

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS.

COLEGIO DE PEDAGOGIA.

"LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR".
TESIS PROFESIONAL PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA
EN PEDAGOGIA, SUSTENTADA POR GABRIEL SANTOS DEL PRADO G.

ASESORA DE TESIS: MAESTRA GRACIELA HIERRO.

MEXICO, D.F./PUEBLA, PUE. OCTUBRE DE 1983.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

"LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR".

AGRADECIMIENTOS.

Teniendo tanto que agradecer a tantas personas por los más variados motivos y en contra de mi intención original, he renunciado a particularizar, para no cometer omisiones indeseadas.

Esta obra, resumen de mi pensamiento hasta el presente, no hubiera visto la luz sin el apoyo, consejo, ideas, discusiones, vivencias y cariño de mis padres, familiares, maestros; de mi asesora, mis amigos, compañeros y alumnos.

A todos, gracias.

"Sólo sé que no soy marxista."

Carlos Marx.

"No deseo llevar la convicción, sino despertar la duda. Me complace que vuestro intelecto siga funcionando después del mío, aunque sea contra el mío".

Rafaél Barret.

I N T R O D U C I O N .

Mi interés por el tema de este trabajo se remonta a la adolescencia, edad conflictiva para los jóvenes de grandes sectores de la sociedad occidental; conflictividad señalada ya por G. Stanley Hall desde los principios de este siglo. ⁽¹⁾ Esta crisis fué particularmente aguda y continúa siéndolo para los jóvenes a partir de la década de 1960 en amplias capas de las clases medias primordialmente urbanas, que han asumido actitudes contestatarias y radicales tanto en lo político en sentido estricto -como las revueltas de 1968 en Berkeley, México y París, estas últimas que rebasaron el mero ámbito de lo estudiantil y polarizaron grandes sectores de trabajadores- como en las formas de vida, actitudes, valores, arte, etcétera, lo que ha constituido el comienzo de una transformación cultural, cuyo impacto no podemos aún evaluar.

Este escrito es, en mucho, el reflejo de aquella crisis de valores que estallara en la escuela preparatoria y que no ha terminado del todo, pero que ahora corre por cauces controlados para la búsqueda continua de nuevos horizontes.

Se me presentó hace poco más de tres años la posibilidad de trabajar en las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Puebla, idea que me entusiasmó desde un principio por que ello me brindaba la oportunidad de contribuir a que los estudiantes contaran con más elementos para asumir de manera creativa y valiente sus dudas y crisis de valores de tal manera que rindan frutos de bondad, libertad y compromiso; en una palabra, de humanismo.

No quiero caer en el error de considerar la educación como el mágico remedio de todos los males. Sólo pienso que, dada la interacción entre educación y cambio social, se contribuye a éste cuando se forman personas más críticas, independientes, solidarias y parti

cipativas. Considero la posibilidad de que los actuales estudiantes de las preparatorias de la U.A.P., aunque no terminen una carrera profesional -puesto que seguramente, como lo señala la proporción de egresados, la mayoría no lo hará- lleguen a ser, dada su escolaridad, muy por encima del promedio nacional, verdaderos "intelectuales orgánicos" del proletariado según el concepto de Antonio Gramsci, es decir, una vanguardia que represente realmente los intereses de la misma clase y contribuya así, en la medida de su voluntad y posibilidades al establecimiento de una sociedad más libre, más justa y solidaria, en suma: más humana.

La educación es medio y a la vez fin; es un medio que coadyuva a la transformación de la sociedad, pero también es fin, en cuanto el objetivo del cambio social, es la realización plena y a nivel masivo de la personalidad humana, en el sentido marxiano de pluri-dimensionalidad: es decir, una humanidad más educada.

Hay una mutua determinación entre cambio social y cambio cultural, es decir educativo en sentido amplio. Por tanto, así como hay un valor educativo en la transformación social, también hay un valor revolucionario en la educación.

Por otra parte, en nuestra sociedad se ha visto que la adolescencia es de capital importancia para la definición de valores éticos y políticos que, generalmente, son tomados de manera inconsciente y acrítica del medio ambiente. Estos valores tienen un papel determinante en la formación de la personalidad de todo individuo en cualquier cultura.

Por lo anterior, la tesis que planteo en este trabajo es que, en la escuela preparatoria y especialmente a partir de la enseñanza de la filosofía, es posible y deseable, orientar al estudiante en la formación consciente de su propia personalidad, de su plan fundamental de vida moral y política.

Para exponer y justificar lo anterior, marco el siguiente orden:

En el primer capítulo de este trabajo se ofrece un perfil del alumno adolescente preparatoriano de la Universidad Autónoma de Puebla. Comienzo con una caracterización general de la adolescencia, para estudiar después en la población antedicha diversos aspectos como el socioeconómico, el de hábitos de estudio, participación política, condiciones de funcionamiento de la escuela, etcétera.

El segundo capítulo es la justificación teórica del trabajo donde parto de una interpretación humanista de Marx, Engels y Gramsci principalmente, según la cual la finalidad tanto de la praxis política como educativa es combatir la enajenación del ser humano concreto, entendido como el "conjunto de sus relaciones sociales".

Aquí sostengo que no sólo es posible una lectura humanista de Marx, sino que el principal problema tratado a través de toda su obra es el ser humano en su enajenación bajo el capitalismo y la estrategia para librarlo de dicha enajenación.

En esta parte señalo también la interdependencia entre el cambio social y el educativo, planteada ya por Marx y ampliada y profundizada por Gramsci, quien sostiene la mutua determinación de estructura y superestructura, apoyado en los conceptos de "Hegemonía" y "Bloque histórico", así como en el papel de los intelectuales en el seno de cada bloque histórico.

Según esta posición, aún antes del cambio revolucionario de la sociedad y precisamente como condición de éste, se requiere que una nueva clase devenga hegemónica, lo que sucede a través de una "reforma intelectual y moral" causa, consecuencia y parte de una "guerra de posiciones" que se libra en el nivel superestructural de la sociedad civil, particularmente en los llamados por Althusser "aparatos ideológicos de Estado".

De estos aparatos creadores de consenso, uno de capital importancia es la escuela, y en ésta, el bachillerato ocupa un lugar especial por las características de su población adolescente. Pienso que, en este nivel educativo, la filosofía como asignatura puede tener un papel importante en la formación de los estudiantes, tanto por el carácter mismo de la filosofía, como por que las disciplinas filosóficas, principalmente la ética, la política y la filosofía de la religión, corresponden con sus intereses vitales en una edad de crisis, cuestionamientos y dudas que, si no se canalizan adecuadamente, pueden producir actitudes conformistas, fanáticas, intolerantes, no comprometidas y de resentimiento.

En el último capítulo, expongo y justifico, con base en lo anterior, una propuesta de programa para la enseñanza de la filosofía, que incluye objetivos, contenidos, métodos y algunas recomendaciones para la evaluación.

CAPITULO 1.0 EL ALUMNO PREPARATORIANO DE LA U.A.P.

Para toda labor de planeación o programación educativa en cualquier nivel o modalidad se debe, antes que nada, conocer el tipo de población que se va a atender; este conocimiento es requisito previo necesario, pero no suficiente, para establecer tanto los objetivos, como los contenidos y métodos pertinentes. Dado que la gran mayoría de los alumnos preparatorianos de la Universidad Autónoma de Puebla son adolescentes, conviene exponer en pocas líneas lo que es la adolescencia, para pasar después al estudio de la población concreta que nos ocupa.

Al parecer, hay una carencia de publicaciones referentes al adolescente latinoamericano contemporáneo, y concretamente al mexicano. Esto es particularmente grave si consideramos que la adolescencia no es un fenómeno uniforme, universal y eterno, sino enormemente variable, determinado por factores económicos, políticos y socioculturales. Estos interactúan con un sustrato biopsíquico de manera distinta en cada lugar y tiempo determinados. Es más, en ocasiones el fenómeno de la adolescencia ni siquiera se produce, como sucede, según Margaret Mead, con los aborígenes de Samoa⁽²⁾, o también como podemos observar fácilmente en la población marginal, tanto rural como urbana de México y toda Latinoamérica en general, donde los niños dejan de serlo muy pronto para integrarse con los adultos a la lucha por la supervivencia.⁽³⁾

No obstante la heterogeneidad del fenómeno del adolescente, hay algunas categorías generales pero flexibles y por tanto utilizables, para interpretar con alguna coherencia fenómenos similares, en diversos contextos. Además, las variables que determinan diversas características de los adolescentes no cambian todas de un lugar a otro y de un año al siguiente; esto permite comparar, por vía de hi

pótesis y con las reservas del caso, rasgos de personalidad presentes en grupos lejanos en tiempo y espacio, pero en los que se presenta también, en común, alguna variable identificada como determinante en la aparición de dichos rasgos.

Por todo lo anterior, considero que, en las sociedades donde se da, la adolescencia es la edad que comprende la aceleración en el proceso de cambio, donde se abandonan las pautas de comportamiento infantil, y se van adquiriendo las que una determinada sociedad considera como propias del adulto.

En seguida me refiero a los rasgos específicos del grupo adolescente al que deseo investigar.

1.1 PERFIL SOCIOECONOMICO DEL ALUMNO. (+)

El 76% de las familias de los preparatorianos tienen un ingreso menor de \$8,000.00 M.N., lo que muestra la difícil situación económica de la mayoría, sobre todo considerando que el 74% tienen familias mayores de siete integrantes.

El 42% de los estudiantes son también trabajadores, de los cuales el 75% excede la jornada de ocho horas.

De la población total, un 30% laboran en el sector servicios con un empleo estable; 7% son obreros; 4% tienen trabajos varios, y sólo menos del 1% son campesinos, totalizando el 42% señalado de alumnos trabajadores.

Otro indicador considerado es la ocupación del padre o tutor, que contempla un 25% de obreros; 24% de empleados; 8% de campesinos; 3% de profesionales (presumiblemente con nivel de licenciatura o equivalente); 31% de "otros", que bien pueden incluir una cantidad

(+) Todos los datos presentados en este capítulo son del año 1980 y fueron tomados de FALCO SERRANO, A., Santos del Prado, et al. O.C. (ver cuadros en las pags. 112-114)

importante de desempleados francos o encubiertos, y lo mismo vale para el 7% que no contestaron la pregunta. Esto hace pensar que el 20% de respuestas ausentes en lo que corresponde a ingresos familiares, hace bajar el promedio real de los mismos.

Con respecto a la edad hay una gran homogeneidad, siendo por tanto mínima la dispersión de los datos, de los que el 87% oscila entre los 17 y los 18 años.

En lo referente al sexo, el 61% de los alumnos son hombres y el 39% mujeres. Siendo la población femenina poblana ligeramente mayor que la masculina, la diferencia en la matrícula se debe muy probablemente a las expectativas familiares, que son diferentes para cada sexo, en lo que respecta al papel en el matrimonio, el trabajo, etcétera.

En relación al lugar de procedencia, los datos no son muy confiables debido a que uno de los requisitos de inscripción es residir en la ciudad de Puebla, y quienes no lo cumplían temieron quizá, verse descubiertos. A esto se debe probablemente, que el 29% no haya contestado, y que sólo un 4% haya aceptado provenir de otros estados. El 54% es de la ciudad de Puebla y el 13% de otras poblaciones en el mismo Estado.

Considerando los datos anteriores, además de mis observaciones en el trabajo cotidiano con los estudiantes, pienso que la mayoría de ellos -y de las demás preparatorias urbanas de la U.A.P.- se pueden caracterizar como miembros en ascenso del proletariado urbano, aunque muchas de sus familias sean de origen campesino; hay una proporción importante de lo que algunas nomenclaturas han llamado "clase media-baja", además de un reducido porcentaje de extracción pequeñoburguesa.

Al hablar de proletariado urbano en ascenso, quiero señalar, que si bien este sector mayoritario de preparatorianos es de origen proletario, no podría ser de ninguna manera una muestra representativa de la población proletaria urbana de Puebla, dado que la gran mayoría del grupo de edad correspondiente no es atendido por este nivel educativo.

Hay varios factores que han contribuido a que en la conformación de la población preparatoriana haya un porcentaje considerable proveniente de clases populares, entre los que cabe señalar: a) La opinión, hondamente arraigada, que considera la escuela como el mejor medio de promoción social -lo que es parcialmente un mito y absolutamente una ideología- b) Las preparatorias de la U.A.P., son, hasta donde sé, las únicas gratuitas en el Estado; c) La política de admisión de la U.A.P., en el contexto de la reforma universitaria, se ha encaminado a dar prioridad a los aspirantes de clases populares e hijos de trabajadores. (4)

1.2 EL MEDIO AMBIENTE ESCOLAR DEL PREPARATORIANO.

El carácter popular de la institución ha determinado prácticamente la inexistencia de rechazados, pero al no contar con abundantes recursos, ni con un modelo metodológico de atención masiva que optimizase los mismos, el resultado ha sido que el antiguo y bello edificio en que está ubicada la Preparatoria Emiliano Zapata, por ejemplo, es ahora insuficiente: la mitad de los grupos están sobrecargados, habiendo varios con más de noventa alumnos, siendo la población total de 3,000 aproximadamente.

Por último, en algunos salones de clase no hay una adecuada ventilación y el 59.6 de los estudiantes opinan que en ellos hay demasiado ruido, tanto porque algunas ventanas dan a la calle, como por el que se debe a los mismos estudiantes que carecen de lugares de

esparcimiento en el edificio.

El acervo bibliográfico y hemerográfico con que cuentan las bibliotecas es insuficiente e inadecuado.

1.3 HABITOS DE ESTUDIO, PENSAMIENTO Y PARTICIPACION EN CLASE.

Los alumnos de nuestras preparatorias en Puebla presentan serias deficiencias en lo que se refiere a sus hábitos de estudio, pensamiento y participación en clase. Esto es a causa, fundamentalmente, de factores socioeconómicos familiares adversos, así como de las características de la mayoría de las escuelas primarias y secundarias del país que, en general, imparten una enseñanza memorista y acrítica, donde la geometría es la aplicación mecánica de fórmulas que salen de no se sabe dónde, la historia una lista interminable de nombres y fechas y el civismo un catecismo laico con una serie de formulitas ideológicas y patrioterías. Todo lo anterior en un ambiente escolar represivo y cuasimilitar, jerárquico y autoritario, que limita la creatividad y la iniciativa, así como la capacidad de análisis, síntesis y crítica.

Los muchachos, producto de este tipo de instrucción, llegan después a la preparatoria con una dificultad enorme en la lectura de comprensión, manifestándose en cambio una gran tendencia al memorismo mecánico, patente en la solicitud de "dictados", que incluyan definiciones repetibles, aunque sean para ellos un tanto inexplicables.

Los métodos y técnicas de estudio eficiente son desconocidos, así como los rudimentos de investigación documental, que les permitan elaborar trabajos por encima de la cita textual.

La participación en clase es mínima -aunque hay cambios significativos de grupo a grupo-, tanto por la dificultad que entra-

ña la sobrepoblación de los salones de clase, como por el temor de los mismos estudiantes, que no están acostumbrados a enfrentarse a un público, aún siendo el relativamente pequeño y familiar de sus compañeros de grupo.

En general las intervenciones suelen limitarse a solicitar la repetición de alguna palabra o nombre que les parezca extraño, así como la explicación del significado de términos.

