente idealista; no presupone inevitablemente un alma inmaterial, una *res cogitans*, o un noumeno incognoscible que permita al ser humano superar el determinismo mecánico del mundo material. Desde Epicuro, por lo menos, hay un esfuerzo del materialismo por desarrollar una concepción del mundo materialista que supere las tendencias mecanicistas que niegan la libertad humana, pero también el dualismo idealista. Marx y los marxistas como Lukács, Gramsci o Mariategui se inscriben en esa tradición. Se podría decir incluso que en Hegel hay

⁵⁸ Si bien hay diferencias filosóficas y teóricas sustantivas entre el conductismo y el marxismo estructuralista de Althusser, los dos comparten una fuerte tendencia cientificista y un rechazo a los conceptos de sujeto, conciencia y libertad humana, términos que consideran anticientíficos. Sostiene Watson: «En sus primeros esfuerzos por lograr uniformidad en el objeto y métodos, el conductista comenzó por plantear el problema de la psicología, barriendo con todas las concepciones medievales y desterrando de su vocabulario científico todos los términos subjetivos, como sensación, percepción, imagen, deseo, intención e inclusive pensamiento y emoción según los define el subjetivismo», John Watson, *El conductismo*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1949, p. 29. Por su parte, Skinner sostiene: «Deberíamos seguir el camino que nos trazan la física y la biología. Deberíamos prestar atención directamente a la relación existente entre la conducta y su ambiente, olvidando supuestos estados mentales intermedios. La física no avanzó concentrando su atención en el júbilo de un cuerpo descendente, tanto más acelerado cuanto más jubiloso. Ni la biología avanzó, como lo ha hecho, a base de tratar de descifrar la naturaleza de espíritus vitales. Por nuestra parte, podemos decir que para llegar a un análisis científico de la conducta no necesitamos intentar descubrir qué son y qué no son personalidades, estados mentales, sentimientos, peculiaridades del carácter, planes, propósitos, intenciones, o cualquier otro prerequisite de un problemático hombre autónomo», Burrhus Skinner, *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Salvat, 1987, p. 19. Como se ve, hay un objetivismo que tiende a negar lo subjetivo, tanto en Althusser como en el conductismo. Ese cientificismo, defendido por autores muy diversos, es propio de las concepciones filosóficas positivistas. Al respecto, comentan los ya citados Ariel Mayo y Myriam Ford sobre Althusser: «... la férrea distinción entre ciencia e ideología conduce a Althusser a plantear en el terreno epistemológico una variante del positivismo, en el sentido de que sólo la ciencia puede acceder al conocimiento de la realidad, en tanto que la ideología en sí no es conocimiento», Ariel Mayo y Myriam Ford, *op. cit.*, p. 20.

elementos que apuntan en esta dirección, si concebimos a Hegel como un pensador que contempla una doble ontología, como propone la lectura del último Lukács. Como hemos visto, Althusser establece una distinción radical entre ideología y ciencia, lo que resulta bastante cuestionable, más aún cuando no se considera ningún elemento externo a lo discursivo que permita establecer una demarcación clara, ni aparece la práctica o la experimentación, entendidas como la interacción y modificación del mundo natural o social, que permita establecer un límite. Estas diferencias internas en los tipos de discursos, en sus formas, no son irrelevantes, pero desconectadas de un criterio externo a lo estrictamente discursivo no serían, para Marx, más que pura disputa escolástica. Por el contrario, consideramos que en la noción misma de trabajo de Marx está presupuesto el sujeto, ya que lo que diferencia al trabajo humano del que realizan otras especies es que, en el primero, se plantean fines y se elige entre diferentes alternativas, lo que le permite transformar el mundo material. Que esto sea «ideológico» parte de la presuposición de que el concepto de sujeto solo puede ser concebido desde una perspectiva idealista, y que esta perspectiva es ideológica y por tanto no-científica. Pero fue el idealismo quien, para Marx, rescató el «lado activo»,⁵⁹ que era un elemento objetivo y no una mera especulación idealista, por lo que lo retoma desde una perspectiva materialista, a la que terminará concibiendo como una concepción dialéctica materialista.

En *Escuela o barbarie*,⁶⁰ los autores desarrollan una serie de críticas a la concepción althusseriana de la educación, muchas de las cuales tienen puntos de contacto con los planteos de Arismendi, aunque también algunas diferencias no menores. Los autores señalan que en la escuela pública y laica existe una mayor diversidad de visiones ideológicas y que esta no es equivalente a la Iglesia en la Edad Media. De la misma manera, sostienen que los medios de comunicación poseen una relevancia fundamental en las sociedades actuales como aparato ideológico de las clases dominantes.⁶¹ En estos señalamientos, hay coincidencia o compatibilidad con los planteos del uruguayo. Pero hay divergencias claras al momento de considerar el estado de derecho y la república. Para la concepción arismendiana del Estado, las democracias existentes en el capitalismo no dejan de ser un régimen de dominación de clase. Esto es mejor que una dictadura abierta, pero no deja de ser un régimen de dominación, lo cual se puede captar con claridad cuando una fuerza realmente transformadora amenaza los intereses de la clase dominante. En ese momento, la supuesta «neutralidad» del Estado desaparece y se hace explícito su carácter de maquinaria de dominación de las clases explotadoras. Es claro que la concepción arismendiana del Estado –que compartimos– se basa en una visión clásica del marxismo, particularmente, en la teorización que Lenin realiza en *El Estado y la revolución*. Al contrario, los autores de *Escuela o barbarie* introducen una visión muy diferente:

En efecto, al plantear que la escuela es un aparato para el control ideológico burgués, del mismo modo que la Iglesia lo fue para el feudal, se silencia el hecho de que toda la esfera de lo público-estatal en la modernidad está pensada como un dispositivo republicano, es decir, antidespótico. Se piensa que el

⁵⁹ «[I] El defecto fundamental de todo el materialismo anterior –incluido el de Feuerbach– es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal. Feuerbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la propia actividad humana como una actividad objetiva. Por eso, en *La esencia del cristianismo* sólo considera la actitud teórica como la auténticamente humana, mientras que concibe y fija la práctica sólo en su forma suciamente judaica de manifestarse. Por tanto, no comprende la importancia de la actuación “revolucionaria”, “práctico-crítica”». Karl Marx, *op. cit.*, p. 24.

