

Revisión Bibliográfica

La perspectiva marxista de la educación de los valores

The Marxist perspective of the education of the values

Lic. Evelio A. Pérez Fardales¹, Lic. Miriam J. Pérez Fardales², Lic. Doralkis Mursulí Gómez¹

1. Universidad de Ciencias Médicas. Sancti Spíritus. Cuba.
2. Universidad José Martí Pérez. Sancti Spíritus. Cuba.

RESUMEN

Fundamento: En la actualidad existe una amplia divulgación de enfoques marxistas del proceso de educabilidad; no obstante, existe un déficit en la fundamentación filosófica, desde la perspectiva marxista del proceso educativo. Se hace énfasis en las consecuencias políticas del proceso educativo que se perfilan desde la óptica marxista y se olvida el análisis basado en la concepción materialista de la historia. **Objetivo:** Resumir el punto de vista de C. Marx y F. Engels acerca de la educabilidad del hombre desde posiciones de la concepción materialista de la historia. **Desarrollo:** Se analizaron los conceptos de valor y de virtud, y las dos posiciones filosóficas contrapuestas acerca de la formación de valores y virtudes en la personalidad. Se explica la posición marxista al respecto. **Conclusiones:** Para el marxismo la educabilidad del hombre es factible, posible; pero considera que no es como usualmente se piensa, como si ocurriera esta educación de forma planificada y consciente; sino que es un proceso objetivo y fundamentalmente espontáneo, donde la participación del maestro es solo influyente aunque de manera activa.

DeCS: VALORES SOCIALES; VIRTUDES; COMUNISMO; EDUCACIÓN.

Palabras clave: Valores sociales; virtudes; comunismo; marxismo; educación educabilidad.

ABSTRACT

Background: At the present time a wide popularization of focuses Marxists of the educability process exists; nevertheless, exists a deficit in the philosophical foundation, from the Marxist perspective of the educational process. Emphasis is made in the political consequences of the educational process that are profiled from the Marxist optics and It forgets the analysis based on the materialistic conception of the history. **Objective:** To summarize the point of view of C. Marx and F. Engels about the man's educability from positions of the materialistic conception of the history. **Development:** The concepts of value and virtue were analyzed, and the two philosophical positions opposed about the formation of values and virtues in the personality. The Marxist position is explained in this respect. **Conclusions:** For the Marxism the man's educability is feasible, possible; but it considers that it is not as it is usually thought, as if it happened this education in a planned and conscious way; but rather it is an objective and fundamentally spontaneous process, where the teacher's participation is alone influential although in an active way.

MeSH: SOCIAL VALUES; VIRTUES; COMMUNISM; EDUCATION.

Keywords: Social values; virtues; communism; Marxism; education educability.

INTRODUCCIÓN

Unos de los problemas más importantes en la pedagogía es el problema de la educabilidad del hombre. La propuesta escolar de cada filósofo o pedagogo supone la solución de este problema. No se puede hacer una propuesta escolar sin asumir una posición de principio con respecto a este problema. ¿Es educable el hombre o no? Y si lo es, ¿en qué medida y de qué manera? En estas cuestiones radica este problema. Con esta revisión nos proponemos resumir el punto de vista marxista al respecto desde las posiciones de la concepción materialista de la historia, pues no se encuentra en la literatura científica ensayos dedicados específicamente al respecto que aborden el tema de manera adecuada. En la literatura, se hace énfasis en la dimensión política de la educación, dimensión que el marxismo destaca; pero no se aborda el problema desde el punto de vista filosófico. La concepción materialista de la historia es una poderosa herramienta para desentrañar la esencia del proceso de la educación.

DESARROLLO

La educabilidad es una cualidad humana, conjunto de disposiciones y capacidades, que permiten a una persona recibir influencias para construir su conocimiento y modos de actuación. J. F. Herbart fue el primer autor que utilizó este término y resume nuestra capacidad para aprender ¹.

Desde la antigüedad encontramos reflexiones sobre este problema. Para Aristóteles la educación no sólo es factible, sino también necesaria. Aristóteles diferencia en el hombre el cuerpo y el alma, los cuales son inseparables como la materia y la forma. Según él, existen tres tipos de alma: La vegetal, que se manifiesta en la alimentación y la reproducción; la animal, que por sus propiedades es superior a la vegetal y se manifiesta en las sensaciones y los deseos; y la racional, que por sus propiedades es superior a las dos anteriores y que se caracteriza por el pensamiento o el conocimiento. La parte animal del alma en el hombre; puesto que está subordinada a la razón, puede ser llamada volitiva. Según Aristóteles a los tres tipos de alma corresponde tres aspectos de la educación: La educación física, la educación moral y la educación intelectual. El objetivo de la educación, según él, consiste en el desarrollo de los aspectos superiores del alma: El racional y el volitivo. Como en cada sustancia, según él, existe la posibilidad del desarrollo y el hombre recibe de la naturaleza sólo el germen de sus capacidades, éstas se desarrollan mediante la educación. Según Aristóteles, la naturaleza vinculó estrechamente los tres tipos de alma y en la educación debemos seguir a la naturaleza relacionando estrechamente la educación moral, la educación física y la educación intelectual. El estado, según él, tiene un objetivo cardinal: Es necesario que cada individuo reciba una educación idéntica y debe corresponder al estado y no a la iniciativa privada la preocupación por esta educación ².