Pienso que se podría establecer una correlación estadística significativa entre las variables: clase social, grado de participación, ubicación habitual en el salón de clase y éxito escolar. En las filas delanteras están los estudiantes más participativos, de clase social más elevada y que obtienen mejores calificaciones; por el contrario, en las últimas filas suelen ubicarse los estudiantes cuya participación se limita, en el mejor de los casos a bromear a costa de sus compañeros o el profesor; estos alumnos son, por lo general, de extracción más popular y obtienen pocas calificaciones.

1.4 LA PARTICIPACION POLITICA.

La gran efervescencia que vivió el movimiento estudiantil en 1968, además de las represiones y descalabros -ocasionados tanto por la reacción, como por graves diferencias entre los mismos grupos de izquierda- sufrió el desgaste general observado en movimientos similares de México y el resto del mundo. Lo único que hay hasta la fecha son algunos grupos políticos auspiciados por las autoridades, pero sin un apoyo real de las bases, salvo en algún breve movimiento con demandas inmediatistas.

En general, la participación estudiantil masiva, sólo se manifiesta en el apoyo a políticas institucionales y/o sindicales de

los maestros.

En las opiniones de los estudiantes sobre cuestiones éticas políticas y religiosas prevalece un gran tradicionalismo, acorde con los intereses de la burguesía es decir, una moralidad basada en el concepto de "pecado"; una religión asumida sin mayores cuestionamientos y observada más por la fuerza de la costumbre que por una convicción más profunda y un pensamiento político que es fiel reflejo de las opiniones vertidas en el seno de una familia generalmente conservadora, opiniones que concuerdan asombrosamente con las difundidas por la mayoría de los diarios y estaciones locales de radio que están en manos de los capitalistas. Es aquí muy claro que la ideología dominante es la ideología de la clase dominante, puesto que tiene todos los medios para imponerla en el resto de la sociedad.

CAPITULO 2.0 LOS FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

El siguiente paso, de acuerdo con el procedimiento didáctico adoptado, es marcar los fines de la asignatura. Esto lo haré ubicándola tanto en el contexto de la educación media superior y de la educación en general, como en el carácter mismo de la filosofía.

Conviene señalar que estos dos aspectos, educación y filosofía, no se pueden tratar por separado dada su íntima y necesaria relación de mutua dependencia. Toda acción educativa sostiene y comunica una concepción del mundo, una filosofía y recíprocamente toda filosofía que tenga una aceptación masiva produce cambios en los hábitos, costumbres, valores y actitudes en la sociedad, es decir cumple una función educativa.

De ningún modo pretendo exponer una teoría acabada acerca de los fines y valores de la educación, tarea que excede con creces los objetivos de este trabajo; lo único que pretendo es marcar la posición teórico-político-educativa a la que he llegado hasta el presente, para realizar una acción educativa acorde con dicha posición

2.1 EL HUMANISMO.

Parto de la suposición -que trataré de validar a través de todo el capítulo- de que los fines de la educación han de ser humanistas, es decir, debe promover en los educandos la realización de su personalidad con un sentido de totalidad, para que se den en plenitud sus aspectos específicamente humanos, para ello, el modelo de humanismo que propongo es el humanismo socialista, tal como se expone en la Filosofía de la Praxis.

Esto lleva necesariamente a la pregunta ¿cuales son estos aspectos "específicamente humanos", que diferencian al hombre de los demás seres del planeta? Interrogante para la que hay múltiples respuestas

dadas a través de la historia de acuerdo al enfoque de cada antropología filosófica.

El presente trabajo se basa en una lectura "humanista" de Marx, Engels y Gramsci, principalmente en sus textos que tácita o expresamente, mediata o inmediatamente se relacionan con la educación.

El humanismo grecolatino fué el que inició la serie de los grandes humanismos; a partir de Protágoras, para quien gnoseológica y éticamente el hombre es "la medida de todas las cosas". (5) Sin embargo, la limitación histórica de esta perspectiva, su aspecto 'inhumano' es, a mi juicio, que tanto la "areté" griega, como la "virtus" romana eran privilegio de unos cuantos y tenían su base material en el trabajo de los esclavos que, considerados meros 'instrumentos parlantes', no participaban de la calidad de 'humanos'. La definición aristotélica de 'zoon politikon', era solamente atribuible a los ciudadanos, a los miembros de la Polis, que eran los que tenían el privilegio de la actividad política, mas no a los esclavos, que constituyeron casi siempre la gran mayoría de la población. (6)

Con el advenimiento del cristianismo surgió un nuevo humanismo - que otorgaba a todos la calidad humana en cuanto poseedores de un alma: "no hay ya judío ni griego, no hay esclavo ni libre, no hay varón y mujer; porque todos vosotros sois uno solo en Cristo Jesús". (7)

Sin embargo, esta "humanidad" era conferida a los hombres en virtud de ser hijos de Dios, o sea, en cuanto partícipes de la esencia divina, meta-humana, espiritual, después de la muerte, negándosele en cambio a su "parte" material, es decir corporal. (8)

Esta actitud anti-cuerpo, aunque tuvo remotos antecedentes, floreció en la Edad Media y fué justificación para la conducta de peniten

tes, flagelantes e inquisidores que atormentaban los cuerpos para salvar la almas, es decir, los espíritus que se elevaban al cielo, llevándose gran parte del humanismo al más allá. La separación del ser humano en cuerpo y espíritu, la consideración de este último como lo único digno, a cambio del desprecio del primero, propicia la valoración del dolor por el dolor mismo como medio de salvación y la visión del mundo como un "valle de lágrimas".

Esta actitud de desprecio al cuerpo como "materia vil" tiene sus orígenes conocidos en el orfismo y el pitagorismo, que se referían en ocasiones al cuerpo como "la tumba del alma" o en términos similares. (+)

Probablemente estas ideas ejercieron alguna influencia a través de los neo-pitagóricos del período helenístico, en los albores del cristianismo. Aunque más determinante fue la tradición hebrea con sus ideas de "pecado", "impureza", etcétera, que prevalecen durante toda la Edad Media y juegan aún en nuestra sociedad un importante papel.

(+) "Ahora abstente de carnes, que hemos prohibido en las purificaciones. Libera poco a poco tu alma, discierne lo justo y aprende el significado de las cosas (...) Y cuando emancipado de la materia seas recibido en el eter puro y libre, vencerás como un dios a la muerte con la inmortalidad". (J. Maynadé. Los versos áureos de Pitágoras... P. 41)

Esta actitud anti-cuerpo de los pitagóricos es señalada por diversos autores, así por ejemplo Jaeger, quien señala que "...los órficos y los pitagóricos mantienen ya ciertos preceptos de contención ascética, sobre todo la abstinencia de todo alimento de carne. Y el desprecio del cuerpo comienza ya con la brusca contraposición del cuerpo y el alma que se sigue de la presentación del alma considerada como un huésped divino en la vida mortal de la tierra". (W. Jaeger. Paideia. Pags. 164-165.) Cfr. R. Mondolfo. Heráclito. Pag. 305

Maravilloso es sin duda el ideal universal de caridad del humanismo cristiano, mas no puede ser humanismo cabal el que desprecia el aspecto material inherente a cada persona.

Llegó más tarde a la historia el humanismo burgués: primero en el Renacimiento, trayendo, entre otras cosas, la revalorización de este mundo, patente en los alegres desnudos del arte italiano, símbolos del gusto por la vida que invadió múltiples aspectos como el científico, el filosófico y por supuesto el pedagógico. (+)

Con el desarrollo del capitalismo, este humanismo burgués se radicalizó. Fue entonces cuando se dieron las primeras críticas abiertas al aparato religioso católico con repercusiones en gran escala, como en la reforma protestante y posteriormente, en el siglo XVIII las duras críticas del ateísmo enciclopedista, para culminar con los famosos postulados de la revolución francesa de "libertad, igualdad y fraternidad".

Pero este humanismo, aunque fue en su época progresivo -al igual que los anteriores-, en poco tiempo mostró sus carencias; la libertad se vió reducida a la libre empresa del capitalista, la igualdad jurídica era meramente formal y no daba a todos iguales condiciones de vida, y la fraternidad con los antiguos aliados proletarios voló por los aires ante los cañonazos que mostraron quiénes eran los nuevos amos: desde 1795 cuando Napoleón I disparó contra el pueblo de París obedeciendo al gobierno "de la revolución"; pasando por la represión de las insurrecciones de 1848, hasta llegar por fin a la destrucción de la comuna de París, donde el proletariado

(+) Magnífico ejemplo de este "espíritu renacentista" fué la escuela de Vittorino da Feltré, a la que llamó "Casa Giocosa", en cuyo frente se leía la siguiente inscripción: "Venid, oh niños, aquí se instruye, no se atormenta". N. Abagnano. Historia de la pedagogía. Págs 223-226

francés sintió de manera evidente que la nueva clase dominante prefería aliarse con el invasor extranjero a perder sus privilegios.

Las limitaciones de los anteriores humanismos, apenas señaladas a vuelapluma, tuvieron su origen en las condiciones históricas de cada período y correspondieron con las ideologías de las clases fundamentales en cada formación económico-social.

Todas estas concepciones tienen en común, el haber tenido un papel progresivo en el momento de la emergencia de la clase que le corresponde y luego un papel regresivo, como justificadoras y legitimadoras de la clase ya en el poder, así como de la explotación sobre las demás clases.

Estos humanismos han compartido en muchos casos, una fundamentación de tipo idealista, pues consideran la realidad de una abstracción ahistórica llamada "hombre" y parten de ahí para elaborar multitud de elucubraciones. La crítica de Marx y Engels al humanismo burgués se da este sentido:

"Así consideradas las cosas [de acuerdo con el idealismo] resulta natural el hacer derivar todas las relaciones humanas del concepto de hombre, del hombre representado, de la esencia de hombre, del hombre por antonomasia. Así lo ha hecho, en efecto, la filosofía especulativa." (9)

Ni siquiera algunos filósofos como Feuerbach se libran de cuestionamientos similares, pese a su materialismo:

"...Por la forma Feuerbach es realista, arranca del hombre; pero, como no nos dice ni una palabra acerca del mundo en que vive, este hombre sigue siendo el mismo hombre abstracto que llevaba la batuta en la filosofía de la religión. Este hombre no ha salido de vientre de mujer, sino que ha salido, como la mariposa de la crisálida, del Dios de las religiones monoteístas y por tanto no vive en un mundo real, históricamente surgido e históricamente determinado;

entra en contacto con otros hombres, es cierto, pero estos son tan abstractos como él".(10)

En la misma tónica continúa Marx los ataques a este tipo de humanismo, metafísico y burgués a través de toda su obra. Así en el Manifiesto Comunista señala "...como en manos de los alemanes [la literatura política francesa], dejó de ser la expresión de la lucha de una clase contra otra [y como] los alemanes se imaginaron estar muy por encima de la 'estrechez francesa' y haber defendido en lugar de las verdaderas necesidades, la necesidad de la verdad, en lugar de los intereses del proletariado, los intereses de la esencia humana, del hombre en general, del hombre que no pertenece a ninguna clase ni a ninguna realidad, y que no existe más que en el cielo brumoso de la fantasía filosófica."(11)

El fundador de la filosofía de la praxis está en contra del humanismo de "los filósofos [que] se representaron a los individuos, no como subordinados a la división del trabajo, sino como la forma de un ideal bajo la forma de 'Hombre', y comprendieron todo el proceso como desarrollo del Hombre [lo cual representa una inversión que] hace abstracción total de las condiciones reales."(12)

Los motivos de la crítica de Marx y Engels se centran entonces en la función encubridora de las contradicciones de clase que tiene el humanismo burgués. Esto es muy claro en el tratamiento ideológico dado a la igualdad, como veremos a continuación.

Según los postulados de la revolución francesa de 1789, los hombres todos son iguales ante la ley, iguales 'de nacimiento'; igualdad meramente formal, que no puede eliminar por decreto los desigualdades de clase. La democracia, igualmente falaz, igualmente limitada al ámbito de lo formal, nunca permite la toma de decisiones sistemáticamente popular, pues en cuanto asoma ese peligro se transforma en

abierta dictadura de clase burguesa, mostrando que si bien "todos somos iguales, unos somos más iguales que otros", según el decir de Orwell en Animal's farm.

Por lo anterior estoy de acuerdo con Michel Verret cuando se ñala que "Los humanismos clásicos no aceptan esta desigualdad del hecho contra la igualdad abstracta, ya que tiene, por el contrario por única función la de compensar idealmente esta desigualdad de hecho a través de una igualdad abstracta. Si se transige en este punto se reduce el humanismo socialista al humanismo burgués..." (13)

LA POSICION ANTIHUMANISTA.

Como señalé anteriormente el fundamento de este trabajo es el humanismo marxista. Considero que se han hecho críticas importantes a esta manera de entender el marxismo, por tanto la plantearé de manera polémica y no meramente expositiva.

Las críticas que me han parecido más significativas son las postuladas por el 'antihumanismo teórico', avalado principalmente por Luis Althusser, cuyos argumentos principales, en apretado resumen, son los siguientes:

---El marxismo es una ciencia y, como tal, su discurso debe ser científico, emplear conceptos científicos, no ideológicos como serían los de "humanismo", "naturaleza humana", "enajenación", "esencia humana", etcétera, por lo que para dicho autor "...la pareja 'humanismo-socialismo' encierra en sí justamente una desigualdad teórica asombrosa: en el contexto de la concepción marxista el concepto de socialismo es, sin duda, un concepto científico; pero el concepto de humanismo no es sino un concepto IDEOLÓGICO⁽⁺⁾ [porque] señala un conjunto de realidades existentes, pero [que], a diferencia de un concepto científico, no nos dá los medios de conocerlas". (14)

--- La afirmación anterior exige definir qué es lo científico, qué es lo ideológico, o al menos cual es la diferencia entre ambos conceptos. En relación a esto afirma 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)". (15)

---Althusser menciona algunos de los conceptos que considera científicos -socialismo, modo de producción, estructura, superestructura, formación económico-social, ideología, etcétera-, así como los que in

(+) *Cursivas en el original.*

LA POSICION ANTIHUMANISTA.

Como señalé anteriormente el fundamento de este trabajo es el humanismo marxista. Considero que se han hecho críticas importantes a esta manera de entender el marxismo, por tanto la plantearé de ma-nera polémica y no meramente expositiva.

Las críticas que me han parecido más significativas son las postuladas por el 'antihumanismo teórico', avalado principalmente por Luis Althusser, cuyos argumentos principales, en apretado resumen, son los siguientes:

---El marxismo es una ciencia y, como tal, su discurso debe ser científico, emplear conceptos científicos, no ideológicos como serían los de "humanismo", "naturaleza humana", "enajenación", "esencia humana", etcétera, por lo que para dicho autor "...la pareja 'humanismo -socialismo' encierra en sí justamente una desigualdad teórica asombrosa: en el contexto de la concepción marxista el concepto de socialismo es, sin duda, un concepto científico; pero el concepto de humanismo no es sino un concepto IDEOLOGICO⁽⁺⁾ [porque] señala un conjunto de realidades existentes, pero [que], a diferencia de un concepto científico, no nos dá los medios de conocerlas". (14)

--- La afirmación anterior exige definir qué es lo científico, qué es lo ideológico, o al menos cual es la diferencia entre ambos conceptos. En relación a esto afirma 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)". (15)

---Althusser menciona algunos de los conceptos que considera científicos -socialismo, modo de producción, estructura, superestructura, formación económico-social, ideología, etcétera-, así como los que in

(+) Cursivas en el original.

cluye dentro de los ideológicos, algunos de los cuales ya he mencionado.