⁶⁰ Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Ferrández, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Madrid, Akal, 2017.

⁶¹ Sostienen los autores sobre los grandes medios: «El poder ideológico de los medios de comunicación es infinitamente mayor que el de las instituciones de enseñanza. Un gobierno puede resistir un tanto por ciento relativamente alto de independencia ideológica y de libertad de cátedra entre sus profesores, pero no entre sus periodistas (entre otras cosas, porque, como es evidente, las convicciones ideológicas de los propios profesores cambiarían mucho si cambiaran las de los periodistas, pues, estos, administran –también para ellos– lo que existe y lo que no existe, lo que es verdad y lo que no, lo que es posible y lo que es utópico o imaginario, lo que se puede saber y lo que no, lo que es más y lo que es menos importante, en definitiva, lo que entendemos a diario por realidad)», *ibid.*, p. 65. Compartimos plenamente esta valoración, y agregaríamos, retomando un concepto de Althusser, que los medios de comunicación son hoy el aparato ideológico dominante.

despotismo ideológico feudal fue, sin más, sustituido por el despotismo ideológico burgués. Y así fue en gran medida, sin duda, pero no por lo que la Ilustración tuvo de exitosa, sino por lo que tuvo de derrotada. La Ilustración había pensado la esfera de lo civil desde un principio antidespótico, en el que el control ideológico estaría sumamente dificultado.⁶²

Para nosotros, los postulados y valores de la Ilustración representaron un avance significativo, el cual debe ser reivindicado desde una perspectiva socialista revolucionaria, pero resulta necesario señalar sus límites y las promesas no cumplidas y que no podía cumplir. La libertad, la igualdad y la fraternidad son tres valores fundamentales de la izquierda revolucionaria, pero fueron promesas incumplidas o solo realizadas, como señalaba Marx en *La cuestión judía*, en el cielo de la teoría, en la sociedad política. En la sociedad civil, en la economía, se impuso la guerra de todos contra todos, la competencia, la dominación y la explotación de unos por otros. Las repúblicas efectivamente instauradas no anularon el despotismo de unas clases sobre otras. Muchos de los ilustrados no eran, además, partidarios de la democracia, sino de monarquías constitucionales o repúblicas que no introdujeron ni siquiera el voto universal masculino, ya que el femenino no fue considerado en ningún momento. Los pensadores de la Ilustración jamás se propusieron una sociedad sin clases, fueran o no conscientes de ello; ni la Ilustración francesa, ni Locke ni Kant promovieron un horizonte superador de la división de la humanidad en clases sociales. La escuela laica, gratuita y obligatoria no nació de un Estado cualquiera, sino de un Estado administrado por la nueva clase dominante: la burguesía. En esa clase, existían tendencias más radicales y otras más moderadas o conciliatorias, representadas por el jacobinismo y la Gironda, respectivamente, en la Revolución Francesa. Igualmente, se pueden encontrar tendencias análogas en la revolución de independencia de EE.UU. y en las de Hispanoamérica. En esta última región terminaron imponiéndose las corrientes más moderadas, que dieron lugar a repúblicas oligárquicas y a la concentración de la propiedad de la tierra en pocas manos. Las vertientes más radicales no planteaban tampoco la eliminación de las clases sociales, acaso únicamente trazaban el horizonte de sociedades más igualitarias. Para el planteamiento explícito de la superación de la división clasista de la sociedad como un objetivo consciente y viable, habrá que esperar el desarrollo del capitalismo y del movimiento socialista.

Tomando en cuenta lo anterior, compartimos con los autores de *Escuela o barbarie* el señalamiento de que existen diferencias sustantivas entre la Iglesia y la Escuela modernas, y que las instituciones educativas no son meros aparatos ideológicos, aunque, ciertamente, consideramos que entre sus funciones principales se encuentra la de reproducir la ideología dominante. También es cierto que transmiten conocimiento científico y parte del patrimonio cultural de la humanidad, lo que genera contradicciones en su seno. La universidad es, además, una institución que investiga y que, por lo mismo, produce conocimiento científico, además de transmitirlo, cuestiones que son minimizadas por Althusser. Sintetizando, mientras en *Escuela o Barbarie* se tiende a negar el carácter de reproductor ideológico de las instituciones educativas, en Althusser se le tiende a absolutizar. Reconocer las diversas funciones de las instituciones educativas y las contradicciones que encierra es, a nuestro entender, la visión correcta, lo que nos permite alejarnos de posiciones unilaterales. Más adelante, en el libro comentado, sostienen los autores:

Conviene ser explícitos: la fórmula «AIE» puede llegar a ser, en el sentido que acabamos de apuntar, incluso contradictoria. Que sea «E» es, más bien, el único antídoto que se ha logrado inventar para que no sea «I». Siempre y cuando, naturalmente, «E» esté nombrando aquí una institución republicana, es decir, siempre y cuando estemos hablando de un Estado de derecho, de un orden constitucional con separación de poderes. Y por supuesto que, cuanto menos se dé esta condición, la de un orden realmente republicano con separación de poderes, más riesgo correrá la escuela de ser un aparato para el control ideológico.⁶³

⁶² *Ibid.*, p. 43.

⁶³ *Ibid.*, pp. 54-55.