No siempre ni por todos se reconoce la educabilidad del hombre. Platón, por ejemplo, pone en duda o niega la posibilidad de la educación de la virtud. En el Menón, diálogo platónico, llega a la conclusión de que la virtud (la areté) no es enseñable sino que viene dada por adjudicación divina y gracias a la reminiscencia la reconocemos ³.

Notemos que la *areté* (en griego *αρετή*) es uno de los conceptos cruciales de la Antigua Grecia; sin embargo, resulta difícil precisar con exactitud su extraño y ambiguo significado. En su forma más displicente, muy general para algunos sofistas de principio de siglo, la *areté* es la "excelencia" o la prominencia de cultivo-elocuencia; la raíz etimológica del término es la misma que la de *αριστος* (*arístont*, 'mejor'), que designa el cumplimiento acabado del propósito o función. Es un concepto vago que implica un conjunto de cualidades cívicas, morales e intelectuales.

Según Hippias el fin de la enseñanza era lograr la "*areté*", que significa capacitación para pensar, para hablar y para obrar con éxito. La excelencia política ("ciudadana") de los griegos consistía en el cultivo de tres virtudes específicas: *Andreía* (Valentía), *sofrosine* (Moderación o equilibrio) y *dicaiosine* (Justicia): Estas virtudes formaban un ciudadano relevante, útil y perfecto. A estas

virtudes añadió luego Platón una cuarta, la Prudencia, con lo que dio *lugar a las llamadas Virtudes cardinales: La prudencia, la fortaleza y la templanza* se corresponderían con las tres partes del alma, y la armonía entre ellas engendraría la cuarta, la justicia.

En cierto modo, la *areté* griega sería equivalente a la *virtus*, dignidad, honor u hombría de bien romana. Hacia la época clásica —sobre todos los siglos V y IV a. C.— el significado de *areté* se aproximó a lo que hoy se considera virtud. La adquisición de la *areté* era el eje de la educación (*παιδεία, paideia*) del joven griego para convertirse en un hombre ciudadano, siguiendo el ideal expuesto por Isócrates. Tanto Platón como Aristóteles harían de la *areté* uno de los conceptos centrales de su doctrina ética. El Menón se centra precisamente en el problema de si es posible hacer una ciencia de la *areté* ⁴.

Bien miradas las cosas, en la escuela se tratan de construir en el individuo tantos conocimientos, habilidades, hábitos como virtudes y valores. La educabilidad o instrucción de los conocimientos, hábitos y habilidades no ofrece duda. Pero con respecto a los valores y las virtudes la educabilidad ofrece discrepancias entre los autores.

Hoy día se habla de valores y se olvidan las virtudes, como si las virtudes fueren cosas del pasado. Algunos autores prefieren hablar de que la educación se refiere a la formación de valores y se dejan las virtudes a un lado. Según Jorge Botella, “algunas corrientes culturales actuales parece que quieren contraponer los conceptos de virtud y valor, como si se tratase de dos términos cargados de una semántica tal que connoten una línea de pensamiento tradicional o vanguardista. Se habla muy poco últimamente de virtudes, como si correspondiera a algo superado, y sin embargo se prodiga el término valor. Para muchos podría parecerles que la nueva ética se construye sobre el desarrollo de los valores sin necesidad del ejercicio de las virtudes, como si éstas correspondieran a preceptos de una moral, por antigua, trasnochada” ⁵.

Aunque se puede no estar de acuerdo con Botella no es menos cierto que intenta replantearse un viejo problema: La formación de las virtudes en los educandos. Según la experiencia de los autores, se maneja el criterio de que todas las virtudes son valores aunque no todos los valores son virtudes. Por eso, se prefiere hoy día hablar de valores y no de virtudes, porque “valor” es un término más genérico.

Un análisis superficial muestra que hay valores que no se pueden educar directamente, mientras otros, en cierto sentido, sí. Por ejemplo, la belleza no se puede, en lo fundamental, educar. Se es bello o no objetivamente e independientemente de la voluntad del sujeto (lo bello y lo feo son valores, y la belleza en un sujeto es casi una virtud de este sujeto). En cambio, la justicia, en lo fundamental, sí. Se es justo, en parte, por aprendizaje. Parece ser que hay valores, al igual que virtudes, que son dados al sujeto, en su mayor parte, de forma congénita mientras otros son, en su mayor parte, adquiridos. O mejor dicho, hay una dialéctica de lo congénito y lo adquirido.

Pudiera pensarse que valores tales como la valentía o la medida son educables. Pero la valentía y la medida, como cualidades como la irascibilidad, tienen un fuerte contenido genético. La ira, la medida, la valentía, etc. son cualidades de la personalidad que se moldean por medio de la educación, pero más allá de la educación hay en ellos un soporte biológico. Lo mismo podría decirse de la justicia. La capacidad de un sujeto de actuar conforme a la justicia (lo que podría llamarse la “justicibilidad”) tiene también un componente biológico (genético). La ciencia moderna muestra que hay una dialéctica de lo biológico y lo social, de lo congénito y lo adquirido en la formación de los valores. Por tanto, los valores (y también con ellos las virtudes) no son tan educables directamente como comúnmente se piensa.