Esta diferenciación entre un discurso ideológico-humanista y otro científico, plantea un serio problema al antihumanismo: El hecho de que Marx haya empleado a menudo términos incluidos en los dos grupos requiere una explicación que reivindique la científicidad del marxismo.

Para solucionar este problema, los antihumanistas proponen que en la evolución del pensamiento marxiano hay una primera etapa de elaboración, que no es propiamente científica, sino aún predominantemente ideológica, casi idealista, casi legalista, humanista; y una segunda etapa —que según Althusser comienza en 1845— en la que Marx es plenamente científico, materialista, antihumanista, sin resabios idealistas. A partir de esta segunda etapa: "Marx rompe radicalmente con toda teoría que funda la historia y la política en la esencia del hombre. Esta ruptura única comporta tres aspectos teóricos indisociables:

1.—Formación de una teoría de la historia y de la política fundada en conceptos radicalmente nuevos; los conceptos de formación social, fuerzas productivas, relaciones de producción (...)

2.—Crítica radical de las pretensiones TEÓRICAS de todo humanismo filosófico. (*)

3.—Definición del humanismo como ideología." (16)

Considero necesario llamar la atención sobre la importancia de esta separación entre el Marx "joven" y el "maduro", ya que permite hacer una distinción.—según Althusser— entre lo que es propiamente 'marxista' y 'científico' y lo que no merece tales calificativos.

---Otro de los ataques althusserianos al humanismo socialista es

(*) Cursivas en el original.

basa en la utilización ideológica que se ha hecho del mismo en la Unión Soviética y en cierto temor de 'hacer el juego' a las deformaciones que en dicho sistema se tratan de justificar mediante el empleo del discurso humanista. Lo que dicho autor sostiene de manera apenas velada, es que los soviéticos intentan soslayar con temas humanistas, de raíz burguesa, las contradicciones que se dan en su sociedad y así mejorar la pésima imagen que dejó en herencia el estalinismo: "Durante más de cuarenta años en la URSS -señala Althusser- el humanismo socialista, antes de expresarse en términos de la libertad de la persona, se expresó en términos de dictadura de clase

"El fin de la dictadura del proletariado abre en la URSS una segunda fase histórica. Los soviéticos dicen: aquí las clases antagónicas han desaparecido, la dictadura del proletariado ha cumplido su función, el Estado ya no es un estado de clase, sino el Estado del pueblo entero (de cada uno). Efectivamente los hombres son tratados en la URSS sin distinción de clase (sic), es decir, como PERSONAS. Los temas del humanismo de clase son reemplazados EN LA IDEOLOGIA, por los temas de un humanismo socialista de la persona". (+)(17)

De lo anterior toma Althusser el ejemplo para mostrar cómo TODO humanismo implica "un tratamiento imaginario de los problemas reales"(18); una abolición imaginaria de las clases, en vez del reconocimiento de su existencia para su abolición en la realidad: ...una ideología humanista no considera la mayoría de las veces la realidad de las clases sociales y de la lucha de clases.(19)

De este manejo ideológico, mistificador, que se hace en

(+) Las mayúsculas son cursivas en el original.

la URSS este pensador parece deducir que todo humanismo es esencialmente encubridor.

---La siguiente objeción al humanismo socialista, es que éste supone una definición de naturaleza humana que lleva a planteamientos metafísicos, ajenos al pensamiento de Marx, o bien a un estudio científico del hombre, estudio para el cual es inservible el concepto de Hombre, porque para conocerlo hay que recurrir a conceptos diferentes y que se refieren a la sociedad, la historia, la economía, etcétera:

"...el conocimiento de los hombres concretos (reales), es decir, el conocimiento del conjunto de las relaciones sociales, no es posible más que a condición de prescindir completamente de los ⁽⁺⁾TEORICOS del concepto de hombre [...], no porque sea abstracto, sino porque no es científico. [...] Los conceptos a través de los cuales Marx piensa la realidad, señalada por el humanismo real, no hacen intervenir ni una sola vez, como conceptos TEORICOS, los conceptos del hombre o del humanismo: sí otros conceptos absolutamente nuevos, los conceptos de modo de producción, fuerzas de producción, relaciones de producción, superestructura, ideología, etc." (20)

---Un señalamiento repetido por este autor se refiere a que el humanismo socialista es sólo una forma más de socialismo 'ético', cuyos fundamentos no son científicos, sino morales y teleológicos, por lo que su función es encubridora, ideológica: "Para decir las cosas con sencillez -apunta Althusser-, el recurso a la moral, profundamente inscrito en toda ideología humanista puede desempeñar el papel de un tratamiento imaginario de los problemas reales" (21)

(+) Curativas en el original.

Acercas de la posición antihumanista de Althusser se puede apuntar lo siguiente :

En caso de existir un antihumanismo en Marx, éste no es teórico, sino sólo metodológico. Al señalar en El Capital "Mi método analítico no parte del hombre, sino del período social económicamente dado" (22) el pensador de Tréveris se refiere a que para su estudio no puede partir del concepto de hombre, método que tanto criticó en los filósofos idealistas, sino de las condiciones concretas en que se desarrollan los hombres reales; pero eso no significa que la finalidad de la teoría y la práctica socialistas tengan un valor independiente de los seres humanos. Tanto la ciencia social, como la praxis política tienen un valor que no es inmanente, sino que es dado por una finalidad que no puede estar por encima o aparte de los seres humanos, a riesgo de caer de nuevo en la metafísica tan criticada por Althusser, para quien hablar de humanismo socialista implica una "disparidad teórica entre un término científico (socialismo) y un término ideológico (humanismo)". (23) Independientemente de que los criterios que señala para diferenciar lo 'científico' de lo 'ideológico' son imprecisos y poco satisfactorios: "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)". (24)

Por otra parte, en toda su argumentación otorga prioridad a lo 'científico' sobre lo humano. ¿No estará cayendo Althusser en una fetichización de la ciencia, que el mismo Marx criticó?, ¿es que el hombre existe para la ciencia, o es ésta para el hombre? (25)

El hecho de que el humanismo, o mejor los humanismos hayan sido -y aún sean- ideología de las clases dominantes no es motivo para de

secharlo sin más, ya qué, de la misma manera que el humanismo cristiano se opuso al grecolatino y el humanismo burgués de la ilustración se opuso al feudal-cristiano, considero que el humanismo socialista es el arma teórica del proletariado; con mayor razón si consideramos que los anteriores no eran humanismos cabales, ya que el Hombre que proponían sólo era valioso en cuanto servía intereses de entes ajenos -la Polis, el Reino de los Cielos, la República, la Patria, aunque sea socialista, etcétera- tras de los cuales asoman los menos respetables intereses económicos y políticos de las clases dominantes.

En los países llamados actualmente socialistas, como los de Europa oriental, el proletariado puede justificadamente arrancar la bandera del socialismo humanista a los burócratas en el poder, que con nuevas abstracciones legitiman su dominio. Las revueltas obreras en países con gobiernos 'obreros', indican que la lucha de clases no ha terminado en ninguna parte del mundo.

Coincido con las críticas althusserianas al uso ideológico del humanismo en la Unión Soviética y considero que el 'humanismo' que adorna al Kremlin después de la muerte de Stalin tampoco es un humanismo socialista, sino sólo un remozamiento de la fachada que pretende ocultar los vicios de un sistema cargando la culpa a José Stalin, como individuo, de los horrores del sistema soviético. Aquí asoma -mutatis mutandis- el mismo argumento pueril e idealista que trata de explicar el complejo fenómeno del fascismo por la locura de Hitler.

Sobre este punto conviene preguntarse si el -quizá- necesario período de transición no se ha convertido en una nueva ideología en cubridora, un nuevo "reino de los cielos", que deja para un nebuloso futuro el objetivo real del socialismo que es llegar a una sociedad que tenga por base "una asociación de hombres libres que trabajen

con medios colectivos de producción y que desplieguen sus numerosas fuerzas individuales de trabajo, con plena conciencia de lo que hacen, como una gran fuerza de trabajo social". (26)

En lo que respecta a la hipótesis de la ruptura entre el joven Marx y el maduro, considero que es una forma un tanto artificiosa de justificar la descalificación de los principales textos humanistas de Marx; lo que permite ubicarlos en una supuesta fase 'premarxista' e ideológica para desecharlos por no ser 'científicos'. El carácter arbitrario de esta dicotomía se pone de manifiesto en el hecho de que los antihumanistas no pueden llegar a un acuerdo sobre la fecha de tal ruptura, si fue después de la Ideología alemana, o los Manuscritos sobre Feuerbach, antes de los Grundrisse o bien después, como si el difícil desarrollo de una teoría permitiera este tipo de saltos circenses que autorizan tirar a la basura lo escrito por un autor antes de una fecha cualquiera para reivindicar todo lo posterior.

Esta separación entre los 'dos Marx' puede deberse a varias causas. Primero, que la tardía aparición de las obras donde se desarrolla con mayor prolijidad el humanismo marxiano aportó nuevos elementos que venían a romper los esquemas economicistas que prevalecieron durante mucho tiempo. Los Manuscritos económico-filosóficos de 1844 no tuvieron difusión hasta 1932 y la Ideología alemana se publicó por primera vez en 1926, pero sólo parcialmente ya que la versión completa no apareció hasta 1932. (27)

Segundo: el cambio de lenguaje, apuntado por Althusser, que se da a través de la obra de Marx se debió a la inadecuación del discurso hegeliano -en general- para estudiar la problemática económica que ocupó la mayor parte de sus últimos años, discurso que fue modificando, pero que nunca abandonó por completo, pues tampoco pudo, ni debió,

eliminar la influencia de Hegel: La negación dialéctica no es la supresión de la tesis, sino conservación y superación simultáneas, que pueden asumir formas diversas.

Tercero. Pecando quizá de esquematismo, pienso que la temática, predominantemente antropológica al principio y preferentemente económica después obedece a que en un primer momento planteó 'el problema', que no puede ser sino el de los hombres y en un segundo momento estudió los requisitos y los caminos de su solución, que sólo se pueden localizar en las condiciones concretas de los hombres, en sus relaciones sociales, dicho de otra manera, en su existencia histórica determinada. De ahí su estudio de la sociedad capitalista.

Por lo anterior, en vez de la hipótesis de la ruptura, planteo la de un desarrollo coherente, que sigue un camino predeterminado en sus rasgos generales, aunque, por supuesto, con cambios más o menos profundos. Pienso que Mario Manacorda tiene razón al expresar que "Desde los Manuscritos de 1844 a los últimos libros de El Capital [los temas referentes a] la unilateralidad de cada una de las personas humanas, o la contraposición entre trabajador y no trabajador reaparecerán continuamente (...) esta continuidad temática, este incesante retorno de formulaciones cargadas de sentido es (...) quizás, una de las -- pruebas más evidentes de la concreción de la investigación marxiana sobre sus propias experiencias primitivas, con interrupciones temporales, pero sin rupturas ideales (lo cual, evidentemente, no excluye, sino que más bien incluye los desarrollos, las investigaciones, las correcciones)." (28)

Es más, sostengo que el Marx de El Capital es impensable sin los planteamientos humanistas que, de no haberlos propuesto "Marx no habría podido desarrollar una crítica cualitativa y revolucionaria contra el capitalismo, sino, a lo más, cuantitativa y reformista: economi-

17
cista, ya que siempre se sirvió de ella a modo de pauta o contrapunto para denunciar el carácter enajenado e inhumano del régimen capitalista, e igualmente, para establecer el sentido esencial que debe seguir la revolución anticapitalista, a saber: revelar y liberar las verdaderas relaciones de los hombres entre sí y con sus creaciones, amén de con la naturaleza." (29)

La afirmación de motivos humanistas se multiplican en toda la obra de Marx, incluso la de madurez, y así señala la importancia de producir "hombres plenamente desarrollados" (30); del "hombre fragmentario" como resultado del proceso de enajenación, etcétera. (31) Aun en El Capital, considerada infaliblemente obra de madurez, se encuentran referencias a la 'naturaleza humana'. Así como, el crítico utilitarista de Jeremías Bentham afirmaba: "...si queremos saber qué es útil para un perro, tenemos que penetrar en la naturaleza del perro. Pero jamás llegaremos a ella partiendo del principio de utilidad. Aplicando esto al hombre, si queremos enjuiciar todos los hechos, movimientos, relaciones humanas, etc., tendremos que conocer, ante todo la naturaleza humana en general y luego la naturaleza humana históricamente condicionada por cada época." (32)

Para terminar con el asunto de la supuesta ruptura cabe hacer notar cómo a través de toda la obra de Marx se distingue un ambicioso plan de investigación que sigue una línea predeterminada y estructurada en torno a problemas bien definidos, aunque no de manera rígida. Desgraciadamente, su muerte dejó inconcluso este gran trabajo. Acerca de esta continuidad y coherencia fundamentales desde los primeros escritos, es interesante lo apuntado por Umberto Carroni quien señala que en la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel "...está incluido (...) se ha dicho, el esquema crítico y reconstructivo GENERAL del pensamiento de Marx, que permanece substancialmente sin cambios

y que constituye el parámetro metodológico fundamental de su perspectiva teórica."(33)

En lo que se refiere a la afirmación de que "en Marx hay una crítica radical de las pretensiones TEORICAS (+) de todo humanismo filosófico", considero que esto no es exacto, ya que la crítica de Marx a los humanismos anteriores es precisamente por ser TEORICOS, por limitarse a la función de conocimiento con exclusión de toda función práctica; o bien, las críticas son por la acción encubridora -ideológica- que han tenido dichos humanismos en la práctica social. Esto es muy claro en las Tesis sobre Feuerbach, donde los cuestionamientos no van encaminados prioritariamente a las 'pretensiones teóricas' del humanismo de Feuerbach, sino precisamente a que éste continúa "interpretando la realidad", sin poner atención en su transformación. El hecho de que, si no se considera como básico este aspecto transformador se llega a una deformación teórica es, sin duda importante, pero no deja de ser un aspecto secundario para la Filosofía de la praxis.

En cuanto a la "definición del humanismo como ideología" que atribuye Althusser a Marx, cabe señalar que no apoya esta tesis remitiéndose a textos, sino que hace la afirmación sin referencia alguna, por lo que resulta un tanto aventurada. Además, considerando el uso indiscriminado que hace dicho pensador del término ideología en sus distintos significados, no puede descalificar el humanismo sólo por tener carácter de ideología pues afirma que la ideología es y será inevitable y necesaria en todas las sociedades -incluida la futura socie

(+) Cursivas en el original.

dad comunista-, además de útil y deseable. (+)

Casi en el mismo lugar afirma que la ideología es "profundamente inconsciente" y es, asimismo, un sistema de representaciones que "se imponen como ESTRUCTURAS a la inmensa mayoría de los hombres, pero sin pasar por su 'conciencia'. Son objetos culturales percibidos -aceptados- soportados que actúan funcionalmente sobre los hombres mediante un proceso que se las escapa." (34)

Más adelante señala que "estas representaciones [las que conforman la ideología] no constituyen un CONOCIMIENTO VERDADERO del mundo que representan. Pueden contener ELEMENTOS de conocimiento, pero se encuentran siempre integradas y sometidas al sistema de conjunto de las representaciones, que es necesariamente un sistema orientado y falseado, un sistema dominado por una FALSA CONCEPCION del mundo o del terreno de los objetos considerados." (35)

(+) "Solo una concepción ideológica del mundo pudo imaginar sociedades sin IDEOLOGIAS y admitir la idea utópica de un mundo en el que la ideología (y no una de sus formas históricas) desaparecerá sin dejar huellas, para ser reemplazada por la CIENCIA. (...) En toda sociedad se observa (...) la existencia de una actividad económica de base, de una organización política y de formas 'ideológicas' (...). POR TANTO LA IDEOLOGIA FORMA PARTE ORGANICAMENTE, COMO TAL, DE TODA TOTALIDAD SOCIAL (...) Y para no evitar el problema más candente, EL MATERIALISMO HISTORICO NO PUEDE CONCEBIR QUE UNA SOCIEDAD COMUNISTA PUEDA PRESCINDIR JAMAS DE LA IDEOLOGIA, trátase de moral, de arte, de representación del mundo. (...) La ideología no es, por tanto una aberración o una excrecencia contingente de la historia: constituye una estructura esencial en la vida histórica de las sociedades".