El problema que encontramos aquí es que los autores no logran ser conscientes de que un Estado republicano, con división de poderes, lo que habitualmente se llama «Estado de derecho», en nuestras sociedades, no deja de ser un Estado de clase, esto es, un Estado con una clase y una ideología dominantes, un Estado que funciona como instrumento de las clases explotadoras para mantener su poder. Y en estos Estados, las instituciones educativas transmiten, predominantemente, la ideología de la clase dominante, no como un «control ideológico» explícito, ni siquiera consciente en muchos casos, sino a través de mecanismos consensuales. La palabra «control» nos remite a un ejercicio coercitivo, que ciertamente no desaparece nunca del todo, pero que en condiciones de «normalidad democrática», en general, no es tan explícito. En este sentido, nos parece más acertada la visión de Althusser, Arismendi, Lenin y Marx sobre el Estado (para no hablar del anarquismo), para los cuales, el Estado capitalista, aun en las repúblicas democráticas más desarrolladas, es una instancia fundamental para mantener el poder de las clases dominantes. Que se conciba al Estado como una «síntesis de la sociedad», no elimina su carácter de aparato de dominación, precisamente porque nuestras sociedades se caracterizan por el despotismo del capital. El Estado no deja de ser un instrumento de las clases dominantes, aunque los críticos de la teoría «instrumentalista» del Estado lo quieran negar a pesar de la abrumadora evidencia empírica. Por estas razones, a nuestro juicio, no constituye una contradicción hablar de aparatos ideológicos del Estado. Lo que sí es un error es pensar la educación como un mero reproductor de la ideología de la clase dominante o no tomar en cuenta otras funciones que efectivamente cumplen las instituciones educativas.

Sin duda hay diferencias sustantivas entre la escuela en un Estado de derecho que respete las libertades democráticas y la escuela en un Estado fascista, como señalan los autores de *Escuela o Barbarie*, pero esto no niega su función reproductora de la ideología dominante. La diferencia fundamental reside en que en un Estado republicano-democrático la ideología es reproducida a través del consenso más que de la coerción, porque la mayoría de los docentes provienen de una sociedad donde la ideología dominante es la de la clase dominante, el aire que todos respiran, y esta tiende a reproducirse de forma inconsciente y acrítica, sobre todo por el papel desempeñado por los grandes medios de comunicación vinculados o pertenecientes al gran capital. De todas formas, habría que reconocer que el sistema estatal de educación pública tiene sus propios «palos» y «zanahorias». En los últimos tiempos, se ha impuesto, a nivel mundial, el «enfoque por competencias», que responde a los intereses del capital y presupone toda una ideología funcional a esos intereses, como bien señalan los autores a lo largo del libro.⁶⁴ ¿Cómo es que este enfoque pasó a ser oficial en tantos sistemas de enseñanza pública? En primer lugar, por lo que ya señalamos: expresa un «sentido común pedagógico» que es parte de la ideología hegemónica; en segundo lugar, por ser promovido a través de los sistemas de evaluaciones e inspecciones, que imponen un tipo de «enfoques» y desestiman otros, como parte de «orientaciones educativas» definidas por las autoridades de enseñanza designadas por los gobiernos. A esto se suma el hecho de que los organismos de crédito (Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, etc.), con que los gobiernos firman líneas de financiación, imponen ese tipo de políticas en sus condiciones. Los proyectos educativos o de investigación que se alinean con estas políticas reciben más becas y apoyos económicos. En resumen, los Estados utilizan mecanismos de consenso y coerción que permiten construir una determinada hegemonía ideológica. En las repúblicas democráticas predominan los mecanismos de consenso, pero ello no implica que la coerción esté ausente. Ese consenso ideológico es tan amplio en la educación de hoy que, como bien señalan los autores, se ha creado un «sentido común» pedagógico que incluye a la derecha, al progresismo y a algunos sectores de la izquierda.

⁶⁴ «Las personas son consideradas exclusivamente en tanto que fuerzas laborales y la educación se concibe en términos de inversión inmaterial en capital humano, entendido este como “el conocimiento, las destrezas, competencias y otros atributos pertenecientes a los individuos y los cuales son relevantes a la actividad económica”, que debe producir tasas de retorno aceptables. En estas condiciones, la vida de las personas tiene que adaptarse, a través de un mercado laboral cada vez más imprevisible, al ritmo acelerado de la circulación de capitales en un contexto de permanente innovación tecnológica, lo que requiere sistemas de formación a lo largo de toda la vida para ir reproduciendo y adaptando el capital humano necesario en cada momento para optimizar los beneficios del capital privado. Aquí encuentra su razón de ser el discurso sobre las “competencias” como modelo educativo», *ibid.*, p. 83.

Lo que no se puede hacer es hablar en general de «aparatos ideológicos de Estado», sin distinguir minuciosamente el tipo de Estado del que estamos hablando. Ahí donde no hay división de poderes (ahí donde no hay en absoluto «república»), la ideología no es propiamente estatal, sino gubernamental. En ese caso, los AIE, serían, más bien, AIG, aparatos ideológicos gubernamentales. Pensemos, por ejemplo, en la escuela española durante el franquismo. Las clases comenzaban con el himno nacional y los alumnos de pie, firmes, saludando a la bandera. Los libros de texto, los profesores, las misas, el fútbol en los recreos, las tablas de gimnasia, la censura, el crucifijo y la foto de Franco en la pared, todo estaba montado como una inmensa maquinaria para el control ideológico y la sumisión.⁶⁵

El fascismo es una dictadura abierta y desembozada de los sectores más reaccionarios del capital en el que se impone un control ideológico explícito, basado en mecanismos predominantemente coercitivos. Pero en el Estado republicano predominan igualmente los intereses de la clase dominante (una dictadura en la concepción de Karl Marx, aunque no desembozada), cuya ideología es la hegemónica, por lo que no es un error hablar de aparatos ideológicos del Estado, si bien es cierto que en las dictaduras abiertas el gobierno asume un control mucho más directo y coercitivo de la educación. Lo que, en última instancia, se puede compartir es que definir con el término “aparato ideológico del Estado” a las instituciones de enseñanza puede conducir a confusiones, pues centra la atención en una sola de sus particularidades, siendo que sus funciones son más amplias, como las de transmitir un patrimonio cultural irreductible al plano puramente ideológico.