La educabilidad del sujeto en la escuela se ve limitada también por el hecho de que la educación del mismo transcurre fundamentalmente a escala social, en el proceso social, fundamentalmente no en la escuela. La persona aprehende los valores, en lo fundamental, en la vida social, en el proceso social del metabolismo de las relaciones sociales. Es cierto que la escuela educa, pero no

como se piensa comúnmente: Como si el proceso de educación transcurriera fundamentalmente en la escuela.

El proceso educativo tiene dos momentos fundamentales: El escolar y el extraescolar (el que ocurre en la familia, el barrio, el centro de trabajo, la calle, etc.). Este último es fundamental en la educación de los valores. Mientras que la formación de conocimientos, hábitos y habilidades ocurre fundamentalmente en la escuela, la educación de los valores ocurre fundamentalmente fuera de la escuela: En el proceso extraescolar.

La educación escolar de los valores se reduce muchas veces a una prédica moral. Se olvida –la educación escolar- de reproducir de forma artificial la vida social. Si la escuela no reproduce de forma artificial la vida social no forma valores. Los valores se adquieren en el metabolismo de las relaciones sociales. Por tanto, hay que metabolizar en la escuela las relaciones sociales.

Los clásicos del marxismo se oponían a la predica moral. Al respecto Marx y Engels nos dicen; “Los comunistas no se dedican a predicar ninguna clase de moral... No plantean a los hombres el postulado moral de ¡amaos los unos a los otros!, ¡no seáis egoísta!, etc.; saben muy bien, por el contrario, que el egoísmo, ni más ni menos que la abnegación, es, en determinadas condiciones, una forma necesaria de imponerse los individuos”⁶. Y añaden; “Incluso bajo la absurda forma pequeñoburguesa alemana en que... (Se)... concibe la contradicción entre los intereses personales y generales, tendría que ver, por lo demás, que los individuos, como no podía ser de otro modo, parten y han partido siempre de sí mismos, razón por la cual los dos lados que... (se ponen)... de manifiesto son dos lados del desarrollo personal de los individuos, engendrados ambos por condiciones igualmente empíricas de vida de los individuos, y simples expresiones, ambos, del mismo desarrollo personal de los hombres y entre los que sólo media, por tanto, una aparente contradicción”⁶. Y aclaran que “el comunismo resulta, por ello, sencillamente inconcebible..., porque los comunistas no hacen valer ni el egoísmo en contra del espíritu de sacrificio ni el espíritu de sacrificio en contra del egoísmo, ni envuelven teóricamente esta contraposición en aquella superabundante forma ideológica, sino que ponen de manifiesto, por el contrario, su fuente material, con lo que desaparece la contraposición misma”⁶.

Para el marxismo, la fuente material de los intereses y de los valores de los hombres (entre los cuales está el egoísmo y el altruismo) es el ser social, en particular, las condiciones materiales de vida de los hombres, es decir, la economía, el medio ambiente, la población, la familia, el medio geográfico, etc. En esta lista, como se conoce, no figura la escuela. La escuela, para el marxismo, es forma de la superestructura ideológica, y en ningún modo parte del ser social. Por tanto, para el marxismo, la escuela no puede aspirar a formar valores. Sólo puede aspirar a reorientarlos, organizarlos, etc.; sólo puede pretender reeducar, reformar, etc. Y eso bajo el supuesto de que la escuela repita, de forma abreviada, el proceso de vida social. De lo contrario, se da de bruces con la imposibilidad de formar valores en los educandos.

La idea que desarrolla el marxismo es que no se puede aspirar a cambiar la conciencia de los hombres para que a renglón seguido, mediante la acción individual del hombre y como consecuencia del cambio de pensamiento, cambie el ser; sino que la acción sobre el proceso histórico debe estar encaminada hacia la modificación de las condiciones materiales de vida, para que como consecuencia, al cambiar el ser, cambie el pensamiento de los hombres. Por eso, para Marx, la transformación debe ser de la realidad social y no de la conciencia. Según Marx y Engels, “la moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia”⁶. Es decir que la prédica moral pierde todo su carácter positivo.

Esta idea la toma Marx por la misma época cuando afirma que “la teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad... La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria”⁷. Para Marx, sólo por medio de la práctica revolucionaria es posible modificar las condiciones materiales de vida de los hombres, es decir, el ser social, para que, a tenor, cambie el pensamiento y los valores de los sujetos históricos. Por lo tanto, sólo por medio de la práctica revolucionaria tiene lugar la educación.

La escuela sólo puede aspirar a formar valores en la medida en que es un microsistema de relaciones sociales en el que el educando pasa buena parte del día. Pero no por la prédica del maestro sobre el alumno, sino por el ambiente social que vive el alumno en el recinto, es decir, por el ambiente escolar (de lo cual el maestro y la dirección de la escuela forman parte activa). Esta situación la reconoce Zoraida Garbizo cuando afirma que “es incorrecto absolutizar el papel de la escuela o el maestro en la formación de valores pues esta jerarquía se forma en el individuo en su interacción con las diferentes esferas de la vida: Familia, comunidad, trabajo, ambiente físico, ambiente social”⁸.

