

a educación en el contexto de la Revolución Industrial

Juan David Cartagena Romero¹

Hugo A. González Patiño²

¹ Didácticas de las Ciencias Sociales, Instituto de Filosofía, UdeA. Correo: david.cartagena@udea.edu.co

² Didácticas de las Ciencias Sociales, Instituto de Filosofía, UdeA. Correo: hugo.a.gonzalez@udea.edu.co

E

l tema del presente trabajo es la educación como dispositivo de control social en la Revolución Industrial inglesa. En específico, se abordará la educación en el contexto de la modernidad que se afirma en ideales tales como autonomía, libertad, sujeto crítico y emancipación (Fichte, 1794; Hegel, 2004; Kant, 2000). Sin embargo, durante el periodo de dicha revolución, la educación se constituyó como un aparato de disciplinamiento y eficiencia, orientado hacia la lógica mercantil y de trabajo (Herrera, 2000; Thompson, 1995). Es decir, se genera una contradicción entre los ideales de la modernidad y las prácticas reales en la Revolución Industrial. Así, la pregunta que orienta este trabajo es ¿cómo la educación en el contexto de la Revolución Industrial inglesa, bajo los ideales de la Ilustración, se configuró en unas prácticas enfocadas en el ámbito laboral y descuidó el cultivo del sujeto? Para desarrollar esto, presentaremos el contexto histórico de la Ilustración en el contexto inglés, luego se hará un rastreo histórico de las prácticas educativas y laborales, tales como la administración del tiempo, los espacios, la disciplina, la alimentación, etc. Posteriormente, se mostrará el sofisma que se da entre trabajo y educación, el primero como control, reglamentación y eficacia, frente al segundo que planteaba una libertad, autonomía y emancipación. Se concluye planteariendo la siguiente pregunta: ¿Cuál era el sujeto que cumplía con las cualidades y características para ser formado y desligarse críticamente de la dinámica laboral de la época?

El contexto histórico inglés

Para Garnancho (2018), durante los siglos xvii y xviii la constitución del Antiguo Régimen europeo no permitía el pleno desarrollo y la distribución de los factores de producción y las mercancías. En ese contexto, los sindicatos tenían un gran poder para limitar la libertad de dar forma a la industria, al mismo tiempo que impedían la innovación tecnológica. Asimismo, existían prácticas internas que entorpecían el comercio entre regiones. Es decir, aquella época se enmarca en un contexto de un excesivo control social por parte de la nobleza, por lo cual el desarrollo económico no era tan evidente con una producción que se daba netamente desde lo agropecuario.

Así pues, tenemos que en este contexto las pequeñas granjas familiares eran la unidad básica de producción agrícola, debido a que no había una sobreproducción en enseres. De allí la baja productividad en los campos y las altas tasas impositivas dadas; esto generó dos problemas para el campesinado: el primero está relacionado con la agricultura, en tanto que había un pequeño excedente que debía pagar el agricultor por autoconsumo. A esto se le añadía el pago de impuestos por el derecho al uso de la tierra y a la tenencia de la propiedad. La conclusión es que era muy difícil para los agricultores aplicar mejoras en esta área para aumentar la productividad debido al pago de impuestos y a su baja rentabilidad, a lo que se le suman las condiciones económicas, políticas y sociales complejas por las que atravesaba Europa. El otro problema se relacionaba con la industria. La baja productividad agrícola y los pocos ingresos condujeron al mantenimiento del empleo en la industria, lo cual dificulta el cambio estructural, el acceso a algunos medios de producción industrial y bienes de consumo, provocando una baja demanda agregada de bienes industriales en el campo y de ciudades con baja población.

Por otra parte, la capacitación en cuanto a personal humano iba avanzando de manera lenta, y, aunque para finales del siglo xviii la mitad de la población inglesa ya sabía leer y escribir, la tecnología y las innovaciones de la época no requerían amplios conocimientos, solo bastaba con una básica capacidad de aprendizaje y experiencia para obtener ciertas habilidades, puesto que las labores eran más bien repetitivas (Garnancho, 2018). Además, ningún instrumento con gran innovación científica fue creado durante los primeros años de la Revolución Industrial, por lo que no se exigía una gran capacidad de análisis o conocimiento científico para manipularlos. Al respecto, se puede afirmar que no hubo inventos tempranos significativos en esta época.