En otro plano, es posible encontrar afinidades entre Althusser y Foucault,⁶⁶ aunque ello no debe ocultar sus importantes diferencias, que en algunos aspectos son significativas. Althusser no ve al saber científico como un efecto del poder e introduce una distinción entre ideología y ciencia, si bien con todas las limitaciones que ya se han señalado en el caso del marxista francés, las cuales parecen disolverse o minimizarse en Foucault. El poder tampoco se diluye en micropoderes, como en este último filósofo, lo que implica, de hecho, un cuestionamiento teórico a la idea de un poder centralizado de la clase capitalista. Esta crítica, por supuesto, no implica negar la existencia de micropoderes; el problema en Foucault es que no se interesó en desarrollar una teoría que mostrara la interrelación entre los micropoderes y los macropoderes concentrados en el poder económico y estatal.⁶⁷ Asimismo, en Althusser se mantiene una perspectiva emancipadora y socialista que nunca abandonó, la cual no está presente en Foucault, para quien los cambios que apuntan a transformar la totalidad social parecen conducir inevitablemente a tragedias peores a las que pretende evitar.⁶⁸

⁶⁵ *Ibid.*, p. 44.

⁶⁶ «En la misma sintonía que Althusser, Foucault, en los años setenta, convirtió la escuela en un aparato de disciplina, control y sumisión, en el mismo orden que las prisiones, el ejército o los manicomios. Y todo esto se puso de moda precisamente en Francia, que representaba un modelo para la educación republicana», *ibid.*, p. 55.

⁶⁷ En este aspecto, compartimos las críticas que Maurizio Lazzarato desarrolla en *El imperialismo del dólar*, obra que reseñamos en un número anterior de Corsario Rojo: «Foucault introdujo la mala costumbre de criticar al neoliberalismo partiendo no del ejercicio real del poder, sino de la forma en la que los teóricos del neoliberalismo hablaban de este en sus libros» (p. 87). Serán dejados de lado rasgos como guerra, finanzas, renta, colonización, etc., que son los que caracterizan precisamente al imperialismo. El neoliberalismo y el ordoliberalismo hablarán de sí mismos en términos de mercado, competencia, transacciones pacíficas, pero lo que caracteriza al capitalismo actual es el monopolio, la “centralización del poder económico en pocas manos”, y la guerra (p. 89). Por el contrario, el capitalismo se caracteriza por un triple proceso de centralización: económico, político y militar, sin «interrupción ni cambio de tendencia (mucho menos con el neoliberalismo)» (p. 91). La competencia conduce a la centralización, pero a nivel económico jugará un papel fundamental en este proceso, para Marx, el «sistema crediticio» (p. 92). En *El 18 Brumario*, el pensador alemán analizará la centralización del poder político, particularmente en el Ejecutivo. Lo que no se opone para él, según Lazzarato, con “una multiplicación y difusión de los dispositivos y técnicas de gobierno y control” (p. 95). Centralización y difusión del poder no se contraponen como piensa Foucault: “...el poder reside en los procesos de centralización (en las centralizaciones) que mandan, deciden, controlan, una multiplicidad social y política amplia y radicalmente subordinada” (de poderes o micropoderes podríamos agregar). Por último, se produce el “monopolio legítimo de la fuerza”, poniendo el énfasis Lazzarato en el “monopolio”, y no en la “legitimidad”: “es el monopolio el que produce la legitimidad y no al revés” (p. 96). Nacerá un ‘aparato de mando centralizado’ que no hará más que fortalecerse en los siglos XX y XXI (p. 98).» Alexis Capobianco Vieyto, «Tiempos de guerra ¿y revolución? Una reseña del imperialismo del dólar, de Maurizio Lazzarato», Corsario Rojo, nro. 5, primavera austral 2023.

⁶⁸ «Pero, para que no se trate simplemente de la afirmación o del sueño vacío de la libertad, me parece que esta actitud histórico-crítica debe ser también una actitud experimental. Quiero decir que este trabajo realizado en los límites de nosotros mismos debe, por

El problema de Althusser es su unilateralidad, el no percibir en todas sus dimensiones las contradicciones que atraviesan las instituciones educativas, su dialéctica específica, lo que no significa proponer que la totalidad de sus planteamientos sean descartables y falsos. Los autores de *Escuela o barbarie* plantean un ejemplo ficticio de una empresa y un «emprendedor»⁶⁹ que se ajusta muy bien al concepto de «sujeto sujetado» de Althusser, de ese individuo que se somete «libremente a su esclavitud». El problema es que el marxista francés absolutiza ese aspecto real, no admite que ciertos grados de libertad son posibles, y que no solo somos pseudosujetos condenados a permanecer eternamente sujetos, sino que hay grados de libertad dentro de determinados límites objetivos, sobre todo cuando se construyen sujetos colectivos en el marco de la lucha de clases.

Mientras en *Escuela y barbarie*⁷⁰ nos encontramos con una idealización de la modernidad, en Althusser nos encontramos, por el contrario, con la negación de sus aspectos emancipadores o su minimización. El desafío es reconocer los límites de la Ilustración, pero también los valores y postulados que siguen siendo parte del proyecto emancipatorio, el cual, para hacerse realidad, sólo puede ser global y radical.

Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron y la reproducción

Otra relevante teorización sobre la reproducción, que exhibe importantes contrastes con la de Arismendi, es la desarrollada por Bourdieu y Passeron. Para estos pensadores, la acción pedagógica implica siempre una violencia simbólica, y esta supone una doble arbitrariedad: «Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural».⁷¹ Esa acción, la ejerza quien la ejerza, tiende a reproducir la dominación de las clases dominantes, reproduciendo simultáneamente las relaciones de dominación y la «arbitrariedad cultural dominante», ya que

Por la mediación de este efecto de dominación de la AP dominante, las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes (por ejemplo, inculcación por las AP dominadas de los saberes y actitudes cuyo valor ha sido definido por la AP dominante en el mercado económico o simbólico).⁷² [...] en una formación social determinada, las diferentes AP, que nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un sistema de AP sometidas al efecto de dominación de la AP dominante, tienden a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta formación social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural en posición dominante.⁷³

una parte, abrir un dominio de indagaciones históricas y, por otra parte, someterse a la prueba de la realidad y de la actualidad, tanto para aprehender los puntos en los que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que haya que darle a ese cambio. Es decir que esta ontología histórica de nosotros mismos, debe apartarse de todos aquellos proyectos que pretenden ser globales y radicales. De hecho, sabemos por experiencia que la pretensión de escapar del sistema de la actualidad proponiendo los programas conjuntos, globales, de una sociedad distinta, de un modo de pensar diferente, de otra cultura, de otra visión del mundo, no han conducido, de hecho, sino a retornar a las más peligrosas tradiciones. Prefiero las transformaciones muy precisas que han podido tener lugar desde hace veinte años en cierto número de dominios concernientes a modos de ser y de pensar, a relaciones de autoridad, a relaciones entre los sexos, o a la manera de percibir la locura o la enfermedad. Prefiero más bien esas transformaciones, incluso parciales, que se han producido en la correlación del análisis histórico y la actitud práctica, que las promesas del hombre nuevo que los peores sistemas políticos han repetido a lo largo del siglo XX.» Michel Foucault, *¿Qué es la ilustración?*, Actual, 1994, pp. 14-15.

⁶⁹ «El caso es que Kit Happy Energy tampoco quiere “trabajadores y consumidores sumisos y obedientes”, quiere emprendedores que, como dice Antonio Banderas, sepan que “el mundo es de los que se la juegan”. Tampoco está interesada en profesores a la antigua usanza, subidos en una tarima y hablando como loros sobre lo que se supone que saben. Lo que hacen falta son “facilitadores” que “apoyen” la formación autónoma», C. Fernández Liria, O. García Fernández y E. Galindo Ferrández, *op. cit.*, p. 9.

⁷⁰ Consideramos que esta obra es un aporte muy valioso, tanto por su análisis crítico de las actuales políticas educativas como por su defensa de la enseñanza pública y algunos valores centrales de la Ilustración. Nuestras diferencias se centran en algunas consideraciones generales sobre su concepto de Estado y la noción althusseriana de AIE.

⁷¹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*, México, Fontamara, 1996, p. 45.

⁷² *Ibid.*, p. 48.

⁷³ *Ibid.*, p. 50-51.

En la teorización de Bourdieu y Passeron, se comparan igualmente las instituciones educativas con las religiosas, algo que, como vimos, Arismendi rechazaba como mecánica. El profesor, como el sacerdote, y a diferencia del profeta, es una figura que no necesita confirmar su autoridad, puesto que como el sacerdote «... predica a un público de fieles confirmados, en virtud de la *autoridad escolar*, legitimidad de función que le garantiza la institución y que es socialmente objetivada y simbolizada en los procedimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la sancionan y el ejercicio legítimo de la profesión».⁷⁴

Esta misma idea se expresa con mayor claridad en el pasaje en que los dos autores franceses sostienen que no basta con señalar que la mayoría de las instituciones escolares provienen de las eclesiásticas para explicar sus semejanzas: «la comunidad de origen deja sin explicar las semejanzas manifiestas entre el personaje del sacerdote y el del profesor mientras no se tiene en cuenta la analogía de estructuras y de función entre la Iglesia y la Escuela».⁷⁵ En este punto, la analogía trazada luce aún más radical que en Althusser, quien se mantiene en afirmaciones genéricas. Bourdieu y Passeron asimilan las estructuras y la función de la Iglesia y la Escuela, así como la legitimación de la autoridad del sacerdote y el profesor. Pero esta comparación no toma en cuenta diferencias fundamentales que no pueden ser obviadas y que ya hemos mencionado: una institución tiene una función religiosa, basada más que nada en la fe y en la revelación, mientras la otra tiene como función principal transmitir el conocimiento científico y el patrimonio cultural de la humanidad. Solo una perspectiva relativista extrema puede igualar religión y ciencia. En cuanto a la asimilación de las estructuras, la analogía no es menos polémica. ¿Qué es lo que quieren decir con que hay una analogía de estructuras? Sin duda, en toda organización hay jerarquías, pero ¿toman en cuenta Bourdieu y Passeron las diferencias entre las formas de gobierno de la Iglesia y la de la Escuela como parte de una república democrática, más allá de todas las limitaciones que se puedan señalar en estas últimas? ¿Consideran las formas de cogobierno o de participación que han desarrollado variadas instituciones educativas?