(L. Althusser. Op. Cit. Pags. 19-20. Las mayúsculas son cursivas en el

(original.

Si la ideología es necesaria y útil; además de inconsciente, 'orientada' -léase manipulada- y falseada, podremos deducir fácilmente que la inconsciencia de las masas es necesaria y útil. Pero eso no es todo; unas páginas más adelante apunta que "la frontera que señala la ideología de la teoría científica ha sido franqueada hace ya cerca de 120 años por Marx(...). Podemos ayudar a todos aquellos que se acercan a pasar esta frontera: pero sólo a condición de haberla franqueado nosotros mismos y de haber inscrito en nuestros conceptos el resultado irreversible de este paso." (36)

Comentario: Si dicha frontera entre la ciencia y la ideología ha sido cruzada ya por algunos individuos, es de suponer que en una sociedad futura podrá ser traspuesta también por la colectividad pero, dado que esta posibilidad es desechada por Althusser como 'utópica' e indeseable, se infiere necesariamente que sólo unos cuantos iluminados pueden llegar al reino de la teoría científica. ¿No estaremos ante una nueva máscara de la vieja fórmula volteriana-gentiliana, según la cual 'la religión es buena para el pueblo'?

2.2 EL HUMANISMO DE MARX.

Un vez esbozada la crítica de algunas limitaciones fundamentales de los humanismos no socialistas, así como de la posición anti humanista, conviene exponer sucintamente en qué consiste, a mi modo de ver, el humanismo socialista según la filosofía de la praxis, así como las diferencias básicas con respecto de los humanismos anteriores.

Pienso que la teoría de Marx ES UN HUMANISMO CONSECUENTE A TRAVÉS DE TODA SU OBRA, cuya radicalidad se muestra desde los primeros escritos. Ya en la Crítica de la filosofía del derecho de Hegel afirma: "La crítica de la religión desemboca en la doctrina de que el hombre es el SER SUPREMO PARA EL HOMBRE y por tanto en el IMPERATIVO CATEGÓRICO DE ACABAR CON TODAS LAS SITUACIONES que hacen del hombre un ser envilecido, esclavizado, abandonado, despreciable." (37)(+)

De la misma manera en los Manuscritos de 1844 es un comunista convencido de que en la sociedad sin clases desaparecerán muchas de las actuales contradicciones sociales; así señala que "este comunismo es humanismo por ser naturalismo consumado y naturalismo, por ser humanismo consumado. El es la verdadera solución de la pugna entre el hombre y la naturaleza". (38)

Conviene hacer notar que el genio de Antonio Gramsci comprendió este radical humanismo de Marx. Pese a que seguramente no conoció los Manuscritos económico-filosóficos de 1844, ni La Ideología alemana -tanto por su retrasada publicación, como por las dificultades de comunicación que implica el encarcelamiento-, ello no fue obstáculo para que pudiera apreciar el rico humanismo de la teoría de Marx, afirmándolo expresamente en los Cuadernos de la cárcel: "La filosofía de la praxis es el historicismo absoluto, la mundanización y la

(+)Cursivas en el original.

rrenalidad absoluta del pensamiento, un humanismo absoluto de la historia. En esta línea debe ser excavado el filón de la nueva concepción del mundo." (39)

El prescindir de este humanismo radical lleva a muchos socialistas a concepciones economicistas que empobrecen la teoría y la práctica. Este economicismo suele asumir dos formas: La primera es una modalidad de hedonismo social, cuyo fin último es una sociedad harta, 'bien vestida', repleta de lujos materiales y cuyo modelo ideal es el burgués actual, para quien es prioritario el TENER más sobre el SER más. ¿Qué diferencia hay entre un burgués occidental y un burócrata soviético que vive como tal?, ¿cuáles son sus valores reales? La segunda opción es una sociedad de proletarios, donde la pobreza sea 'equitativamente distribuida', donde los individuos REALES se sacrifiquen en aras de una abstracta 'sociedad comunista', que no sería más que una comunidad de abnegados monjes laicos, o de hormigas especialistas, cuya finalidad en la vida sea trabajar.

En resumen: el marxismo no es economicismo. El que para Marx la esencia del hombre sea el ser PRODUCTIVO, no limita la humanidad al ser TRABAJADOR -tal como es el caso en una sociedad de clases-, o a la posibilidad de tener más, sino que para él, el hombre ha de ser libre y creativo en comunidad.

Las grandes posibilidades del hombre como ser productivo -idea que será desarrollada más adelante-, cuya actividad es una autoafirmación y una vía de desarrollo colectivo, se ven limitadas y distorsionadas porque la actividad humana se ve reducida a TRABAJO ENAJENADO.

Pienso que el concepto de enajenación o alienación es básico en la teoría de Marx, por ser el fundamento de su crítica de las sociedades de clases, en particular de la capitalista, donde centró sus estudios y porque la superación de esa enajenación ES EL FIN DE LA

PRAXIS POLITICA SOCIALISTA.

Aunque el problema de la enajenación es arduo y extenso y su tratamiento requeriría varios volúmenes -que ya se le han dedicado sin agotar el tema- no puedo evadir el marcar mi posición al respecto, puesto que el presente trabajo se inscribe en el marco de la filosofía de la praxis, cuyo objetivo principal, como se ha dicho, es la superación de la enajenación.

Se han dirigido a este concepto multitud de críticas: por ser pre-marxista, por no ser científico, o bien por ser demasiado amplio y vago. Considero que las dos primeras objeciones han sido ya contestadas en el punto referente a la posición del antihumanismo teórico cuando se habló de la científicidad del 'joven Marx'; y por lo que respecta a las afirmaciones en el sentido de que el concepto de enajenación es tan amplio que peca de imprecisión -por lo que es inútil como instrumento teórico- cabe hacer algunas consideraciones:

Esta aparente imprecisión surge de que el concepto parece aludir a los fenómenos más disímiles, es decir, que parece tener varios referentes inconexos. ¿No será que tiene un referente de gran complejidad que presenta varios aspectos, o bien que alude a un 'común denominador' de distintos fenómenos que no se distingue fácilmente en primera instancia? En este último caso conviene enumerar los fenómenos a que suele referirse dicho concepto.

De acuerdo a lo anterior encontramos que la enajenación se presenta en las siguientes formas, íntimamente relacionadas:

a) Como enajenación del producto del trabajo, que se separa de la actividad del productor como plusvalía, escapando a su control y poniéndosele bajo la forma de CAPITAL. A este respecto, Marx señala que "El Capital aparece como un poder social alienado, que ha llegado a ser autónomo, una cosa que se opone a la sociedad y que la afronta tam-

bien en tanto que poder del capitalista adquirido por medio de esta
cosa." (40)

"...el objeto producido por el trabajo, su producto, se opone ahora a él como un SER AJENO. como un PODER INDEPENDIENTE del productor (...). La realización del trabajo aparece en la esfera de la economía política como una invalidación del trabajador, la objetivación como una pérdida y como SERVIDUMBRE AL OBJETO y la apropiación como enajenación." (41)

"Frente al trabajador, por lo tanto, la productividad de su trabajo se convierte en un PODER EXTRAÑO y en general su mismo trabajo se convierte también en un poder extraño".

"...las condiciones reales, materiales del trabajo vivo (...) son puestas en y mediante el proceso mismo como existencias ajenas, independientes, como modo de existencia de una PERSONA AJENA, como valores existentes en sí mismos frente a la capacidad de trabajo viva (...), y que constituyen por lo tanto, la riqueza ajena a la capacidad de trabajo, la riqueza del capitalista."

"El material que el trabajo vivo trabaja es material AJENO; el instrumento es asimismo instrumento ajeno (...) Su propio trabajo es (...) tan ajeno - también desde el punto de vista de la dirección del mismo, etcétera -, como el material o el instrumento. De ahí que el producto se le presente como una combinación de material ajeno, instrumento ajeno y trabajo ajeno, como PROPIEDAD AJENA". (42)

"(...) si queremos encontrar una analogía a este fenómeno, tenemos que remontarnos a las regiones nebulosas del mundo de la religión, donde los productos de la mente humana semejan seres dotados de vida propia, de existencia independiente, y relacionados entre sí y con los hombres. Así acontece en el mundo de las mercancías con los productos de la mano del hombre." (43)

b) Lo anterior se puede también considerar como la enajenación del proceso productivo -en sentido amplio-, donde unos se dedican principalmente -o exclusivamente- a consumir, mientras que la mayoría produce por y para ellos, consumiendo sólo lo necesario para cumplir su función de productores y reproducir su fuerza de trabajo: "...con la DIVISION DEL TRABAJO se hace posible y efectivamente ocurre que la actividad intelectual y material (la diversión y el trabajo, la producción y el consumo) [subrayado de G.S.] quedan repartidos entre individuos diferentes". (44)

c) Este fenómeno también se presenta en la producción en sentido restringido, que se divide en intelectual y manual, teórica y práctica, lo que atrofia las mentes de los obreros y deforma sus cuerpos, (+) de la misma manera que atrofia los cuerpos de los 'intelectuales' y deforma su concepción del mundo, al alejarla de la realidad. (++) Esta

(+) "y ciertamente el trabajo produce maravillas para los ricos, pero expolia al trabajador. Produce palacios, pero al trabajador le da cuevas. Produce belleza, pero para el trabajador deformidad y mutilación. Sustituye al trabajador por las máquinas, pero devuelve violentamente a muchos a un trabajo brutal y convierte al resto en máquinas. Desarrolla la mente, pero en el trabajador desarrolla la estupidez, el cretinismo." (Manuscritos de París. OME. Vol. 5 pag. 531.)

(++) "...todo lo que en el trabajador aparece como ACTIVIDAD DE LA EXTRAÑACION, DE LA ENAJENACION, aparece en el que no trabaja como ESTADO DE EXTRAÑACION, DE ENAJENACION. (...) Segundo, el COMPORTAMIENTO REAL, PRACTICO (...) reaparece como talante TEORICO en su opuesto, el que no trabaja". (IBID. Pag. 361).

"La división del trabajo se da como tal sólo a partir del momento en que se opera una división del trabajo material e intelectual. Es a partir de entonces cuando la conciencia PUEDE verdaderamente imaginar

separación hace que el conocimiento -y por ende el control- del proceso de producción sea 'extraño' al obrero, convirtiéndose también la ciencia en un poder ajeno, en ciencia enajenada, un ente con valor en sí, que se vuelve contra el hombre, su creador, para dominarlo, esclavizarlo y destruirlo. (+)

Conviene hacer notar que el concepto de enajenación se refiere a

— — — — —
que es otra cosa más que la conciencia de la práctica existente, que está representando REALMENTE algo sin representar nada real. La conciencia, entonces, está en condiciones de emanciparse del mundo y de pasar a la formación de la teoría 'pura', teología, filosofía, moral, etc!"
(La ideología alemana, Pag. 47.)

"...en un maestro de escuela o escritor(...), cuyas actividades se limiten al amargo trabajo de ganarse la vida, de una parte, y de otra a los goces del pensamiento(...) y cuyas relaciones con este mundo se vean reducidas a un mínimo(...); en un individuo así no puede evitarse el que sienta la necesidad de pensar y el que su pensamiento se convierta en algo tan abstracto como el mismo individuo y su propia vida".
("La ideología alemana" III, 2 en Acerca de la educación, Pag. 49)

(+)
"dentro del SISTEMA CAPITALISTA, todos los métodos encaminados a intensificar la pieza productiva social se realizan a expensas del obrero individual; todos los medios enderezados al desarrollo de la producción se truecan en medios de explotación y esclavizamiento del productor, mutilan al obrero convirtiéndolo en un hombre fragmentario, lo rebajan a la categoría de apéndice de la máquina, con la tortura de su trabajo destruyen el contenido de éste, le enajenan las potencias espirituales del proceso del trabajo en la medida en que a éste se incorpora la ciencia como potencia independiente". (El Capital, Vol. I,

(pags. 546-547.)

fenómenos económicos y sociales y que cuando Marx habla de las "potencias espirituales", se refiere a los procesos intelectuales que intervienen en el proceso productivo. La ciencia no es un mero fenómeno superestructural", sino PARTE DEL PROCESO DE PRODUCCION por cuanto incide notablemente en la creación de la tecnología para el aumento de la productividad.

El desarrollo del capitalismo ha hecho que el proceso de enajenación se extienda y profundice en algunos aspectos hasta abarcar, por ejemplo, de manera más completa, el mismo proceso de producción de la ciencia. A través del tiempo se ha ido perdiendo paulatinamente la -relativa-independencia del trabajo de los científicos, pero es en este siglo cuando la imagen del investigador individual que trabaja con recursos propios es cosa del pasado. La etapa 'artesanal' se ha superado para dar paso al trabajo científico socializado que se realiza para las dependencias gubernamentales, las "Fundaciones" patrocinadas por el gran capital o directamente al servicio de las corporaciones transnacionales como asalariado, es decir que el trabajo científico se ha proletarizado. Cada vez más la investigación científica es determinada directamente por los intereses de la clase capitalista y del Estado que le sirve.

Los científicos asalariados ven en aumento la enajenación de las decisiones importantes que competen a su actividad. Por otra parte,

(+)

Como ejemplo de lo dicho, baste mencionar la política científica de la Gran Bretaña, donde a partir de 1970 se ha regido por el reporte de Rothschild llamado "A framework for Government Research and Development", donde se asienta "el principio de que r y d [investigación y desarrollo], con una aplicación práctica como objetivo, se debe llevar a cabo sobre una base cliente-contratista. El cliente indica lo que quiere, y el contratista lo efectúa (si puede) y el cliente paga."

(Rose, Hilary & Steven Rose. Economía política de la ciencia. Pags. 60-61)

debido a la progresiva especialización científica, va en disminución el número de los que tienen una visión de conjunto de los proyectos de investigación. La parcialización, característica fundamental del trabajo enajenado en las fábricas capitalistas invade también las ciencias, con lo que prosigue la "proletarización de los intelectuales" comentada por Marx en el Manifiesto comunista.⁽⁺⁾

d) Otra consecuencia importante de la separación del trabajo en intelectual y material es la división y antagonismo entre los que 'saben' y los que 'no saben', causa inmediata y justificación de la existencia de dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados, con lo que se enajena a las mayorías la gestión de los asuntos comunes que se erige también en un poder extraño, bajo la forma del Estado, cuyo ser HISTÓRICO aparece en el discurso ideológico dominante como esencial y eterno.⁽⁺⁺⁾

Es necesario hacer hincapié en este aspecto de la enajenación, pues la desaparición -o mejor dicho la supresión- del Estado es un requisito fundamental para el surgimiento de la auténtica sociedad comunista.