Empero, algunos desarrollos posteriores y de mayor complejidad, por su innovación tecnológica, hicieron que las personas tuvieran la necesidad de capacitarse. En consecuencia, esta demanda de capaci-

tación fortaleció la relación entre la educación y la economía, lo que hizo que el desarrollo tecnológico y económico en Inglaterra, para los siglos xix y xx, fuese significativo. En vista de ello, la escuela se vio como un centro donde se podía mejorar y capacitar el uso de técnicas en la manipulación de ciertos dispositivos, lo que se vio reflejado en áreas como la gestión de empresas, que requería gente apta para la manipulación de máquinas de escribir, teléfonos y telégrafos. De manera que la alfabetización y la educación primaria fueron necesarias para aumentar la productividad, y, a su vez, que se fueran estableciendo unos objetivos primarios a nivel de estudio para preparar mejor al individuo y mantener un normal funcionamiento del sistema productivo.

Ideales ilustrados y educación

El contexto europeo de los siglos xvii y comienzos del siglo xviii empezaba a configurarse ideológicamente a partir de los ideales ilustrados, estos son, como bien lo anuncia Kant (2000), la autonomía, la libertad y la emancipación, con el fin de construir un sujeto crítico y reflexivo que, en última instancia, tenía la obligación de salir de su minoría de edad. Aspectos que de alguna manera ya se encontraban en Las lecciones sobre el destino del sabio de Fichte (1794) y también en Hegel (2004), en los Principios de la filosofía del derecho. Estos autores sostienen, de manera implícita, un ideal de sujeto. Aunque sin establecer de forma categórica sus cualidades y funciones, sí se disponen ciertos criterios que pueden orientar hacia dicho ideal. Según Rivera (2020), «para Fichte, la educación era un elemento esencial para devenir un ser humano racional y para la construcción de una sociedad de hombres libres» (p. 156). Para Kant (2000), el sujeto tenía la obligación de salir de un estado de irracionalidad que se daba por la minoría de edad, y para lograrlo era necesario atreverse a pensar, respondiendo a ciertos requisitos.

De acuerdo con Hegel (2004), la educación debe entenderse como una obligación, los padres deben garantizar la educación de sus hijos

Así, la pregunta que orienta este trabajo es ¿cómo la educación en el contexto de la Revolución Industrial inglesa, bajo los ideales de la Ilustración, se configuró en unas prácticas enfocadas en el ámbito laboral y descuidó el cultivo del sujeto?

con el objetivo de demostrar el compromiso del individuo y la familia con el Estado. Así pues, la educación es la búsqueda de la elevación del espíritu, además debe entenderse como una suerte de derecho de la sociedad para controlar o suprimir lo arbitrio y lo contingente. De igual manera, la educación debe ser tal para todos, y para ello debe «estar organizada y financiada por el Estado» (Fitche, 1998, citado en Rivera, 2020, p. 189), pues este es quien garantiza y carga con la responsabilidad de que los sujetos tengan las condiciones para formarse. No obstante, ese sujeto debía corresponder a ciertas demandas para construir y ser parte del Estado; por tanto, la relación sujeto-Estado debía ser recíproca. Sin embargo, el peligro de instaurar ciertas demandas y correspondencias en el sujeto lo configuran y lo ponen en una posición enteramente determinada, por lo que, si este, el individuo, no se ajusta o no tiene una función productiva dentro del Estado, lastimosamente debe descartarse, desecharse y posiblemente matarse. Sin embargo, este no es el interés del presente trabajo, por lo que nos enfocaremos en la forma como se fue construyendo la educación y se fueron fijando esos procesos e ideales.