Un punto de vista contrario, precisamente el que critica Marx (punto de vista propio de las ilustraciones francesa y alemana), es el siguiente: “Un argumento fuerte y consensuado a nivel internacional, incluyendo a América Latina, es el que toma su inspiración del preámbulo de la Constitución de la UNESCO: “Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres que deben erigirse baluartes de paz.” Así también, se considera que las situaciones violatorias de los derechos humanos se deben a situaciones des-educativas que se gestan en las mentes de aquellos hombres que mayor responsabilidad tienen de resguardarlos, pero también de los individuos y de los pueblos que los toleran, lo que manifiesta nuestra pérdida de la capacidad de asombro, de crítica, de denuncia. En síntesis, se trata de una pérdida de valores. Para recuperarlos, se indica, hay que volver a las mentes y a los corazones de los hombres para fincar principios y valores que auguren una convivencia justa y fraternal”⁹. Según este punto de vista, la acción modificativa debe estar dirigida no a las condiciones materiales de vida de los hombres, sino a las mentes, a la conciencia de las personas.

De lo que no se dan cuenta los que así piensan – ¡los que no son pocos!- es que intentar cambiar las mentes para que como consecuencia cambie el ser es como arar en el mar. Las ideas de los hombres son cristalizaciones, sublimaciones, volatilizaciones de las condiciones materiales de vida. Uno puede desterrar una idea de la cabeza de un hombre con la acción consciente sobre él, pero a renglón seguido y como consecuencia de la práctica revolucionaria de este hombre la idea desterrada vuelve a posarse en esta cabeza y vuelve a tomar cuerpo en su actividad. Las condiciones materiales de vida en que viven los hombres reproducen a cada momento la vida espiritual de la sociedad y en particular, los valores que sustantiva esa sociedad y de los cuales los individuos son personificaciones.

El intento de la escuela de formar valores a la fuerza, es decir, actuando a espaldas de la realidad social sólo puede conducir, en el mejor de los casos, a la formación de una doble moral. Desde esta posición, el alumno intentando quedar bien con sus preceptores, asume exteriormente una moral con un sistema de valores formales, pero en esencia y después en la vida social en general, asume otra que en nada tiene que ver con la primera y que muchas veces contradice aquella (la moral formal). Solo por medio de la práctica se puede modificar las condiciones materiales de vida, para que con ello cambie el pensamiento y los valores de los hombres. Por eso, la educación de los valores ocurre solo en y por medio de la práctica.

La práctica es la actividad adecuada a fines. Comúnmente el concepto de la práctica se malinterpreta. Se olvida el aporte que hizo C. Marx acerca de esta categoría. Se sigue la tergiversación que se dio del marxismo en la escuela oficial soviética. Por ejemplo, en textos soviéticos se define la práctica como “la actividad material, sensible-objetual del hombre, que tiene en su contenido la asimilación y transformación de los objetos naturales y sociales y que constituye la base y fuerza motriz del desarrollo de la sociedad humana y el conocimiento”¹⁰. Esta definición identifica la práctica con el trabajo físico humano (es decir, con la actividad material y sensible-objetual). Por eso es común ver que se separe de la práctica la actividad cognoscitiva, la actividad valorativa y la actividad comunicativa, entre otras. Y se colocan estos tipos de actividad al lado de la actividad práctica, sin ver que todas ellas (los tipos de actividad en cuestión) son formas de la práctica humana.

Nótese que esta tergiversación tiene, entre otras, consecuencias teóricas. Por ejemplo, afecta la teoría marxista del criterio de la verdad. Si la práctica no es todo tipo de actividad humana adecuada a fines, si no es todo tipo de actividad netamente humana, (pues la “netamente humana” es la que es adecuada a fines), entonces la práctica no puede ser el criterio universal de la verdad. Es fácil ver que en muchos textos, la práctica se reconoce como criterio de la verdad. Pero la práctica para C. Marx no solo es criterio de la verdad, sino que es también criterio universal de la verdad. Esto quiere decir que todo criterio de la verdad, ya bien sea el criterio valorativo como el criterio lógico, etc., son formas de la práctica, caen dentro de la práctica como criterio de la verdad, es decir, están recogidos dentro del criterio de la práctica. Los que afirman una concepción de la práctica como el tipo de actividad humana material, sensible-objetual, etc. Tienen que poner al lado del criterio práctico de la verdad otros criterios (el valorativo, el lógico, etc.) y negar el carácter universal de la práctica como criterio de la verdad.

Marx, aunque no es del todo claro en su concepto de práctica pues no da una definición explícita, da las pautas para acceder a su definición filosófica. Al respecto señala; “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 actividad 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”⁷. En la cita anterior Marx es claro: la actividad subjetiva es actividad práctica. Por ello, para él la actividad comunicativa, la actividad valorativa, la actividad cognoscitiva, etc. son formas de la práctica.

Al respecto añade: “Feuerbach, no contento con el pensamiento abstracto, apela a la contemplación sensorial; pero no concibe la sensoriedad como una actividad sensorial humana práctica”⁷. Y afirma a continuación: “La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica”⁷. Y termina afirmando: “A lo que más llega el materialismo contemplativo, es decir, el materialismo que no concibe la sensoriedad como actividad práctica, es a contemplar a los distintos individuos dentro de la “sociedad civil”⁷. En todas estas tesis, Marx es bastante claro: Por práctica no puede entenderse solamente la actividad material, sensible-objetual del hombre.