(+)
"La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al sacerdote, al poeta, al hombre de ciencia los ha convertido en sus servidores asalariados." (Marx, C. y F. Engels. Manifiesto del partido comunista, Pag. 33)

(++)
"...en el Estado, donde el hombre pasa por un ser a nivel de especie, es el miembro imaginario de una soberanía imaginaria, su real vida individual le ha sido arrebatada, sustituida por una generalidad irreal".
(Marx, C. La cuestión judía, en OME. Vol. 5, pag. 187.)

"...¿se parte de la premisa de la perpetua división del género humano o se cree que tal división es [un] hecho histórico, que responde a determinadas condiciones?" (Gramsci, A. Notas sobre Maquiavelo... Pag. 41)

nista, lo que no es tomado en serio por gran cantidad de marxistas. Los que se encuentran al frente de gobiernos socialistas, generalmente concentran un gran poder en unas cuantas manos, lo que justifican de mil maneras para limitarse a anunciar, en ocasiones, sobre la progresiva 'desaparición' del Estado, que dejan para un incierto futuro, en el que no se sabe cómo, ni por qué sucederá. Otros marxistas -los no involucrados con el poder institucionalizado del socialismo- olvidan el problema, lo evaden, lo soslayan y sólo algunos pocos intentan atacarlo con la seriedad necesaria.

Este aspecto de la enajenación adquiere particular importancia en el presente, pues el poder está tanto o más centralizado que en otras épocas, pero ahora los gobiernos modernos disponen de muchos más recursos para el control de la población: Armamento sofisticado diseñado especialmente para ser usado contra el 'enemigo interno'; tranquilizantes químicos susceptibles de ser usados en gran escala; control ideológico 'científicamente' planeado -lo que incluye el manejo de la opinión pública-; el uso de 'carnets' de identidad y sistemas de computadoras para registrar, vigilar, localizar y en caso necesario, castigar a los ciudadanos 'antisociales'; el empleo sistemático de técnicas psiquiátricas en las salas de tortura para romper la resistencia de los presos políticos, etcétera. (+)

(+) - - - - -
Respecto a este peligro comenta E. Fromm que Marx "...difícilmente habría podido prever hasta qué punto las cosas y las circunstancias de nuestra propia creación se han convertido en nuestros amos. Nada podría probar, sin embargo, más drásticamente su profecía que el hecho de que toda la raza humana se encuentra hoy prisionera de las armas nucleares que ha creado y de las instituciones políticas que con igualmente, su propia creación. Una humanidad aterrada se pregunta en

La producción humana, como autoexpresión de sus facultades, que debería reportar una satisfacción en sí misma, se convierte para la gran mayoría en un simple medio para satisfacer necesidades elementales de supervivencia de modo que "convierte la actividad con que vive, su ⁽⁺⁾ESENCIA en mero medio para su EXISTENCIA".

f) Un aspecto de la mencionada enajenación de la actividad productiva asume la forma de la separación y contradicción entre el trabajo y el nuevo reparto del trabajo entre otras personas. Por el contrario, la revolución comunista va dirigida contra el MODO anterior de actividad, suprime el TRABAJO". C. MARX y F. ENGELS. La ideología alemana. Pags.

(127-128. Las mayúsculas son cursivas de Marx.

"Los proletarios, si quieren reafirmar su valor como personas, tienen que suprimir la propia condición anterior de existencia, que es ciertamente también la de toda la sociedad hasta nuestros días, esto es, tienen que abolir el trabajo". (IBID. Pág. 144)

En contra quizá de las expectativas del marxista ingenuo y no obstante la convicción común de los amarxistas y antimarxistas, la expresión 'trabajo', tanto si significa la actividad del trabajador, como si significa el producto de esta actividad, no disfruta, como se diría, de buena prensa en los escritos de Marx, y no tiene, o al menos no tiene siempre ni de un modo automático, un significado positivo en él (...)

'Trabajo' es en Marx un término históricamente determinado que indica la condición de la actividad humana en la que él denomina 'economía política', es decir, la sociedad basada en la propiedad privada de los medios de producción... "L. Manacorda. Marx y la pedagogía,... Pags. 49-51 (+)

"...El trabajo le es EXTERNO al trabajador, o sea no pertenece a su ser. Por tanto el trabajador no se afirma a sí mismo en el trabajo, sino que se niega; no se siente bien sino a disgusto; no desarrolla una libre energía física e intelectual(...). Por lo tanto el trabajo no le sa

ocio.

El ser humano se siente rebajado, disminuido, oprimido y limitado en el trabajo que siente ajeno, como siente ajena a su persona misma; solo se siente dueño de sí fuera del trabajo; en la satisfacción de sus necesidades biológicas y en el DESCANSO, es decir en la recuperación de las energías necesarias para el trabajo. (+) El descanso es entonces una no-actividad, o mejor, una serie de pseudoactividades carentes de creatividad y de peligrosidad para el sistema que no sólo controla la vida dentro del trabajo, sino también fuera de él. Los "aparatos ideológicos de Estado" tienen, junto con la función de reproducir la ideología dominante, la de organizar el tiempo "libre" de los trabajadores.

tisface una necesidad, sino que es solo un medio para satisfacer necesidades fuera del trabajo" (C. Marx. Manuscritos de París. OME/5, pag. 352.)

()
"El tipo de acción con que vive una especie encierra todo su carácter, le caracteriza específicamente, y la actividad libre, consciente es la característica de la especie humana. La vida misma se presenta como medio para vivir (...). El trabajo enajenado invierte la relación, de modo que el hombre, precisamente como ser consciente, convierte la actividad con que vive, su ESENCIA, en mero medio para su existencia".

"En consecuencia el hombre (el trabajador) ya solo cree obrar libremente en sus funciones animales - comer, beber y procrear, añadiendo a lo sumo vivienda, aliño, etc. - mientras que en sus funciones humanas se siente como un mero animal. Lo bestial se convierte en lo humano y lo humano en lo bestial.

Cierto que comer, beber y procrear, etc., son también funciones auténticamente humanas. Pero la abstracción que las separa de la restante actividad humana, las convierte en fines únicos y absolutos, hace de ellas algo bestial" (IBID., pags. 352, 354-355.)

Esta organización del tiempo libre se ejemplifica claramente con el papel de la Iglesia Católica en la Edad Media, que tenía un gran control o por lo menos gran influencia directa o indirecta en todos los aspectos de la vida fuera del trabajo, del nacimiento a la muerte, del bautismo a la extremaunción. Los días no laborales eran de fiesta y las fiestas se debían santificar.

El descanso -ocio- no es en su mayor parte 'hacer nada', sino un tiempo dedicado a actividades bien determinadas como son las directamente relacionadas con la reproducción de la ideología dominante y que suelen asumir la forma de "diversiones" que, en realidad deberían por su función, ser llamadas 'pasatiempos', es decir, pseudo actividades creadas para que el tiempo pase con el mayor grado de inconciencia posible.

La actividad humana se enajena y deshumaniza al separarse en dos, el trabajo y el ocio, ambas ajenas, pero con la diferencia de que la segunda se vive EN LA IDEOLOGIA como una compensación de la enajenación de la primera, tiempo "libre", en el que es permitida -hasta cierto punto- la transgresión de las normas, siempre y cuando sea en los lugares y bajo las condiciones previstas V.gr. la cantina, el prostíbulo y el Carnaval. Hay por supuesto pasatiempos más inocentes, carentes de transgresión -a no ser como proyección de los deseos reprimidos- como la televisión, el futbol, las maquinitas de 'pimbol', la mayor parte del cine comercial y el deporte, que es cada vez más espectáculo y menos ejercitación del organismo. Estos pasatiempos ocupan un tiempo libre de trabajo, pero también de creatividad y -casi- de vida inteligente, tiempo de pasividad, donde la mente y el cuerpo liberan tensiones acumuladas en el trabajo, mediante la gresca de cantina o el 'gol' dominguero, los ensueños y alteraciones de los sicotrópicos y otros tantos entretenimientos que brinda el sistema.

El brevísimo análisis anterior de las distintas manifestaciones de la enajenación es una muestra de la utilidad teórica y práctica de dicho concepto, central en el pensamiento marxista, que permite o al menos ayuda al conocimiento de la compleja trama de causas y efectos de la explotación-dominación y es asimismo una señal que impide desviarse del camino, cuya meta es precisamente la superación de la enajenación en sus diversas formas.

Pienso que, de acuerdo a la hipótesis planteada la enajenación es un concepto sintético que alude al hecho de que los aspectos y características esenciales de la vida humana se convierten para el hombre en ajenas y se dividen en dos partes que se vuelven antagónicas entre sí y contrarias al desarrollo y a la vida misma del ser humano, lo que sucede, según se ha visto, con la actividad productiva humana, los productos del trabajo, la gestión de los asuntos públicos, la ciencia, etcétera.

La finalidad de la teoría y la práctica político-educativa es la supresión de la división de la sociedad en clases, y de las contradicciones que tienen su fundamento en esta división y que constituyen los diversos aspectos de la enajenación.

La enorme productividad del capitalismo actual permitirá bajo el comunismo, disminuir notablemente -quizá hasta anular- el tiempo de TRABAJO y en correspondencia aumentar el OCIO CREATIVO, en el que de manera libre, creativa y gozosa el hombre realizará actividades científicas, artísticas y prácticas que redundarán, además en una mayor riqueza material y espiritual, en belleza, bondad y libertad. De esta manera será posible realizar el ideal humano último, según mi interpretación de la filosofía de la praxis: el ser que crea y produce con alegría y pasión con la inteligencia y la libertad del científico y del artista; que dá por la profunda satisfacción que comporta el "egoísmo de dar" que decía Stirner.

2.3 EDUCACION Y POLITICA EN LA FILOSOFIA DE LA PRAXIS.

Ante la necesidad planteada de superar la enajenación del hombre para llegar a la generalización de la PERSONALIDAD PRODUCTIVA en una sociedad sin clases, se presenta el problema de cómo lograrlo, que se pretende solucionar con multitud de recetas más o menos complicadas o simplistas, pero que, en términos generales se reducen a dos corrientes: a) La político-económica y b) La 'pedagógica'.

La primera, entendiéndolo de manera mecánica la dependencia de la superestructura con respecto de la estructura, propone que la solución de la explotación y de la división de la sociedad en clases se dará automáticamente, como resultado del cambio estructural de la misma -ya sea por vía revolucionaria o reformista- y que la educación es una especie de epifenómeno que se resolverá como consecuencia de lo anterior, por lo que no vale la pena ocuparse de ella antes de la transformación del sistema económico.

La segunda, de innegables raíces idealistas, propone de manera utópica -en el mal sentido de la palabra- la educación como panacea para los dolores de la humanidad y como vía segura a una sociedad mejor. A esta solución suelen ir unidas bienintencionadas posiciones pacifistas, llenas de prédicas moralistas con tintes de religiosidad, que no consideran que, a) Las míseras condiciones de existencia de la mayoría de la población mundial hacen, para ella, inaprovechables los servicios educativos, pese a la supuesta gratuidad de los mismos y b) que las grandes instituciones educativas, oficiales, descentralizadas o particulares, en una abrumadora proporción, están manejadas en función de los intereses de la clase dominante.

Pienso que ambas posiciones son erróneas; La primera por dejar en manos de la burguesía un importante campo de la lucha de clases y la segunda, por negar la existencia objetiva de esta lucha, o limi-

tarla al estrecho campo de la "concientización".

El problema de la interdependencia de lo político y lo educativo -o mas bien la imposibilidad de separar los dos aspectos que siempre van juntos- fue ya planteado dialécticamente e n sus justos términos por Carlos Marx, quien, en su intervención ante el Consejo General de la A.I.T. en 1869 señalaba que "una dificultad de índole peculiar está ligada a esta cuestión. Por una parte, es necesario - cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales". (45) Considerando estos planteamientos se puede fácilmente apreciar las limitaciones de cualquier acercamiento unilateral, necesariamente simplista.

Una posición dialéctica como la citada es imposible de sostener tanto si se parte de un determinismo que no considera la acción intencional, como de un voluntarismo que no toma en cuenta las condiciones objetivas. Desde la perspectiva de la filosofía de la praxis, la elección entre una u otra es un falso problema cuya solución no está en la disyuntiva, sino en una compleja relación interactiva entre el hombre y su medio.

Por una parte, si se quiere establecer una ciencia de la sociedad como quería Marx, cabe esperar el establecimiento de leyes generales, con base en la reiterabilidad de los hechos. Esto implica, por lo menos, cierto grado de determinismo económico-social, que se llega a equiparar en El Capital, con el de las ciencias naturales. (46) Sin embargo, hay que considerar que aunque se lleguen a conocer dichas leyes, éstas -al igual que las de las ciencias naturales- tienen una validez limitada a su vez, por ciertas condiciones, además el conocimiento de las leyes es precisamente lo que permite su utilización

para el CONTROL DE LOS FENOMENOS.⁽⁺⁾ El conocimiento de las determinaciones abre la posibilidad de que el hombre sea determinante.

Este es el sentido que da Marx a la actividad humana en su tesis III sobre Feuerbach, donde señala que, si bien el medio ambiente educa al hombre, lo forma; el hombre, recíprocamente, también puede 'educar' su medio ambiente, transformándolo, lo que repercute en su propia formación. Pero no son solamente los resultados de la acción, sino la acción misma la que tiene también un gran valor educativo.

La afirmación de que "es la vida lo que determina la conciencia" y no al revés⁽⁴⁷⁾ es válida sólo en un primer momento ya que la conciencia de clase que impulsa la práctica revolucionaria lleva a la transformación de la vida⁽⁺⁺⁾..

— — — — —
(+) La ley de gravedad no impide volar a los aviones; al contrario es su conocimiento lo que permite manejar eficientemente otras leyes para evitar sus efectos indeseables o dicho a la manera de los antiguos egipcios "usar las leyes superiores contra las inferiores". Así podemos lograr la libertad de la "conciencia de la necesidad".
(++) "...si la sociedad colectivista se considerase especulativamente como el resultado necesario del juego de las fuerzas operantes en la historia de las relaciones económicas sociales por fuera y por encima de las voluntades individuales; si sólo hubiese que tomar nota de la situación y esperar pasivamente su determinación final, ¿que sentido tendría entonces la acción política tendiente a formar en el proletariado la conciencia de clase? Esta conciencia de clase y la consecuente praxis revolucionaria, deben introducirse como un factor activo en el curso de los eventos, a fin de que el mundo sea radicalmente 'transformado' y no simplemente 'interpretado' (A. Altieri. M. "Reflexiones acerca de la tesis doctoral de Marx" en Op.

El pensamiento de Marx no es una ciencia que se limite a constatar cadenas de relaciones causales, sino una 'herramienta' teórica, científica y estratégica para el análisis de la sociedad, con miras a su transformación y cuyo criterio de validez es la práctica. Es un estudio de las leyes que han determinado el devenir de la realidad social. Pero partiendo de esta base, es también un indicador, una guía y una invitación para 'inventar' la realidad.

La concepción mecánica, determinista de la sociedad, aunque se disfrace de marxismo es, en realidad, una forma de positivismo, que concibe la ciencia como el conocimiento de la "realidad objetiva", de manera imparcial, 'desinteresada' y políticamente 'aséptica'.