Es claro que desde la perspectiva de los autores franceses, tomando en cuenta lo que hemos señalado hasta aquí, no sólo es utópico proponer una educación revolucionaria (utopismo que criticaron autores como Mariátegui o Arismendi), sino que el planteo de una educación democratizadora parece ser utópico también, puesto que la transmisión del conocimiento científico y el patrimonio cultural de la humanidad es asimilado con la imposición de una «arbitrariedad cultural» y no con una democratización del saber, potencialmente liberadora y esencial para la formación de ciudadanos en tanto sujetos de derechos. No se trata de negar los límites de las instituciones de enseñanza, ni su papel en la reproducción de la ideología, el problema es nuevamente la perspectiva unilateral y reduccionista, la cual es incapaz de visualizar las contradicciones que se desarrollan en el seno de las instituciones educativas. Este reduccionismo ha llevado a gran parte de la izquierda y al progresismo a sumarse al ataque general contra la educación pública en momentos en que el capital adopta posiciones cada vez más destructivas respecto a ella. No se puede negar que la burguesía cumplió un rol fundamental en el origen y el desarrollo de las instituciones de enseñanza pública, pero lo hizo en un momento histórico en que cumplía un rol progresivo, o en que existían importantes sectores de la burguesía con una orientación democratizadora y progresista. Pero en este momento de desarrollo del sistema, dicha clase no tiene ya «nada para ofrecer»; vivimos en un capitalismo senil, tanático y nihilista, en el que la burguesía se ha transformado en una clase cada vez más reaccionaria y destructiva.

El reduccionismo señalado en Bourdieu y Passeron los lleva a trazar una analogía entre reproducción social y biológica. Está planteada desde el inicio de su obra con el poema del pelícano.⁷⁶ Dicen al respecto:

Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del

⁷⁴ *Ibid.*, p. 104-105.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 105.

⁷⁶ «El capitán Jonathan/ a la edad de dieciocho años/ captura un pelícano/ en una isla del Extremo Oriente./ El pelícano de Jonathan/ por la mañana, pone un huevo muy blanco/ del cual sale un pelícano/ que se le parece extraordinariamente/ Y este segundo pelícano/ pone, a su vez un huevo muy blanco/ del que sale inevitablemente/ otro, que lo mismo hace/ Esto puede durar mucho tiempo/ si antes no se hace una tortilla», Robert Desnos, «Chantefleurs/Chantefables», cit. por Bourdieu y Passeron, *La reproducción*, p. 33.

habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de «informar» duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el *habitus* análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga.⁷⁷

Si consideramos errónea la analogía entre la Iglesia y la Escuela esbozada por los franceses al no subrayar las importantes diferencias entre estas instituciones, más equivocada y reduccionista nos parece aún la última analogía. Sin duda, entre dos fenómenos diversos de reproducción se pueden encontrar elementos análogos, pero también diferencias específicas que no pueden ser obviadas. La reproducción social no se da por un mecanismo determinado biológicamente, sino por mediación de la conciencia. La información genética solo se modifica por mutaciones azarosas, mientras que el ser humano puede modificar y ampliar el conocimiento y las prácticas que le fueron transmitidos. La historia de la humanidad ha sido, en gran medida, un esfuerzo en esta dirección; un proceso en el que se puede constatar que el ser humano es potencialmente un sujeto que actúa en forma consciente y crítica. Asimilar la reproducción biológica con la social implica negar implícitamente el carácter de sujeto del hombre, o considerarlo únicamente como «sujeto sujetado», aunque esto no se plantee en forma explícita.

En este sentido, consideramos acertada la intervención de Xavier Massó Aguadé en relación con estos fenómenos que venimos examinando:

A diferencia del resto de especies, cada nueva generación humana parte no solo de la dotación genéticamente heredada, sino también de un acervo cultural transmitido por la generación anterior, que comprende los conocimientos, hábitos, usos, costumbres, creencias y habilidades a disposición de la comunidad que, a su vez, se transmiten a la siguiente. Y esto es, ni más ni menos, la propia posibilidad de lo que denominamos progreso, entendido como un proceso en el cual una generación está en situación de ventaja sobre la anterior, al menos en la medida que, habiendo recibido su legado, es capaz de superarlo y aumentar su nivel de dominio sobre el medio.⁷⁸

Los contrastes principales con la teorización de Arismendi son, en primer lugar, la ausencia de una noción de lucha de clases en las instituciones educativas, por lo menos en el grado y diversidad de expresiones planteados por el uruguayo, lo cual constituye una distancia teórica relevante frente a estos autores. En segundo lugar, un concepto como el de «arbitrariedad cultural» no es sostenible desde una perspectiva como la de Arismendi, por lo menos no en los términos generales en que lo introducen Bourdieu y Passeron. Para Arismendi, se podrían considerar contenidos arbitrarios, pero igualmente contenidos que no podrían ser caracterizados de esa manera. La herencia cultural de la humanidad transmitida por la educación no es pura ideología; existe un criterio para distinguir los conocimientos técnicos, o de carácter científico, y aquellos que constituyen simple ideología, en tanto falsa conciencia. Ese criterio es la práctica, que constituye la pauta de verdad que posibilita distinguir –en forma aproximada– lo que tiene cierta base objetiva y lo que carece de ella. En tercer lugar, el marxista uruguayo rechazaría la asimilación de toda acción pedagógica con la «violencia simbólica». ¿Qué quieren expresar con este concepto? Si se refieren a los contenidos transmitidos, es evidente que hay conocimientos necesarios para la reproducción de la sociedad y de la vida humana en general, haya o no dominación de clases. Si se refieren a los métodos, terminarían caracterizando todas las metodologías como violentas por el hecho de querer transmitir un determinado saber, sin embargo, es claro que hoy por hoy no predominan formas impositivas o violentas de enseñanza, lo que no implica que no puedan existir algunas prácticas aisladas o ámbitos donde sí se utilizan (como en las escuelas militares o policiales).

⁷⁷ *Ibid.*, p. 73.

⁷⁸ Xavier Massó Aguadé, *El fin de la educación*, Madrid, Akal, 2021, p. 31.