La práctica comprende todo tipo de actividad netamente humana (La actividad es un atributo de la materia. La materia es activa). La forma netamente humana de la actividad es lo que llamamos práctica. Es netamente humana una actividad cuando es adecuada a un fin. C. Marx en *El Capital* señala: “Los factores simples que intervienen en el proceso del trabajo son: la actividad adecuada a un fin, o sea, el propio trabajo, su objeto y sus medios”¹¹. Como puede verse, para Marx queda

claro que lo esencial en el trabajo es la actividad adecuada a un fin; que, por tanto, toda actividad adecuada a un fin es una forma de trabajo (ya bien sea intelectual, espiritual, etc., como físico).

En esta propia obra señala: “Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzar, por su perfección, a más de un maestro de obra. Pero hay algo en que el peor maestro aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero; es decir, un resultado que tenía ya existencia ideal. El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que el sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad”¹¹. Puede verse que, para Marx, la adecuación a un fin preestablecido es esencial en la actividad del hombre.

Lo esencial en la práctica es la unidad de lo material y lo ideal. La práctica, a la par que se realiza sobre una materia dada, tiene dentro una idea, que es el fin mismo de la actividad. Por eso, toda actividad netamente humana, la que se realiza conforme a fines, es práctica. Ya lo decía Marx: “la vida social es esencialmente práctica”.

Puede solo cobrar sentido contraponer a la actividad práctica, la actividad teórica. En la teoría, el fin no está en el hombre, sino en el objeto. El fin de la teoría (de la actividad teórica) es reproducir idealmente el objeto. Por eso, el fin yace en el objeto y no en el sujeto. En la actividad teórica, el hombre es medio para este fin. Pero esta contraposición no es absoluta, sino relativa. Cobra sentido sólo en la contraposición de la actividad teórica y la actividad práctica. Fuera de esta contraposición, la actividad teórica es actividad práctica también. ¿Por qué?, porque es actividad adecuada a fines también.

¿Cómo es que en la práctica tiene lugar el proceso educativo?

Los valores son construcciones conceptuales en el sistema de las relaciones sociales. Según lenguaje de C. Marx son ideología, es decir, relaciones sociales de tipo ideológicas, o sea, que pasan por la cabeza de los hombres. El bien y el mal, lo bonito y lo feo, lo justo y lo injusto, lo legal y lo ilegal, lo santo y lo profano, lo trágico y lo cómico, lo útil y lo inútil, lo sublime y lo ridículo, lo honesto y lo deshonesto, la valentía y la cobardía, lo heroico y lo bajo (lo vil), etc., son entidades que tienen existencia social, sí y sólo sí en el ámbito de las relaciones sociales. No son propiedades naturales de los objetos materiales; no son inherentes a los propios objetos, sino que son proyecciones de las relaciones sociales sobre los objetos y fenómenos materiales (objetos que van desde un cuerpo material –como, por ejemplo, un vaso- hasta una conducta –dígase una acción humana). En la literatura pueden verse disímiles definiciones de los valores.

Por ejemplo, para I. T. Frolov los valores son “determinaciones sociales de los objetos del mundo circundantes, que ponen de manifiesto su significación positiva o negativa para el hombre y la sociedad”¹². Este autor reconoce que los valores no son determinaciones naturales, sino sociales; y que son significaciones para el hombre y la sociedad. O. G. Drobnitskii señala que el concepto de valor designa, en primer lugar, una significación positiva o negativa de un objeto, a diferencia de sus características cualitativas existenciales y, en segundo lugar, un aspecto normativo de la conciencia social, como esquemas de acción, etc.¹³. Para este autor, los valores son esquemas de acción de la conciencia social. Y, ¿qué son estos esquemas de acción, sino otros tantos conceptos? Para Zaira Rodríguez Ugidos, “los valores como objetos o determinaciones espirituales no son otra cosa que la expresión concentrada de las relaciones sociales”¹⁴.

¿Cómo es que, entonces, los hombres se apropian y personifican estas relaciones sociales, relaciones sociales que constituyen los valores? Se las apropia por medio de la práctica social. En el metabolismo de las relaciones sociales, las cuales existen como construcciones conceptuales, el hombre se apropia del valor. Lo “descosifica”, lo des-objetiva al punto de personificarlo. La

educación concluye cuando el educador logra que el educando personifique la relación social en cuestión, la relación social que constituye el valor. Pero no por la transmisión oral del valor, sino por la des-objetivación práctica del valor cosificado en el sistema de las relaciones sociales.

El educando puede saber perfectamente qué es la valentía. Pero a sabiendas de esto, puede actuar con cobardía. De lo que se trata es que incorpore a su conducta el actuar con valentía. En el hombre que actúa con valentía, el valor en cuestión existe en forma somatizada. No es tanto un estado de conciencia, no es tanto conocimiento, sino más bien un estado del soma, es decir, una personificación de las relaciones sociales. La relación social personificada toma cuerpo en el individuo. El individuo la vive como "pena", "ira", "asco", "valentía", etc. Claro que el individuo sabe, por ejemplo, lo que es la valentía (es decir, tiene una noción subjetiva del valor en cuestión). Pero de lo que se trata es que lo incorpore a su forma de conducta, que lo sustantive en forma de soma. Los valores no existen fundamentalmente como conocimiento, sino como relaciones sociales.