Igualmente, Fichte (1794) manifiesta que, como la educación tiene implicaciones, entonces está cargada de intenciones, de ideales y pretensiones. Esas presunciones, como sugiere el autor en la Lección III y IV de *Algunas lecciones sobre el destino del sabio*, deben apuntar al mejoramiento de la sociedad; elemento final al que debe inscribirse la educación. Con lo anterior, tenemos que la educación es prescriptiva; esto significa que establece formas, comportamientos, reglas y acuerdos aceptados explícita e implícitamente para desenvolverse en su entorno social. Si bien esto resulta homogeneizante, la preocupación por el ser humano se instaura en el cultivo y cuidado del alma; en dicho caso, esto expresa de forma manifiesta cómo teóricamente se pensaba el sujeto educado y adecuado para ser miembro de un Estado y de una sociedad.

De acuerdo con Herrera (2000), una mirada histórica a los modelos educativos plantea un papel fundamental en la configuración y estructuración social, en tanto que disponen, forman y crean las condiciones materiales e ideológicas para que el humano se relacione en un entramado social e histórico. Si bien la educación no es la única responsable, sí se muestra como un elemento fundamental y que trasciende lo humano, y que debe responder a las demandas y necesidades de lo social. Por ello, la historia nos ayuda a entender estas transformaciones y el continuum de nuestra vida que se compone por una(s) sociedad(es), una(s) historia(s) y una(s) identidad(es). Lo anterior, para el caso educativo, nos plantea la mirada desde dos focos. El primero, es el modelo de prácticas heredado de la pedagogía artesanal, y, en segundo lugar, el posterior desplazamiento que hace

la Revolución Industrial enfocada en la producción. Asimismo, la pedagogía artesanal, hasta el siglo XIX, se basaba en una educación lenta y unos procesos prácticos para aprender haciendo. Hay que tener en cuenta que el papel del maestro era fundamental, ya que poseía las herramientas y los conocimientos necesarios para enseñar a los aprendices el oficio. Para dicho caso, la educación se daba principalmente por el aprendizaje de un bagaje social de conocimientos y habilidades profesionales específicas, así como el modelamiento de la personalidad. Por su parte, la educación basada en el libro y en la escolaridad propia de la Revolución Industrial solo se preocupaba por inculcar en el sujeto disciplina, respeto, aceptación de la norma y la ley, de modo que este no impusiera resistencia al *statuo quo*. En ese sentido, se le preparaba para una vida laboral.

La educación no siempre fue abierta para todos, lo que se reflejaba en las dificultades para acceder a la información por parte de las clases obreras. Una mayor accesibilidad solo se logró a mediados del siglo XIX gracias a la imprenta, que permitió ampliar y aumentar la difusión de los manuales de texto, los libros infantiles, los manuales de herramientas, etc. (Herrera, 2000). Esta situación potenció y facilitó la divulgación del conocimiento en todas las esferas sociales. Las personas tenían, en efecto, más accesibilidad al saber; ahora bien, su aprendizaje se veía limitado por unas condiciones y cualidades enfocadas en la producción, en particular, y al ámbito del trabajo, en general. Estas condiciones y cualidades se materializaban en la escuela y en los centros de enseñanza, que consideraban al sujeto como potencial obrero y mano de obra que debía recibir capacitación para obtener ciertas habilidades. Por tanto, esto pone en evidencia que la misma escuela se adscribía a ese ideal de reproducción, al subordinar sus objetivos pedagógicos y funciones sociales al disciplinamiento moral y al cumplimiento de la ley (Herrera, 2000).

De manera que la alfabetización y la educación primaria fueron necesarias para aumentar la productividad, y, a su vez, que se fueran estableciendo unos objetivos primarios a nivel de estudio para preparar mejor al individuo y mantener un normal funcionamiento del sistema productivo.

En suma, el proyecto cultural de la escuela se presenta desde una visión universalista y racionalista, donde hay una prevalencia de lo universal sobre lo particular, por lo que la escuela debía no solamente instruir al individuo, sino también (y más importante) moldear una mano de obra que contribuyese a la industrialización del país. Con la instauración de estos modelos, el individuo perdía ciertas habilidades teórico-prácticas, como lo señala Herrera (2000):

Condujo a una mecanización y especialización, a la segmentación en la elaboración de los productos y a la visión parcial por parte de los operarios del proceso productivo, llevando, entre otras cosas, a que el ser humano no solo fue un apéndice de la máquina. Es por ello por lo que, al ingresar a la fábrica, el trabajador, a la vez que es despojado de sus herramientas de trabajo y de la visión total del proceso productivo, pierde el entrenamiento teórico-práctico que recibía en los talleres y se enfrenta a una lógica de producción (p. 38).