Bourdieu y Passeron retoman elementos de Marx, pero no son marxistas. Por ello, en su análisis de la educación, no consideran un elemento central del marxismo: la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción, cuya exposición es fundamental en el estudio de Arismendi sobre la educación. Este elemento, que tampoco es desarrollado en Althusser, posibilita una comprensión más profunda del fenómeno educativo, siempre que no se caiga en un «determinismo de las fuerzas productivas» que elimine el papel activo del ser humano como sujeto de la historia. Tomar en cuenta la relación de la educación con el desarrollo de las fuerzas productivas demuestra que la educación no solo se vincula con la superestructura, sino también con la base económica. En términos marxistas, al dejar de lado las cuestiones señaladas, el análisis de los franceses se vuelve marcadamente superestructural; el énfasis está puesto en los aspectos más reproductivos y no en aquellos que chocan con la reproducción de las relaciones sociales y la ideología dominante.

En relación con lo anterior, encontramos igualmente otra diferencia fundamental: los análisis de Arismendi incluyen, al igual que los de Althusser, una perspectiva emancipadora y socialista, orientación que no se encuentra, por lo menos de forma explícita, en el estudio de Bourdieu y Passeron.

Si bien los pensadores europeos utilizan comúnmente la fórmula «tiende a reproducir», no parecen definitivos los elementos que se oponen a esa tendencia dominante. Tampoco parece haber lugar para que la reproducción cultural devenga, por mediación del sujeto y la conciencia, de elemento reproductor del sistema a elemento contrahegemónico.

Por todo lo dicho, dadas las premisas de las que parten Bourdieu y Passeron, no se podía esperar el desarrollo de una concepción dialéctica de las instituciones educativas que fuera más allá de los «desencuentros» entre las instituciones educativas y los sectores subordinados. Ello no significa, sin embargo, que no se puedan retomar elementos del análisis de estos autores e integrarlos a un estudio crítico de la realidad educativa. Pero para que ello sea posible, es necesario tomar en cuenta las diferencias teóricas, con la finalidad de evitar una simple sumatoria ecléctica.

Para Lukács, una diferencia esencial entre la reproducción biológica y la reproducción social es la mediación de la conciencia,⁷⁹ la cual supone, según el filósofo húngaro, la posibilidad de plantearse fines específicos y tomar elecciones:

La esencia del trabajo consiste, justamente, en la capacidad de rebasar la fijación del ser viviente en la relación biológica con su ambiente. El momento esencialmente distintivo no está dado por la perfección de los productos, sino por el papel de la conciencia, que precisamente aquí cesa de ser un mero epifenómeno de la reproducción biológica: el producto es, dice Marx, un resultado que al comienzo del proceso estaba presente «ya en la mente del obrero», es decir, de un modo ideal.

La mediación de la conciencia se halla implícita en el análisis de Arismendi. La reproducción social se diferencia de la reproducción biológica. Suponer que la primera funciona como la segunda es extrapolar y concebir mecánicamente la reproducción biológica. Se podría agregar, además, que la ideología y, por tanto, la lucha ideológica, cumple un papel fundamental en la reproducción social en las sociedades divididas en clase, pero también en su posible transformación: los individuos pueden concebir la realidad desde la ideología dominante, impuesta por el ambiente, la cual responde a los intereses de la clase dominante, o bien percibir el mundo desde una perspectiva ideológica contrahegemónica, la que se aproximaría más al conocimiento de la realidad objetiva y reflejaría en forma más adecuada la realidad existente que la ideología de la clase dominante, más cercana a la definición de ideología como “falsa conciencia» de la que habló

⁷⁹ Gyorgy Lukács, *Ontología del ser social. El trabajo*, Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2004, pp. 38-39.

Friedrich Engels (la última niega, por ejemplo, la explotación o la convierte en un hecho natural e inevitable, mientras que la ideología contrahegemónica la reconoce como parte de la realidad y como un fenómeno no «natural»).

La mediación de la conciencia de la que habla Lukács se encuentra a nuestro juicio presente en Gramsci cuando sostiene que todos somos filósofos y que podemos serlo de dos formas: reproduciendo aquello que nos impone el ambiente o desarrollando una singular concepción del mundo con el «esfuerzo del propio cerebro».⁸⁰

Por todo lo expuesto, consideramos que la teorización de Arismendi constituye una alternativa relevante para pensar la función reproductiva de las instituciones educativas sin anular al sujeto, en una relación dialéctica entre estructuras y sujetos que no niega ninguno de los dos polos.

Algunas reflexiones finales

Intentaremos sintetizar brevemente algunas de las principales ideas desarrollada en el presente texto.

Las instituciones educativas tienen entre sus funciones reproducir la ideología y las relaciones de producción dominantes, pero esta no es su única labor. También se encargan de transmitir el patrimonio histórico de la humanidad (la ciencia y la cultura), así como de contribuir al desarrollo de las fuerzas productivas.

Es un acierto de Althusser señalar que hay un aparato ideológico dominante, pero, en realidad, éste no reside hoy la escuela o en las instituciones educativas, sino —en un sentido amplio— en los medios de comunicación fuertemente relacionados con el gran capital, particularmente con las principales empresas tecnológicas.

En cuanto aparato ideológico, la enseñanza actúa predominantemente construyendo hegemonía y consenso. Ello no supone la inexistencia de mecanismos coercitivos o mecanismos de control ideológico más o menos explícitos, pero ellos no son lo fundamental en las instituciones educativas, según lo piensa Althusser.

La ciencia, en tanto conocimiento de la realidad objetiva, se encuentra en tensión con la ideología de la clase dominante, pero también existen otros elementos que podemos caracterizar como «ideológicos», en particular, determinados valores de la Ilustración y la democracia que entran en tensión con los intereses y la ideología de la clase dominante de hoy, la cual tiende a volverse cada vez más reaccionaria.