Y, ¿cómo es que en la práctica social tiene lugar esta apropiación? El camino es el mismo que el del conocimiento: El ascenso de lo abstracto a lo concreto. La escuela de la lógica dialéctica, que arranca desde Hegel, desarrolló muy bien la teoría del ascenso de lo abstracto a lo concreto¹⁵.

El punto de partida es lo concreto sensible: En este caso el concepto real, objetivo, o sea, la relación social, la relación hecha concepto. Se trata de contemplar vivamente el valor en la actividad de los hombres que interactúan con nosotros o que nos rodean. Por ejemplo, interactuamos con la valentía cuando vemos en otro o en uno o sobre uno una acción valiente. Por eso, por medio de la interacción con acciones valientes entramos en contacto con lo que es la valentía. Es necesario ver sobre uno o sobre otros la acción del concepto, es decir, de la relación social para aprehender el concepto hecho relación social. Esta es la fase de lo concreto sensible. A continuación le sigue la fase del ascenso a lo abstracto. Aquí, por medio del análisis y la síntesis, y de la abstracción entramos en posesión de la forma abstracta del concepto, de la separación de las partes del concepto, con conocimiento de lo esencial, de la ley que rige el objeto. Le sigue la fase del ascenso a lo concreto pensado. Por decirlo así, por medio de la concreción, de "la síntesis de las múltiples determinaciones del objeto" llegamos al concepto concreto, pero ya con conocimiento de su esencia. Por último, le sigue la fase del paso a la práctica: De lo concreto pensado a la práctica. Se trata de reproducir en el accionar práctico el concepto, de proyectarlo como forma de conducta.

Ya V. I. Lenin señalaba que "de la percepción viva al pensamiento abstracto, y de este a la práctica: Tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva"¹⁶. Y este es también el camino de la aprehensión del valor. La última fase es, por tanto, el paso a la práctica. Pero nótese que sólo en la repetición práctica, en la reiteración del accionar, el valor se objetiva en el soma del educando.

Se ha observado que hay cuatro tipos de personas: 1) Los que nunca aprenden, los que chocan con el valor muchas veces y nunca lo aprehende ni lo logran reproducir. Esos son los retrasados mentales; 2) los que aprenden de varias experiencias y después de varios intentos lo logran reproducir, los que tienen que chocar varias veces con el concepto para apropiárselo. Esos son los hombres normales; 3) los que aprenden de la primera experiencia y lo logran reproducir en un solo intento. Esos son los hombres de talento; y 4) los que aprenden de la experiencia ajena, los que no tienen que vivir el valor y les basta con verlo en la relación de otros para poderlo reproducir. Esos son los geniales. Genial o normal, retrasado o talentoso el sujeto tiene que llevar a la práctica el valor para somatizarlo, para hacerlo suyo, es decir, para personificarlo, o sea, hacerlo persona (hacerlo anatomía, fisiología, bioquímica, etc).

Pudiera plantearse que entre la práctica y el paso al soma hay una fase más. Es la etapa de la somatización. Aquí intervienen estructuras de conciencia, como la voluntad, la convicción, etc., que posibilitan esta somatización¹⁷. De esta forma, el concepto vive como valor en el individuo y tiene lugar el proceso de educación. Señalemos que estas fases existen sólo en la abstracción mental.

En la realidad, este proceso es único, es una unidad de sus partes y se dan todas las fases al unísono, es decir, en un metabolismo social.

Se comprenderá, por lo dicho, que la escuela puede hacer poco en el proceso de aprehensión del valor. El proceso de formación de valores en los educandos ocurre, en lo fundamental, en el metabolismo de las relaciones sociales, es decir, fundamentalmente fuera del aula o del escenario docente.

En ocasiones, se le exige al maestro que en la escuela forme valores sin percatarse que este proceso en lo fundamental ocurre a espaldas suya. Para que la escuela eduque, ella debe reproducir de forma abreviada el proceso de vida social. Debe ser un reflejo adecuado de la vida social. En ese caso, le da continuidad al proceso social de forma artificial. Según ideas de Vigotsky, la educación es el desarrollo artificial del niño. Oscar Ginoris es claro cuando señala que una ley de la didáctica es aquella que plantea que la base económica de la sociedad determina el proceso escolar, que todo proceso de enseñanza - aprendizaje escolarizado está determinado, en todos sus elementos, por el contexto histórico - social al que pertenece ¹⁸. Por eso, lo que hace la escuela es reorientar los valores que de hecho se forman en la vida social. La escuela reeduca; la sociedad, educa. La escuela reorienta los valores; la sociedad, los forma.

Mientras que el niño es pequeño (de poca edad) es fuerte el influjo de la escuela en el proceso educativo, pero a medida que avanza en la edad (cuando ya se es joven) el ambiente social va ganando en importancia, y la labor educativa del maestro va perdiendo peso. A la altura de los estudios universitarios, el peso de la escuela en la educación es mínimo. La vida universitaria y el entorno social (es decir, la beca, el grupo, los amigos, etc.) forman más al educando que el propio maestro.

La universidad y en general, la escuela educa, entre otras razones, porque es un subsistema de relaciones sociales, un microsistema social. Por eso, a medida que aumenta la socialización del individuo, el influjo de una persona individual, dígame el maestro, sobre otra persona individual, dígame el alumno, pierde paulatinamente significado, pues gana significado la diversidad.