Por el contrario, la filosofía de la praxis es, como señala Oscar del Barco "un conocimiento interesado político (...) un conocimiento estratégico inserto en la lucha concreta del proletariado y tendiente a transformar revolucionariamente la sociedad; es un conocimiento que no se queda en el orden de lo concreto-de-pensamiento (ciencia burguesa) sino que vuelve al primer concreto, a 'la sociedad', encarnando en la acción política y con el objetivo de transformarla. Teniendo en cuenta que esta posición de clase y que este objetivo de clase no son elementos EXTERNOS al conocimiento, sino que lo conforman dando origen a un nuevo estatuto del conocimiento, a un conocimiento propio de las clases oprimidas (...) que podemos denominar CRITICO" (48)

Por una parte hay un valor revolucionario en el conocimiento y por la otra un valor gnoseológico de la praxis. A esto se refiere la tesis II sobre Feuerbach, donde se afirma que "el problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico..." "Esto es claro si consideramos que el pensamiento humano es un producto social; desde las primeras interacciones se aprehende una determinada ma-

nera de concebir la realidad. Gramsci, que comprendió esto, comenta: "la proposición contenida en la introducción a la Crítica de la Economía Política [en realidad se trata de la introducción a los Grundrisse de 1859] respecto a que los hombres toman conciencia de los conflictos de la estructura en el terreno de las ideologías debe ser considerada como una afirmación de valor GNOSEOLÓGICO y no puramente psicológico y moral. (...) En efecto Ilic [Lenin] había hecho progresar la filosofía, en cuanto hizo progresar la doctrina y la práctica política. La realización de un aparato hegemónico, en cuanto crea un nuevo terreno ideológico, determina una reforma de las conciencias y de los métodos de conocimiento, es un hecho de conciencia, un hecho filosófico". (49) (+)

De la misma manera podemos decir que un cambio social revolucionario es también un gran hecho pedagógico.

Tras dejar asentada la posibilidad de una transformación consciente de la realidad social mediante la praxis política, se hace necesario plantear a grandes rasgos un camino, una teoría y una estrategia política para lograr este cambio. Pienso que a este respecto son fundamentales las aportaciones de Antonio Gramsci quien, entre otras cosas, clarifica el papel de la educación en la estrategia revolucionaria. En base a sus análisis y en contra de las posi-

(+) Sobre esta misma cuestión también Marx y Engels apuntan que "todas las formas y productos de la conciencia pueden ser resueltos, ya no gracias a la práctica de la crítica intelectual (...) sino únicamente por el derrocamiento práctico de las relaciones sociales concretas..." que es donde se origina la ideología. (La ideología

(Alemana. Pag. 60

ciones "economicistas" que niegan la posibilidad de transformaciones significativas antes del cambio de estructuras económicas sostengo la importancia de la acción educativa como un campo fundamental de la lucha de clases.

Gramsci niega no sólo la determinación mecánica de la estructura a la superestructura, sino que propone una mutua determinación. No solo es una determinación 'en última instancia', que no deja de ser unidireccional, sino una auténtica interacción, aunque todo comienza, por supuesto, a nivel estructural. (+)

El abandono en que cayó por un tiempo el concepto de formación económico-social y la importancia excesiva dada al modo de producción, facilitó el auge de la concepción 'mecánica' de la historia en la Segunda Internacional y aún después.

"Modo de Producción", alude a la estructura económica de la sociedad, en tanto que "Formación Económico-social" hace referencia a la totalidad de la sociedad en su riqueza y sus complejas interacciones.

(+) "...no es verdad que la filosofía de la praxis 'separe' la estructura de las superestructuras, ya que en realidad concibe su desarrollo como íntimamente ligado y necesariamente interrelativo y recíproco(...). ¿Es que acaso la estructura es concebida como algo inmóvil y absoluto y no, en cambio, como la realidad misma en movimiento? La afirmación de las 'Tesis sobre Feuerbach' sobre el 'educador que debe ser educado', ¿no concibe una relación necesaria de reacción activa del hombre sobre la estructura, afirmando la unidad del proceso real? El concepto de 'bloque histórico' construido por Sorcel aprehende plenamente esta unidad sostenida por la filosofía de la praxis." (A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Págs. 228-229.)

El concepto soreliano de 'bloque histórico', que Gramsci desarrolló y precisó, recupera esa visión global y totalizadora que devuelve a su justo lugar el 'modo de producción' que, si bien es un factor indispensable y algo así -según Lenin- como el 'esqueleto' de la sociedad, sin el cual ésta es incomprendible, sin embargo, no es el único factor relevante a considerar, ya que, siguiendo con la metáfora, "si se permanece en el esqueleto, se pierde la comprensión del organismo en su totalidad". (50) La noción de bloque histórico permite analizar toda la formación económica-social en su complejidad interactuante de la estructura y la superestructura.

La importancia de la educación en este proceso se hace patente en la lucha de clases: no en balde la clase dominante en cada sociedad ha desarrollado siempre grandes esfuerzos para controlar el aparato educativo y conformarlo de acuerdo a sus intereses. (51)

La importancia del control de la educación radica en la necesidad de lograr y mantener el consenso de las clases subordinadas que incluye varios aspectos: la aceptación de una forma de gobierno, del propio modo de producción, de toda la ideología religiosa, familiar, moral, legal, etcétera, y que tiene por función legitimar y reproducir la sociedad en cuestión, haciéndola aparecer como algo 'natural' y, por tanto, inatacable, eterno -o casi-, además de necesario. No es ocioso señalar que esta función 'educativa' no se realiza sólo por medio de las instituciones creadas al efecto, sino que toda relación social 'educa', ya sea de manera intencional o no.

Este control que se ejerce por medio del consenso en todos los ámbitos -pero principalmente en la sociedad civil- por parte de una clase llamada 'dirigente', es a lo que Gramsci llama Hegemonía. La importancia de este concepto es enorme ya que no es posible ningún cambio social si los hombres no lo ven como necesario, aunque existan las condiciones económicas para que se dé. Por otra parte

es posible un cambio radical aunque la estructura económica, de acuerdo al marxismo tradicional, aún no presente un grado de desarrollo adecuado. De aquí los comentarios del pensador sardo respecto a la "revolución contra El Capital". (+)

Se hace necesario retomar aquí el planteamiento de Marx sobre la influencia recíproca entre el cambio educativo y el cambio social, ahora bajo la luz del concepto de hegemonía.

Para una transformación revolucionaria de la sociedad es necesario no solo que la clase gobernante pierda el consenso de las mayorías, sino también que una nueva clase lo gane, para lo que se requiere la difusión de una nueva concepción del mundo que vaya de acuerdo a sus intereses. Para que esto suceda se requiere a su vez, que se formen a diferentes niveles grupos especializados que se encarguen de esta "reforma intelectual y moral": desde los grandes filósofos y académicos en general, hasta los "pequeños intelectuales" que difunden las nuevas concepciones en contacto directo con los grandes grupos a nivel masivo.

La importancia del trabajo cultural con una perspectiva de clase fué apreciada por Marx desde su Crítica del Derecho de Hegel, donde expresa que, si bien es cierto que "el arma de la crítica no puede sustituir la crítica por las armas [y] la violencia material no puede ser derrotada sino con violencia material (...) también la teoría se convierte en violencia material, una vez que prende en las masas". (52)

(+) Quien señala expresamente que "Los hechos han provocado la explosión de los esquemas críticos en cuyo marco la historia de Rusia habría tenido que desarrollarse según los cánones del materialismo histórico [que] no son tan ferreos como podría creerse y como se ha creído." (A Gramsci. Antología. Pag. 34)

Cuando una filosofía (cosmovisión) "prende en las masas" pasa a formar parte de su 'sentido común', equivalente al "mundo que se da por supuesto" de que hablan los sociólogos norteamericanos. El sentido común es un conjunto abigarrado, heterogeneo, de opiniones, conocimientos, etcétera, de los más diversos orígenes. En él pueden convivir las más modernas ideas científicas con las más arcaicas y burdas supersticiones; generalmente incluye restos importantes de concepciones dominantes en el modo de producción inmediato anterior, pero, en general, por sobre todo esto, prevalece la ideología de la clase dominante, cuya forma más depurada y coherente se expresa como FILOSOFIA.

2.4 LA UNIVERSIDAD COMO "APARATO HEGEMONICO".

Aunque no es éste el lugar para hacer un análisis profundo de este tema, sin embargo es necesario ubicar la enseñanza de la filosofía en su contexto universitario que es donde se desarrolla.

Es un prejuicio muy extendido entre los universitarios pensar que el simple hecho de cambiar los contenidos de las asignaturas cambia el contenido de clase de la universidad. Esto es un gran error, ya que todos los aspectos de la institución "educan" con una perspectiva de clase, por lo que se hace necesaria una profundización y radicalización de la reforma universitaria, en la medida de lo posible, para que ésta no sea una mera modernización eficientista acorde con las nuevas necesidades del capitalismo.

Por lo anterior es conveniente recordar que la estructura misma de gobierno educa a la comunidad universitaria ya sea en el sentido de la obediencia, el conformismo, o por lo menos la pasividad y el desinterés, o bien en el de la participación democrática, constructiva y la crítica responsable. Educa con un sentido de clase la vinculación o desvinculación con las luchas populares y la manera en que ésta se realice; asimismo es educativa la manera de concebir y propiciar la disciplina. Los métodos de enseñanza también educan, ya que implican la organización de formas de relación que pueden ser autoritarias o democráticas, pasivas o participativas, competitivas o solidarias, estimulantes o frustrantes, así como formas de comunicación unidireccionales o multidireccionales.

Aunque muy conocido pero digno de mención es el ejemplo de profesores y autoridades que, con su conducta en la práctica, propician en los alumnos la adopción de valores, actitudes y conductas contrarias a sus palabras.

Como se desprende de lo arriba señalado, los contenidos explí-

citados son sólo un aspecto de la función formativa de la universidad y aunque son importantes de poco sirve cambiarlos si los demás aspectos contradicen su mensaje. (+) Por esto entendiendo a la filosofía como concepción del mundo, sostengo que la universidad debe ser en su conjunto una "gran aula de filosofía", entre cuyas principales funciones están la crítica de la ideología y el dominio burgués para minar su hegemonía, así como mantener una política cultural con una marcada posición de clase para ser un elemento de construcción de la hegemonía de la nueva clase emergente. (++)

Esto no quiere decir que se confunda el papel de la universidad con el de las organizaciones políticas, "a la universidad no le corresponde protagonizar la transformación social; mas puede y debe contribuir a ella a través de la superación de su vida institucio-

(+) En cualquier país capitalista o, simplemente, en el que se dé la división de la sociedad en clases sucede lo que señaló Lenin para la Rusia prerrevolucionaria, donde "la escuela fué convertida POR ENTERO en instrumento de la dominación de la clase de la burguesía, estaba TODA ELLA impregnada del espíritu de casta burgués..." (Mayúsculas de G.S.) Del discurso pronunciado en el Primer Congreso de Instrucción Pública de toda Rusia, el 28 de agosto de 1918. En Acercas de la juventud., Pag. 215.

(++) Para Gramsci, es "Determinada la filosofía como concepción del mundo y la labor filosófica no solamente como elaboración 'individual' de conceptos sistemáticamente coherentes, sino además, y especialmente, como lucha cultural por transformar la 'mentalidad' popular y difundir las innovaciones filosóficas que demuestren ser 'históricamente verdaderas' y que, por lo mismo, llegaron a ser histórica y socialmente universales..." A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Pag. 33.

nal mediante el desarrollo de la conciencia social acerca de los problemas cardinales que afectan a nuestro país, junto con el impulso de las fuerzas culturales, científicas y técnicas necesarias para la solución democrática". (53)

Cualquier partido u organización política —por más abierto que sea— implica no sólo una común posición de clase, sino toda una concepción política más o menos homogénea, y no puede dejar de ser así, pues para una acción política partidista efectiva es necesario estar de acuerdo no sólo en generalidades, sino también en aspectos estratégicos y tácticos. La universidad por el contrario, requiere de un gran pluralismo aún teniendo una posición de clase bien definida, ya que es imposible el análisis y la crítica al análisis, así como la política sin un mínimo de libertad, que no teme las heterodoxias y las 'herejías'. En un partido con un mínimo de seriedad política no pueden convivir liberales, maoístas, prosoviéticos, anarquistas y socialdemócratas; en una universidad no sólo pueden, sino que deben. Las únicas posiciones inadmisibles son precisamente las que atentan contra esta libertad que hace posible el pluralismo, o sean "las concepciones facistas, fanático-religiosas y retrógradas, ligadas al interés de los grupos monopólicos nacionales y extranjeros". (54)

En el sistema educativo nacional se da una 'división del trabajo' de tal manera que se brinda a los educandos la 'formación' y la calificación necesaria para reproducir la estructura de clases vigente. Por lo que respecta a la educación superior, cada vez más las universidades particulares preparan a las 'élites' y las estatales a los cuadros medios; pero para que esto funcione se requiere que ambas reproduzcan también la ideología dominante.

Lo que una universidad que trabaje con este 'pluralismo proletario' puede hacer al respecto, es contribuir a la ruptura del bloque intelectual dominante por varios medios:

- 1.-La formación de académicos de alto nivel que combatan las posiciones de los grandes intelectuales de la clase dominante.
- 2.-Dar preferencia a los hijos de las clases trabajadoras ya que es injusto cerrar los ojos ante una desigualdad de hecho y no tratar, en la medida de lo posible, de equilibrarla.
- 3.-Tratar de subsanar las desventajas que implica el origen de clase con medidas como comedores universitarios económicos, higiénicos y con alimentos nutritivos, alojamientos decorosos para los alumnos que provengan de lugares alejados, etcétera.

Estas medidas que han sido tachadas de 'populistas' o 'asistencialistas' no tienen nada de esto, sino que implican una necesidad urgente si se quiere actuar con justicia para brindar real, aunque no totalmente una igualdad de oportunidades que rebase la engañosa 'gratuidad' de la enseñanza, justificadora de mitos meritocráticos y pilar de la ideología burguesa de la 'igualdad'. El problema para lograr esto es político, no económico; si en una Rusia destruida por la guerra y con una economía debilitada, Lenin proponía "proporcionar a todos los alumnos alimentación, ropa y material escolar por cuenta del Estado", no es mucho pedir lo antes mencionado para un país con un ingreso per cápita muy superior a la economía soviética en 1919, a menos que se piense que Lenin era un populista delirante... (55)(+)

(+) Respecto a este tipo de medidas Marx comenta algunas correspondientes a la política educativa de la Comuna de París (1871): "El 28 de abril ha nombrado una comisión encargada de organizar la enseñanza primaria y profesional. Ha ordenado que todos los instrumentos de trabajo escolar, tales como libros, mapas, papel, etc., sean suministrados gratuitamente por los maestros, que los recibirán de sus alcaldías respectivas. Ningún maestro está autorizado bajo ningún pre

4.-La vinculación y el apoyo voluntario y sistemático de los universitarios a las luchas populares que, además de las ventajas mutuas de la solidaridad, y de ser una responsabilidad de clase, implica un gran valor educativo.