Así mismo, tanto Thompson (1995) como Herrera (2000) manifiestan que en los últimos siglos, el papel de la industrialización tuvo una fuerte influencia en las escuelas en lo relativo a la capacitación de personal para el mejoramiento tecnológico, mercantil y político. Es decir, la escuela fue la institución primordial que posibilitó el boom y auge de la Revolución Industrial, toda vez que esta se configuró en un espacio privilegiado para «impartir conocimientos y legitimar la jerarquización social a través de la estratificación educativa» (Herrera, 2000, p. 38). Así, de acuerdo con Thompson (1995), podemos afirmar que la escuela se configuró como una institución cuya finalidad era la capacitación e instrucción del personal para la industria. Además, facilitó, dentro de sus procesos, la incorporación de aspectos normativos y disciplinarios para que los trabajadores rindieran de manera efectiva. Igualmente, esta cultura de la industria trajo consigo concepciones distintas sobre la utilización del tiempo, que entonces debía ser regulado y fraccionado según lo exigiera la producción industrial (Thompson, 2015, pp. 180-183). Por lo tanto, la vida del trabajador se dividía entre el tiempo en la fábrica y el tiempo en casa. Esto ocasionó que el tiempo fuese visto como una mercancía, siendo el valor que invierte (y pierde) el trabajador en la fábrica.

Conclusión

El anterior recorrido ayuda a identificar que en el contexto de la Revolución Industrial la imagen de la educación, expresada en la tradición filosófica como herramienta para alcanzar la autonomía, la libertad y la mayoría de edad, iba en contra de la realidad institucional de la educación. Esta última estaba al servicio de la industria y

era utilizada como arma política para homogeneizar y controlar a la ciudadanía, cuya única finalidad era el desempeño de un lugar en la fábrica. Así pues, el camino de la educación, lejos de representar los ideales ilustrados, contribuía a la reproducción del orden capitalista emergente en la Inglaterra del siglo XVIII. Es decir, la educación se constituyó en un dispositivo de control social enfocado en el disciplinamiento laboral, lo que se reflejó en las nuevas formas de concebir y utilizar el tiempo y el espacio en función del trabajo.

A partir de lo anterior, cabe entonces preguntarse: ¿Cuál era el sujeto que cumplía con las cualidades y características para ser formado y desligarse críticamente de la dinámica laboral de la época? Es decir, ¿qué sujeto estaba en la capacidad de encarnar los valores educativos de la modernidad? Evidentemente, la clase obrera carecía de las condiciones materiales y epistémicas para alcanzar la autonomía tal y como Kant la pensó. En ese sentido, la formación y la construcción de sujetos autónomos no se dará, en todo caso, de manera democrática. Es posible que ese sujeto crítico y autónomo solamente lo pudiese encarnar cierta élite intelectual y burguesa en capacidad de recibir una educación diferente a la institucional.

Referencias bibliográficas

- Fichte, J. G. (2002). Lecciones III y IV. Algunas lecciones sobre el destino del sabio. ISTMO
- Garnacho, J. (2018). *La Revolución Industrial: ¿Por qué primero en Inglaterra?* [Tesis de Grado]. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Hegel, G. W. (2004). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Sudamericana.
- Herrera, M. (2000). Evaluación y modelos de formación. Una mirada histórica de los modelos de formación de Occidente. *Pedagogía y Saberes*, (14), 33-40.
- Kant, E. (2000). *Filosofía de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, J. (2020). Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo. <file:///C:/Users/Silvia%20Vallejo/Downloads/166958-Texto%20do%20artigo-435709-1-10-20200919.pdf>.
- Thompson, E. (1995). *Costumbres en común*. Crítica.
- Thompson, E. (2015). *Historia, traducción y conciencia de clase*. Crítica.