Aunque la educación en valores ocurre durante toda la vida de la persona, no es menos cierto que a medida que avanza en la edad la persona se hace más reacia al influjo educativo. Las personas envejecen no sólo físicamente, sino también espiritualmente. Sólo en la sucesión de las generaciones humanas tiene lugar el progreso histórico de la educación en valores. Punto cardinal en este proceso, lo es la sustitución de una formación económico social por otra.

Cada sociedad y cada época histórica trae consigo sus valores, de la misma forma que cada clase porta los suyos. Aunque existe el elemento de lo universal en los valores, la educación de los valores es eminentemente relativa al grupo social y a lo contextual. Más exactamente, se atiene la dialéctica de lo relativo y lo absoluto.

Un punto de vista vigente, con bastante fuerza en la pedagogía oficial es aquel que estipula que cuando se instruye se educa, que hay unidad entre la educación y la instrucción, pero se interpreta esta unidad de forma tal como que esta educación es planificada por el maestro. Esto se conoce como una ley de la didáctica. Según Delci Calzado Lahera se enuncia como ley de la unidad de la instrucción y la educación, y expresa la idea del hecho de la unidad e interacción como concatenación objetiva y necesaria entre la instrucción y la educación ¹⁹. Pestalozzi decía que no había educación sin instrucción y que no reconocía como instrucción aquello que no tuviera efectos educativos ¹⁹. Según Oscar Ginoris, la identificación de esta ley hace posible la comprensión de que el proceso de enseñanza - aprendizaje no es aséptico de una posición axiológica específica. Y añade que si aceptáramos lo contrario y en el propio proceso lo intentáramos ya, de hecho, estuviéramos ejerciendo una influencia educativa; podríamos formar valores y actitudes específicas, y esto es una determinada acción educativa ¹⁸.

El hecho de que al instruir se educa no quiere decir que se educa necesariamente como el maestro quiere y pretende. Mientras que el proceso de instrucción transcurre de forma planificada y consciente, (pues el maestro debe planificar de forma consciente el proceso de instrucción y éste se realiza normalmente de acuerdo a lo planificado), la educación, que no deja de ser intencionada por parte del maestro, transcurre de forma objetiva y con elementos de espontaneidad. La educación que deriva del proceso de instrucción y la que deriva del proceso de educación intencionado por parte del maestro, no es idéntica a lo pretendido. El quiere ser, es decir, la esfera teleológica, y el debe ser, es decir, la esfera deontológica, no coinciden necesariamente con la forma del ser, es decir, esfera ontológica.

El maestro, la escuela, el estado pueden pretender formar este o aquel valor, esta o aquella convicción pero el resultado a que avoca el proceso educativo puede no corresponderse con esta pretensión. De hecho la mayoría de las veces no se corresponde. La historia se hace de tal forma que el hecho histórico es la resultante del paralelogramo de fuerzas que se forma del choque de un sinnúmero de voluntades; hecho histórico que no se corresponde con una voluntad en específico, sino que es objetivo. A decir de Engels, “la historia se hace de tal modo, que el resultado final siempre deriva de los conflictos entre muchas voluntades individuales, cada una de las cuales, a su vez, es lo que es por efecto de una multitud de condiciones especiales de vida; son, pues, innumerables fuerzas que se entrecruzan las unas con las otras, un grupo infinito de paralelogramos de fuerzas, de las que surge una resultante –el acontecimiento histórico-, que a su vez, puede considerarse producto de una fuerza única, que, como un todo, actúa sin conciencia y sin voluntad. Pues lo que uno quiere tropieza con la resistencia que le opone el otro, y lo que resulta de todo ello es algo que nadie ha querido. De este modo, hasta aquí toda la historia a transcurrido a modo de un proceso natural...”²⁰.

Desde este punto de vista, punto de vista que comparten los autores, la formación de los valores en los educandos es un proceso objetivo, histórico-natural, es decir, de ningún modo direccionado por el maestro. En otras palabras, no puede ser en lo fundamental planificado conscientemente. Escapa, en lo fundamental, a la voluntad del maestro.

En el paralelogramo de fuerzas que tiene como resultante la formación del valor en el educando, el vector-fuerza que representa la voluntad del maestro es un elemento más; importante pero no definitorio. Desde este punto de vista, el maestro interviene como un componente del proceso. Entra en la composición de la resultante; participa pero no define, no determina el resultado.

Esta influencia de la sociedad y el maestro en la educación la concientizan Marx y Engels al señalar: “Los comunistas no han inventado (la) injerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante”²¹.

La labor del maestro es influyente de manera importante. El maestro puede dar las vías para que el alumno tome el camino correcto, se reorienta adecuadamente. La vida individual se hace de tal modo que a cada paso se abren posibilidades de desarrollo y se cierran otras. El maestro puede “empujar al alumno por la puerta adecuada, es decir, deseada”. Este acto influyente del maestro es activo para con la formación de los valores en el estudiante.

Al mismo tiempo, este factor influyente del maestro y la escuela en la formación de los valores en el alumno no puede absolutizarse. Muchos teóricos de la educación, en particular de la teoría de la formación comunista de las jóvenes generaciones absolutizan este elemento al hiperbolizar el mismo. Tal es el caso de G. Labarrere y G. Valdivia. Estas autoras afirman que “la teoría de la educación comunista estudia el proceso encaminado a la formación de convicciones, puntos de vista y cualidades de la personalidad, a la formación de actitudes que caracterizan el comunista en su vida social”²².