5.-Una formación con una idea claramente definida de lo que es lo "crítico, democrático y popular". propiciará la creación de intelectuales orgánicos' del proletariado en distintos niveles, principalmente cuadros medios, que son básicos para la cohesión ideológica de los grupos dominantes con el pueblo. (+)

texto, a solicitar de sus alumnos el pago de estos materiales de trabajo escolar." (C. Marx. Primer esbozo de "La guerra civil en Francia" Cit. en Acerca de la educación. Pag. 154) Gramsci se pronuncia también en favor de proporcionar este tipo de servicios: "La escuela unitaria pide que el Estado pueda asumir los gastos que hoy solventa la familia para el mantenimiento de los escolares o sea que transforme completamente el balance de la educación nacional ampliándolo y complicándolo de modo inaudito; la formación de las nuevas generaciones y toda la función educacional deja de ser privada para hacerse pública por que únicamente de ese modo puede abarcar a todas las generaciones sin división de grupos o de castas" (A. Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. Pag. 110)

(+) El concepto gramsciano de "intelectual" es más amplio que en su significado común y se refiere a toda aquella persona cuya función en la sociedad requiera más trabajo intelectual que físico. Dicha función se realiza siempre en relación a los intereses hegemónicos de una clase: "Los intelectuales son los 'empleados' del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del 'consenso' espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección im-

En este contexto reviste particular importancia la formación de los preparatorianos, sobre todo si consideramos la edad crítica en que se encuentran, así como el hecho de que la gran mayoría de ellos -por razones ajenas a la universidad- no terminarán una licenciatura y muchos ni siquiera la preparatoria.

puesta a la vida social por el grupo social dominante(...); 2) del aparato de coerción estatal que asegura 'legalmente' la disciplina (...) en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, casos en que el consenso espontáneo viene a menos. (Op. (Cit. Pag. 18.

Los intelectuales, en sentido gramsciano, constituyen en la actualidad grandes masas jerarquizadas en cuya cúspide se encuentran los llamados 'grandes intelectuales', "creadores de las ciencias, de la filosofía, del arte, etc.; en el nivel más bajo, los más humildes administrativos y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada." (IBID)

2.5 CARACTER Y FINES DE LAS PREPARATORIAS DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES.

Es necesario en este punto señalar y analizar someramente las políticas educativas posibles y convenientes en relación al carácter y fines de la escuela preparatoria, así como las causas de la elección asumida por la U.A.P. a este respecto, que considero conveniente, tomando en cuenta la situación histórica concreta y acorde con los lineamientos generales de la Reforma Universitaria.

La gran variedad de planes de estudios para el nivel medio superior que existen en México, plantean en resumen tres tipos de objetivos: Los PREPARATORIOS -que se incluyen en cada uno de los tres elementos curriculares-, los TERMINALES, en cuanto que sirven para ingresar a una licenciatura o equivalente; y los EXHIBICIONISTAS, que pretenden lograr una capacitación para la inmediata integración en el mercado de trabajo. Aquí se plantea la pregunta ¿qué tipo de escuela -propedéutica, terminal, o ambas en una- es conveniente impulsar desde una perspectiva acorde con los intereses de liberación?

El ideal educativo socialista del hombre multidimensional, exige una íntima relación de la actividad productiva con el aprendizaje teórico-científico, así como el deporte (+) pero, ¿es posible una estrategia en este sentido por parte de las instituciones educativas progresistas en la actualidad y en nuestro país?

(+) "Por educación entendemos tres cosas:

- 1.-Educación intelectual.
- 2.-Educación corporal, tal como la que se logra con los ejercicios gimnásticos y militares.
- 3.-Educación tecnológica, que vincule los principios generales y de carácter científico de todo el proceso de producción y al mismo tiempo

se debe considerar que esta formación teórico-científico-técnica exige una adecuada planeación para coordinar la producción con la educación, lo que a su vez requiere de cierto grado de control -colectivo- del proceso de producción, ahora en manos de un pequeño grupo hegemónico.

En el caso de México, los intentos de educación tecnológica que se han dado desde Lázaro Cárdenas con el I.P.N., obedecen en muchos casos sólo a las necesidades de mano de obra del desarrollo capitalista, padecen de administraciones fuertemente centralizadas y planes de estudio que, en general, no promueven el conocimiento crítico de la sociedad, con lo que se 'educa' para perpetuar la subordinación de la gran mayoría de los alumnos.

Para que la educación técnico profesional promueva el desarrollo liberador y multidimensional de la personalidad, se requieren varias condiciones, entre las que considero fundamentales las siguientes:

a) Que no se ocupe solamente de los aspectos técnico-instrumentales sino que dé a conocer a los educandos los principios generales de la ciencia que rigen dichos procedimientos, y por añadidura se pueden conocer todos los aspectos de la producción de alguna fábrica o producto.

b) En términos generales, considero que la unión de la educación con la actividad productiva deberá realizarse sólo tras radicales cam

po inicia a los niños y a los adolescentes en el manejo de las herramientas elementales de las diversas ramas industriales". (C. Marx. "Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional de la A.I.T., 1868. en Acerca de la Educación, Pag. 99).

bios en la estructura económica y educativa, antes de lo cual casi toda educación "técnico-laboral" sería un adiestramiento en y para el trabajo enajenado. A este respecto Marx proponía combinar el trabajo con el estudio sólo de manera gradual y con una mínima jornada. Aún esto lo planteaba con algunas prevenciones. (+)

c) Sea cual fuere la proporción y modalidad de la educación para el trabajo en la educación media, en todo caso, debería impartirse por un tipo único de escuela, con el fin de terminar con uno de los mecanismos que tiene el sistema escolar para reproducir la estructura de clases vigente, consistente en la distribución de la población en diferentes tipos de escuelas: Las universidades particulares y extranjeras forman a la futura élite empresarial y -cada vez más- política; las universidades estatales forman, en la gran mayoría de los casos, a los cuadros medios; y las escuelas técnicas preparan mano de obra más o menos especializada. Así se da un fenómeno similar al que estudiaron Ch. Baudelot y R. Establet en el sistema educativo francés. (Cfr. Bibliografía) Esta función selectiva fué señalada también por Gramsci en los 'Cuadernos de la Carcel'. (++)

(+) A este respecto comenta M. Manacorda que "Marx, al aceptar el principio de la unión de la enseñanza con el trabajo material productivo, excluye toda enseñanza dada en la fábrica capitalista tal como esta es..." "dado su carácter enajenante (M. Manacorda. Op. Cit. Pags. 27-28) (++)" "...cada grupo social tiene un tipo propio de escuela destinado a perpetuar en los estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere destrozarse esa trama no se deben multiplicar y graduar los tipos de escuelas profesionales, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media..." (A. Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. Pag. 122 Cfr. Pasado y presente. PAG. 135.)

Dadas las dificultades que implica el cumplimiento de estos requisitos estoy de acuerdo con la eliminación del carácter terminal del nivel medio superior, que ha sido la política seguida por la Universidad Autónoma de Puebla. Los fines de las escuelas preparatorias en dicha institución contemplan los aspectos propedéutico y formativo, es decir, la preparación para el ingreso a la educación superior y la formación de la personalidad del educando, en el sentido de que sea más participativo, más crítico, que comprenda y cuestione su realidad individual y social para transformarla; la educación universitaria deberá combatir todo tipo de prejuicios y fanatismos y promover el desarrollo armónico de las facultades del estudiante.

3.0 LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

3.1 EL ADOLESCENTE Y LA FILOSOFIA.

La mayoría de los estudiosos del adolescente, han hecho hincapié en la importancia que tienen para su desarrollo, las concepciones e ticas, políticas y religiosas que el joven, a través del tiempo, va sintiendo como suyas, o bien, por el contrario, las que va desechando por considerarlas extrañas, ajenas a su idea del bien.

Se podría considerar que el papel formativo de una asignatura que se cursa en tres horas semanales durante tres semestres es mí nimo, en comparación con las poderosas influencias a que se ve suje to cualquier ser humano en nuestra sociedad a partir del nacimiento; sin embargo, la importancia de esta asignatura puede ser grande pa ra el estudiante si se toman en cuenta los siguientes factores:

a) El establecimiento de la identidad, señalado por Erikson, requiere una autonomía -relativa- de criterio, que implica una actitud de cuestionamiento y de búsqueda. (56)

b) Los valores, opiniones y modelos que prevalecieron en la infancia son puestos en tela de juicio; muchas veces, incluso la figura pater na -o materna- es rechazada en cuanto 'modelo de referencia' a imi tar, siendo suplida por estrellas cinematográficas, musicales, o por algún profesor, lo que es más común en muchachos de clases populares. Esto abre la posibilidad de influir en la formación del adolescente, lo que conlleva una gran responsabilidad. (57)

En este momento surge la pregunta obligada para el profesor, o mejor dicho, una serie de preguntas perturbadoras que es necesario contestar abiertamente, so pena de autoengaño: ¿Educar, para qué?, ¿qué valores son 'mejores'? (así o sin comillas), y ¿qué fines?, etcétera. Más aún ¿qué derecho tenemos de influir con nuestras opiniones, jui cios, valores, etcétera, en nuestros alumnos? Quizá alguna razón tenía Oscar Wilde, cuando señalaba que "toda influencia es inmoral". (58)

Pienso que una verdadera educación, no tenderá a promover los valores establecidos, ni limitará la mente del educando a la vida 'comodona', inocente y miope del 'paraíso terrenal' de las creencias comúnmente aceptadas, la posibilidad de crítica es inherente al concepto de educación.

La inocencia no es una virtud; es, a lo más una limitación, que si bien es natural en la infancia, es un pesado lastre cuando esta se rebasa. 'In-noscente' tiene, en su raíz, el mismo significado que 'ignorante', es decir, aquel que no conoce.

Lo que se intenta lograr con este curso es que el adolescente asuma una posición más crítica e independiente, así como el papel que le corresponde como agente de la construcción de su visión del mundo y de la vida, y por este camino, de su propia personalidad. En este proceso de autoformación un factor básico es la forma de hacer frente a LA DUDA que en esta edad ataca con singular dureza la comodidad de las creencias infantiles. Esta situación es particularmente difícil por el hecho de que cuando los valores y concepciones aceptadas durante años, comienzan a perder credibilidad y a desmoronarse ante los golpes de la crítica, el joven siente un gran vacío bajo sus pies, una angustia existencial que se traduce en la necesidad de volver a pisar terreno firme.

En este punto que es el más decisivo y peligroso de la batalla, el adolescente, en su búsqueda de autoafirmación, puede toparse con varios callejones sin salida, que le impedirán llegar a sus metas de progresiva autorrealización. Estos obstáculos son posibles actitudes basadas en mayor o menor grado, en el temor, entre las que señalo las siguientes:

La primera, desgraciadamente muy común, es la retirada hacia la

tranquila comodidad de las creencias anteriores que, en los casos más extremos, imita al avestruz que mete la cabeza en el obscuro hueco del "credo quia absurdum" de Tertuliano, donde se han enterrado muchas inteligencias.

La segunda actitud que el adolescente puede asumir en detrimento de su desarrollo consiste en aferrarse de manera acrítica al "salvavidas" de la primera doctrina nueva que cruce ante su vista trasladando, corregido y aumentado, el viejo fanatismo a la nueva creencia, defendiéndola a capa y espada, sin detenerse en contradicciones teóricas o consecuencias prácticas. También esto es un autoengaño; se piensa que hay avance, cuando en realidad sólo cambiamos un ídolo por otro. (+)

Hay otras actitudes, que no por menos comunes son menos dañinas, por ejemplo el desconocer toda autoridad externa, pero erigiendo en cambio las ocurrencias y caprichos del Yo en autoridad infalible y omnisapiente que debe imponerse a los demás. ¡Mal leen y peor entienden muchos de sus discípulos a Stirner y a Nietzsche! (++)

(+) -----
Bacon, Francis. Novum Organum. Pags 41-78. (Aforismos 38-68)

(++)
Ambos pensadores, cada cual por su cuenta y con lenguajes diferentes, pero con gran similitud en algunas ideas fundamentales, plantean, sí, un individualismo, pero nunca un exclusivismo que no considere a los demás cogéneres. Mucho se les ha difamado como supuestos inspiradores de ideologías autoritarias; nada más falso; tanto el "Único", como el "Superhombre" son nobles aspiraciones, que nada tienen que ver con el fascismo o con mitificados personajes de tiras cómicas, sino que representan una humanidad constituida por seres libres, que participen en las relaciones con los demás, pero no como amos o esclavos, sino como únicos. Nunca plantearon la existencia solitaria a lo "Robinson Crusoe", sino la unión de Únicos. El exclusi --

Por último mencionaré la actitud "snob"⁽⁺⁾, que trata de ocultar su angustia bajo un pretendido interés por todas las corrientes, pero sin llegar a comprometerse con ninguna posición definida, apareciendo imparcialmente "por encima", observándolo todo con su lente, como el entomólogo sus insectos, y pretendiendo soslayar -sobre todo- la existencia de la DUDA. (59)

No es exagerado afirmar, siguiendo a Descartes, que la duda es la madre de la filosofía, ya que desde los presocráticos, hasta los llamados "nuevos filósofos" parten de la duda, que es ruptura, casi siempre, de las creencias y concepciones anteriores.

vismo de estos autores es un mito, como lo es el pensar que el comunismo solidario terminará con la individualidad. Sostengo que es precisamente al contrario: de la misma manera que la libertad de todos será condición de la libertad de cada uno, en el comunismo y sólo en él, cuando la sociedad "caiga bajo el control de los individuos(...)" la realización de la individualidad en todos sus aspectos, dejará de ser representada como un ideal para convertirse en realidad, donde los individuos participan en tanto que individuos" (C. Marx. La ideología alemana. Pags. 270, 139-140), donde a estos nuevos hombres (...) ninguna moral de grupo les dictará sus imperativos unilaterales y en contradicción con otras morales..." (M. Manacorda. Op. Cit. Pag. 94); donde, en fin, "aunque no sea el único elemento digno de consideración (...) la individualidad tiene la MÁXIMA IMPORTANCIA". (A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Pags. 36-37.)

(+) Entiendo por "snob", toda actitud inauténtica que pretende dar apariencia de superioridad en algún aspecto. Está íntimamente relacionada con el deseo de ser reconocido como perteneciente a determinado "status" social, intelectual, profesional, etcétera.

Tanto en el mito bíblico de Adán y Eva, como en el de Prometeo, el factor común que permitió al humano acceder a la categoría de hombre fue la desobediencia, desobediencia que permite con la praxis una liberación progresiva ante los factores naturales y sociales que condicionan la existencia, lo que nos hace decir con Camus: "me rebelo, luego somos".⁽⁶⁰⁾

Esta rebeldía no es sino el aspecto material de la duda, del cuestionamiento y la crítica, que dan a la filosofía su carácter dialéctico de ruptura, de antagonismo y destrucción sana y necesaria. Aspecto negativo que no puede quedarse ahí, ya que es sólo una fase del proceso, "que requiere de una síntesis, nueva positividad alternativa, proposición de un nuevo ideal de vida".⁽⁶¹⁾ Cada filósofo propone entonces su interpretación del mundo, que muchas veces lleva la intención de plasmarse en un modo de vida.