Cuanto más se reducen los contenidos científicos, más aumenta el contenido ideológico. Aunque no se puede trazar una frontera exacta, y esta suele ser más porosa de lo que supusieron determinadas tendencias marxistas —incluidas las «estructuralistas»—, hay elementos muy claros que pueden ser fácilmente identificados: el emprendedurismo como asignatura, los intentos de reducir las disciplinas a una pseudointerdisciplinareidad que no permite adquirir metodológicamente los conocimientos disciplinares básicos, los niveles decrecientes de exigencia en función de criterios psicólogos o pedagogistas, el ataque a la memoria y el clima antiintelectualista de las tendencias postmodernas predominantes, para las que el conocimiento no es, en muchas ocasiones, más que la imposición de un poder arbitrario.

El patrimonio cultural de la humanidad tiende a entrar en contradicción con la ideología dominante y los intereses de la clase dominante, por ello asistimos a un vaciamiento educativo cada vez mayor, que se expresa en la imposición de una pedagogía única subordinada al enfoque por competencias. Esto es derivado de la existencia de un mercado laboral cada vez más precario que necesita un número muy pequeño de trabajadores especializados, y uno muy amplio de trabajadores formados en competencias básicas.

⁸⁰ Antonio Gramsci, *Introducción al Estudio de la Filosofía*, Barcelona, Crítica, 1985, p. 39-40.

Claramente, esta situación es limitante del desarrollo de las fuerzas productivas, en cuanto tiende a minimizar el desarrollo del conocimiento y las capacidades humanas. Es una expresión de la contradicción entre relaciones de producción y fuerzas productivas, si se comprende a estas últimas en forma amplia y no unilateralmente desde el punto de vista del crecimiento económico en el marco del capitalismo.

Si concebimos las fuerzas productivas en un sentido amplio, como el que plantea Carlos Herrera de la Fuente a partir de Marx, no solo como tecnología, sino también como comunidad y fuerzas espirituales, la educación por competencias obstaculiza en forma radical el desarrollo de esas fuerzas al reducir al ser humano a mero apéndice de la maquinaria capitalista, una maquinaria supuestamente «inteligente» que lo que necesita. En realidad, lo que necesita son personas con capacidades muy básicas y consumidores compulsivos.

Althusser describe correctamente una de las formas de subjetivación propias de la ideología dominante, que tiende a producir «sujetos» a través del mecanismo de la interpelación. Pero el problema de Althusser es que, a partir de un análisis correcto del mecanismo que crea sujetos «sujetados», es decir, pseudosujetos, desemboca en la negación de la categoría del sujeto, la cual es esencial para superar el nivel de materialismo contemplativo o de aquellas concepciones que promueven una actitud pasiva, de aceptación resignada de la realidad.

Un último aspecto que no hemos podido desarrollar en el presente trabajo, pero que consideramos intrínsecamente relacionado con lo que aquí hemos analizado, es el impacto de las nuevas tecnologías en la educación. La educación virtualizada, con su aislamiento de estudiantes y el uso de la inteligencia artificial (IA), tiende a fomentar los aspectos reproductivos en las instituciones educativas al dificultar la constitución del estudiantado en sujeto activo, y porque la IA –con sus sesgos y algoritmos (y su control mayoritario por parte del gran capital)– refuerza las tendencias reproductoras de la ideología dominante, así como lo hace también el enfoque por competencias impuesto como pedagogía oficial. De la misma manera, respecto al trabajo docente, estos procesos pueden significar un paso análogo al que se produjo con el tránsito de la subsunción formal a la subsunción real de la clase trabajadora por el capital, proceso que generó, entre otras consecuencias, la conversión del trabajador activo en un apéndice de la maquinaria. Dicho de otra forma, la actual imposición masiva de tecnologías educativas, acompañadas de un enorme fetichismo tecnológico, subordinan cada vez más el trabajo docente a determinadas modalidades, sesgos y concepciones pedagógicas implícitas –o no tanto– en el software educativo, al tiempo que suelen imponer un trabajo administrativo burocrático que no se simplifica, sino que tiende a multiplicarse, aumentando gravemente los niveles de estrés y alienación docente. Las formas de trabajo a distancia debilitan la formación de los docentes en cuanto sujeto colectivo; dificultan, en último término, las posibilidades de desarrollar la lucha de clases en los ámbitos de enseñanza, a la par que abren posibilidades para su mercantilización.

El concebir a la educación como un campo de lucha, aunque con determinados límites objetivos impuestos por la estructura de la sociedad, nos aleja tanto de un optimismo extremo –que reviste un carácter utópico– respecto a las soluciones pedagógicas, como de un pesimismo radical que niega toda posible transformación en un sentido progresivo, democrático o socializante en el marco de la sociedad actual. Ciertamente, una educación emancipadora sólo se puede lograr en el marco de una sociedad socialista, pero es posible luchar en el presente por una educación con menos énfasis en la reproducción ideológica, mucho más democrática y que abra perspectivas de transformación profunda.

En este sentido, sostenemos que uno de los méritos centrales de los trabajos de Arismendi es hacer visible el conflicto y profundizar en la comprensión de la dialéctica de las instituciones educativas, sin soslayar su función reproductora de la ideología y las relaciones sociales dominantes. Por ello mismo, constituye un acierto su valoración de la autonomía y la conquista del cogobierno como un avance hacia instancias de democracia más profundas, más radicales. La insurgencia estudiantil, tanto en la enseñanza general como

particularmente en la Universidad, es una expresión de la lucha de clases, pero también de la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción desde la perspectiva arismendiana. Esa insurgencia acerca la revolución a la enseñanza y constituye una de las fuentes de las que se ha nutrido y se nutrirá la izquierda y el movimiento revolucionario en nuestros países capitalistas y dependientes.