Aquí, en esta definición, se da por sentado que la educación escolar forma, en el sentido literal de la palabra, valores. Según Labarrere y Valdivia, la educación es un proceso organizado y dirigido, basado en la actividad y la comunicación ²².

Según ellas, Lenin destacó que la educación no puede estar desvinculada de la política, que la educación es un arma en la lucha ideológica, que la educación comunista responde a los intereses del proletariado ²². Lo anterior es cierto. Todas las clases hegemónicas que han pasado por la historia han hecho política con la influencia de la escuela en la educación. Lo que no es cierto es que la educación comunista “forme”, en el sentido literal de la palabra, convicciones, puntos de vista y cualidades personales, es decir, valores en los educandos de forma planificada y consciente, de forma “organizada y dirigida”. Labarrere y Valdivia consideran este proceso como consumado, es decir, que si se hace bien debe dar los frutos deseados ²².

Si eso fuera así, todas las clases que han pasado por la historia, como clases hegemónicas, hubiesen perpetuado su poder, pues hubiesen formado a las nuevas generaciones a tenor de sus intereses sin resistencia ni rebeldía, lo que de hecho no ha sucedido. No se puede formar valores en las personas de forma organizada, consciente, planificada, dirigida. El proceso de formación de los valores es fundamentalmente objetivo y espontáneo.

CONCLUSIONES

El análisis realizado muestra que el marxismo:

- Admite que la educabilidad del hombre es factible, posible.
- Considera que no es un proceso planificado, consciente, organizado y dirigido.
- Considera que es un proceso objetivo y, fundamentalmente, espontáneo.
- Admite que la participación del maestro es influyente, y que esta influencia es activa.
- Y admite que la escuela educa en la medida que reproduce de forma artificial la vida social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. García Carrasco J. El concepto de educación y el proceso educacional. Teoría de la Educación [Internet]. 1993 [citado: 2016/01/16];5:11-32. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71733/1/El_concepto_de_educabilidad_y_el_proceso.pdf
2. Konstantinov NA, Medinskii EN, Shabaeva MF. Historia de la Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1974.
3. Platón. Diálogos. Obra completa Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo. Madrid: Editorial Gredos;2003. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Men%C3%B3n>
4. Platón. Menon. Obras completas. Madrid : edición de Patricio de Azcárate ; 1871. Disponible en : <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf04275.pdf>
5. Botella J. Virtud y valor. Papeles para el progreso [Internet]. 2005 ene-feb[citado:2016/05/20];(6):18. Disponible en: <http://www.papelesparaelprogreso.com/numero18/1806.html>
6. Marx C, Engels F. La Ideología alemana. La Habana: Editora Política; 1979. p. 272-3.
7. Marx C. Tesis sobre Feuerbach. En: Obras Escogidas de C. Marx y Federico Engels. Moscú: Editorial Progreso; 1973. p. 7- 9.
8. Pérez Fardales EA. Crítica a la filosofía de la pedagogía. Contribuciones a la Ciencias Sociales [Internet]. 2011 nov;15. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/14/eapf.html>
9. Schmelkes Sylvia. La formación de valores en la educación. México: Estudios Filosofía-historia-letras;1996. Disponible en: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_1.html
10. Rusia. Diccionario Enciclopédico Filosófico. Moscú: Editorial Enciclopedia Soviética; 1983.
11. Marx C. El Capital. La Habana: Editorial Ciencias Sociales; 1973.
12. Rusia. Diccionario de filosofía. En: Bajo la redacción de I. T. Frolov. Moscú: Editorial Progreso; 1984. p. 439.
13. Drobnitskii OG. Valor: Enciclopedia filosófica. Moscú; Editorial Enciclopedia Soviética 1970.
14. Rodríguez Ugidos Z. Filosofía, Ciencia y Valor. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales; 1985.
15. Rosental MM. Principios de lógica dialéctica. La Habana: Editora Política; 1964. p. 383.
- 16.- Lenin VI. Cuadernos Filosóficos. La Habana: Editora Política; 1979.
- 17.- Pérez Fardalez EA. Fundamentos filosóficos de la psiquiatría. [Internet] [citado: 2016/01/26]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos72/fundamentos-filosoficos-psiQUIATRIA/fundamentos-filosoficos-psiQUIATRIA.shtml>
18. Ginoris O, Addine Fernández F, Turcaz Millán J. Material Docente Básico del curso Didáctica general (Material Básico en Maestría en Educación. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño;2006. Disponible en: <http://es.slideshare.net/hansmejia/didctica-general-iplac>
19. Calzado Lahera D. La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En: Didáctica: teoría y práctica. Fatima Addine Fernández. La Habana :Editorial Pueblo y Educación; 2007.p.21.
20. Engels F. Carta a José Bloch. Marx y Engels. En: Obras Escogidas. Moscú: Editorial Progreso;1974. p.515.
21. Marx, C y Engels F. Manifiesto del partido comunista. Obras Escogidas en Tres Tomos de C. Marx y F. Engels. Tomo I. Moscú. Editorial progreso;1973.p. 280.
22. Labarrere G, Valdivia G. Pedagogía. La Habana:Editorial Pueblo y Educación. 2009. p.158

Recibido: 2016-03-24

Aprobado: 2016-07-12