Los grandes pensadores tienen dos tipos de enemigos; los que declarándose como tales, mantienen una posición opuesta, y los que diciéndose sus discípulos olvidan que el pensamiento de sus maestros fue una continua búsqueda, y lo erigen en dogma, en doctrina, en ideología inapelable y absoluta, poniendo catecismos donde antes hubo crítica, hasta de la "crítica crítica".⁽⁺⁾

(+) — — — — —
Casi todas las obras de Marx fueron "Críticas": de la Economía Política, de la Ideología Alemana, de algunos programas, etcétera. Ni él, ni Engels intentaron crear una doctrina nueva o proponer verdades absolutas y ahistóricas. Es precisamente Engels, quien al analizar los distintos grupos de ciencias (biológicas, históricas, formales) nos dice en el Anti Dühring que, de las matemáticas a la moral y las ciencias históricas, hay una cantidad extremadamente pequeña de "verdades eternas, absolutas, de última instancia y que, cuando se dan, no

En ocasiones en la enseñanza de la filosofía se ha desaprovecha do la duda del adolescente, presentándole la filosofía como la repe tición de la corriente favorita del profesor o bien como un compri mido de etapas de la filosofía, de manera tal que es percibida co mo un muestrario de museo totalmente desvinculada de su problemá tica, pese a que muchas de sus preocupaciones son de índole filo sófica.

Precisamente en este trabajo pretendo que el estudiante se dé cuenta de la profunda relación que existe entre la materia y muchas de sus inquietudes fundamentales. Con esto pienso cambiar la fama de aburrida e inútil que tiene esta disciplina entr muchos alum nos para que descubran lo vivo y apasionante de la filosofía y la consideren como una actividad de su pensamiento que puede tener hondos repercusiones en su visión del mundo y de la vida, por tanto en la actuación futura que desarrollen en SU mundo y SU vida. Si es to no sucede y no se rebasan los límites de la memorización y la comprensión elemental, llegando como mínimo al análisis, no sería - esto una enseñanza de la filosofía.

pasan de ser vulgaridades del estilo de (...) 'todos lo hombres son mortales, las hembras de los mamíferos tienen glándulas mamarias; etc.' (F. Engels. Anti Dühring, Pags. 72-76.)

Gramsci nos habla también del valor no absoluto, sino provisio nal e histórico del conocimiento y apunta que "la misma filosofía de la praxis tiende a convertirse en una ideología en sentido peyo rativo, esto es, en un sistema dogmático de verdades absolutas y e ternas(...)" (A. Gramsci. Op. Cit. Pags. 100-101.)

3.0 LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

3.1 OBJETIVOS GENERALES.

Un error común entre los maestros de preparatoria es pensar que su materia es la más importante del plan de estudios, por exceso de celo o prejuicio especialista; por ello tratan de hacer de los estudiantes pequeños economistas, matemáticos o filósofos, según el caso. Por esto no es ocioso señalar que el objetivo de la enseñanza de la filosofía en este nivel no es formar profesionales, sino brindar al educando los elementos que coadyuvan al cuestionamiento de las interpretaciones comunes de la realidad y a su superación para arribar a concepciones más coherentes, como afirma Gramsci: "Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente es un hecho 'filosófico' mucho más importante y 'original' que el hallazgo por parte de un 'genio' filosófico de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales".⁽⁶²⁾ De la misma manera pienso que que es un hecho 'filosófico' más importante el que los preparatorianos reflexionen sobre los fundamentos de sus concepciones -y por tanto de su conducta- en el ámbito de lo ético, político y religioso a que copien tres hojas de un manual o memoricen los apuntes dictados en clase.

En lo fundamental parto de mi interpretación de la Filosofía de la praxis como es presentada por Antonio Gramsci. De él tomo la idea de que el "punto de arranque" deben ser las concepciones ingenuas del sentido común que tienen los estudiantes, principalmente en los aspectos político, ético y religioso.⁽⁶³⁾

La importancia de este cuestionamiento es enfatizada por el pensador sardo, cuando señala que "criticar la propia concepción del mundo es tornarla, entonces, consciente, y elevarla hasta el punto a que ha llegado el pensamiento mundial más avanzado. Significa tam-

bién, por consiguiente, criticar toda la filosofía existente hasta ahora, en la medida en que ha dejado estratificaciones consolidadas en la filosofía popular." (64)

He señalado anteriormente la necesidad de que los estudiantes se apropien de la actividad filosófica, es decir, hagan suya la reflexión sobre sus concepciones del mundo y de la vida, que coinciden, las más de las veces con el sentido común, cuya crítica propongo como básica para el aprendizaje de la filosofía en la escuela preparatoria. (+) Como señala Angelo Broccoli: "Si falta una actividad

(+) -----
El sentido común es definido por Gramsci como "...la filosofía de los 'no filósofos', o sea la concepción del mundo absorbida acríticamente de los varios ambientes culturales en medio de los cuales se desarrolla la individualidad moral del hombre medio(...) su rasgo más fundamental (...) es el de ser una concepción (incluso en cada cerebro) disgregada, incoherente, incongruente, conforme a la posición social y cultural de las multitudes..." (A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, Pag. 122)

"Concepción del mundo no sólo no elaborada y asistemática, ya que el pueblo (es decir el conjunto de las clases subalternas e instrumentales de cada una de las formas de sociedad hasta ahora existentes) por definición no puede tener concepciones elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas y centralizadas, aún en su contradictorio desarrollo, sino también múltiple; no sólo en el sentido de diverso y yuxtapuesto, sino también en el sentido estratificado de lo más grosero a lo menos grosero, sino que debe hablarse directamente de un aglomerado indigesto de fragmentos de todas las concepciones del mundo y de la vida que se han sucedido en la historia, de la mayor parte de las cuales sólo en el folklore se en-

de remoción del folklore, no puede darse educación, sino adoctrinamiento." (65)

Es conveniente mostrar a los estudiantes que la filosofía no es una disciplina extraña a su vida sino una actividad que de algún modo ellos ya han realizado y que sólo se trata "de innovar y tornar 'crítica' una actividad ya existente". (66)(+)

Pero no sólo la crítica de las ideas es importante ; también la crítica de las conductas dominantes que a menudo contradicen dichas ideas e implican opiniones inconscientes que se manifiestan en la práctica. Muchas veces el sentido común tiene la función de 'racionalizar' las conductas corrientes y legitimarlas, por

cuentran, sobrevivientes, documentos mutilados y contaminados". (A. Gramsci. Literatura y vida nacional. Pags. 240-241)

(+) "Es preciso destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Es preciso, por tanto, demostrar antes que nada, que todos los hombres son 'filósofos', y definir los límites y los caracteres de esta 'filosofía espontánea', propia de todo el mundo, esto es de la filosofía que se halla cantada: 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente de palabras vacías de contenido; 2) en el sentido común y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que generalmente se llama 'folklore'. (A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Pag. 11)

lo que al cuestionarlas se pueden poner de manifiesto serias contradicciones en el seno de la ideología dominante, y mostrar objetivamente su carácter incongruente."(+)

Para superar la crítica superficial es necesario poner en tela de juicio también los fundamentos y los supuestos básicos de la crítica misma para que los alumnos desarrollen su capacidad inquisitiva ya que, como señalaba Marx "...no es sólo en las respuestas, sino también en las propias preguntas donde hay mistificación" (67) No se puede superar el sentido común cuando se critica algún aspecto de la ideología, desde la ideología misma.

Estas consideraciones y algunas otras son necesarias para una superación del susodicho sentido común que es SOLO EL PUNTO DE PARTIDA.

El siguiente paso es conocer y criticar las concepciones de los grandes filósofos, que son y han sido la parte más coherente y sistemática --por tanto la de fundamentos más difíciles de destruir o superar-- de la ideología dominante.

Es necesario distinguir los distintos niveles de crítica, desde la crítica a los grandes intelectuales, como lo hicieron Marx y Engels con los economistas ingleses, Hegel y sus discípulos, etcétera; hasta la crítica del sentido común en contacto directo con las 'masas'. Pienso en consecuencia, que en las preparatorias de la U.A.P., es necesario llevar la crítica a todos los niveles. Dado que no es

(+) "La mayor parte de los hombres son filósofos en cuanto obran prácticamente y en cuanto en su obrar práctico (en las líneas directrices de su conducta) se halla contenida implícitamente una concepción del mundo, una filosofía". (IBID. Pag. 29.)

posible esperar en todos los casos que los alumnos estudien filosofía si no han salido -en general- de las más elementales concepciones del sentido común, es conveniente comenzar, según lo argumentado, por estas concepciones y sólo después pasar al estudio del pensamiento de algunos de los grandes filósofos, es decir, de algunos de los más 'formativos', en el sentido de que traten asuntos relacionados con los intereses de los estudiantes, de que los textos sean claros y sencillos, que presenten aspectos polémicos y asuntos claves en la ideología dominante. (+)

Al decir que fundo mis proposiciones en la filosofía de la praxis se encuentra muy lejos de mí la idea de reducir la enseñanza de la filosofía a cursos de 'materialismo dialéctico', o de llevar como texto alguno de los manuales soviéticos o similares que convierten la crítica en catecismo(++).

(+) "...y dado, que se presupone cierta media intelectual y cultural en los discípulos, que verosimilmente solo han tenido informaciones inconexas y fragmentarias, y carecen de toda información crítica y metodológica, no se puede sino partir del 'sentido común; en primer lugar; en segundo lugar de la religión, y solo en tercer lugar de los sistemas filosóficos elaborados por los grupos intelectuales tradicionales". (IBID. Pag. 127)

(++) "Gramsci parte de la observación de que no es posible escribir un manual de marxismo, ya que el marxismo es una concepción en proceso, que se adecua continuamente al desarrollo de la realidad y que por lo tanto, no es traducible en un manual, como pueden serlo las concepciones que ya hayan agotado su posibilidad de desarrollo. El marxismo, por su naturaleza, es irreductible a un manual." (L. Gruppi. El concepto de hegemonía en Gramsci. Pags. 152-153.) Cfr. la crítica al "Ensayo popular de sociología" de Bujarin en A. Gramsci. Op. Cit. Pag. 135.

Gramsci que, "...la filosofía de la praxis no puede ser concebida, sino en forma polémica, de perpetua lucha", y por tanto una educación consecuente tenderá a que el alumno pueda "elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica y, por lo mismo (...), escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se imprime sobre la propia personalidad." (68) De acuerdo con esta concepción la filosofía de la praxis no es una doctrina sino la crítica de la sociedad capitalista y de las sociedades de clases en general con objeto de transformarlas. (*) Dado que en una sociedad dividida en clases éstas tienen intereses antagónicos en relación con la perpetuación o el cambio de la sociedad, su crítica y transformación toman la forma de lucha de clases en los niveles teórico y práctico. Conviene aclarar que no considero que la filosofía deba ser sólo un "arma de la revolución"—y supedita la búsqueda de sus verdades a intereses estratégicos o tácticos que cambian de hoy a

(*) "...nosotros no anticipamos dogmáticamente el mundo, sino que queremos encontrar el mundo nuevo a partir de la crítica del viejo. Hasta ahora los filósofos habían tenido lista en sus pupitres la solución de todos los enigmas, y el estúpido mundo exotérico no tenía más que abrir su morro, para que le volasen a la boca las palomas ya guisadas de la Ciencia absoluta. (...) No es cosa nuestra la construcción del futuro o de un resultado definitivo para todos los tiempos; pero tanto más claro está en mi opinión lo que nos toca hacer actualmente: CRITICAR SIN CONTELACIONES TODO LO QUE EXISTE; sin contemplaciones en el sentido de que la crítica no se asuste ni de sus consecuencias ni de entrar en conflicto con los poderes establecidos" (C. Marx. Anuarios francoalemanes. en OME/5. Páginas 73-17)

mañana sino que, dado el carácter esencialmente crítico y cuestionador de la filosofía, cuando ésta se ocupa de la sociedad debe ser, en alguna medida, revolucionaria. Desde la posición de la clase dominante es muy difícil, si no imposible, conciliar una posición crítica, es decir, abierta a las posibilidades y antidogmática ya que los límites de la actividad reflexiva están señalados por los intereses de la dominación. En cambio sostengo que una toma de posición al lado de las clases dominadas es compatible con una actitud crítica, es más, que ambas se apoyan mutuamente: La posición de clase 'proletaria', dominada, o como quiera llamársele permite el reconocimiento de la función ideológica, mistificadora, de muchas concepciones 'filosóficas', políticas, 'científicas' y morales, lo que implica un grado superior de consciencia. Recíprocamente, un pensamiento más libre y desprejuiciado adquiere una potencia que la permite superar con mayor facilidad la ideología dominante -es decir de la CLASE DOMINANTE- y lleva, en ocasiones, a una radicalización política.

Considero que la única forma de conciliar una actitud abierta y no dogmática con una posición de clase es entendiendo la filosofía no como una doctrina de una clase determinada con un cuerpo de verdades establecidas, sino como una crítica de la sociedad y de las ideologías que la legitiman y justifican.

Si las cosmovisiones populares se basan siempre en la fé y la autoridad, si lo que queremos es combatir las para fomentar la autoeducación de individuos conscientes de los factores externos e internos que los condicionan, no podemos entonces, ni debemos, tratar de imponer nuestras opiniones. Esto a veces se puede lograr, sí: apelando a la fé de los alumnos y a nuestra autoridad. Si para Gramsci "las masas, en cuanto tales, sólo pueden vivir la filosofía como una fé" (69) se hace necesario superar este estado para 'desmasificar a las mas

sas'y así lleguen a una posición más crítica.La fé puede ser válida en religión,pero no en filosofía.

Dada la posición clasista de la filosofía de Marx,podría pensarse que todo intento educativo que se base en ella es prejuiciado y dogmático,como realmente sucede,por ejemplo,con algunos 'manuales'soviéticos;sin embargo,si entendemos la filosofía de la praxis como "la crítica sin contemplaciones de todo lo que existe", entonces,la enseñanza de la filosofía será el cuestionamiento radical,hecho en común,de la realidad social y de las ideas,en particular de aquellas que tienden a justificar y legitimar un dominio de clase.

Si sólo criticamos las ideas "en sí",desligadas de su contexto social,que es el de una sociedad dividida en clases,nuestra crítica es limitada y abstracta,por lo que pienso que la posición clasista de la filosofía de la praxis no implica prejuicio ni prevención dogmática y menos todavía la imposición de determinadas concepciones,sino solamente una llamada de atención sobre la concreción histórica del conocimiento.

Es un difícil problema para la gran mayoría de los educadores conscientes armonizar su compromiso político personal con el respeto a la autonomía y el libre desarrollo de los alumnos;pero si partimos de la interpretación antes señalada de la filosofía como crítica radical esta dificultad puede, en mucho,superarse,quizá hata evidenciarse como falso problema.(+)

(+) Esta armonía entre una posición política comprometida y la libre expresión del pensamiento no debe ser exclusiva del ámbito escolar,sino ampliarse a toda la sociedad ya que toda relación hegmónica -en sentido gramsciano- es educativa y viceversa:"Bajo esta perspectiva se comprende que no sólo el consenso,sino también su

Este enfoque, que considera la validez histórica y provisional de o todo conocimiento, es, por su carácter mismo, antilogmática y antiautoritaria, lo que permite un mayor compromiso, a la vez que una mayor libertad, una educación "que libremente discuta e impugne todo el saber en crítica constante sin que esto suponga el abandono de las lealtades políticas y sociales". (70)

Para que la impugnación y el cuestionamiento rebasen el nivel del sentido común se requieren habilidades de estudio, razonamiento y expresión que se encuentran, en general, como vimos, poco desarrolladas en los estudiantes preparatorianos. No basta lamentarse de estas limitaciones que, si bien tienen su origen en ciclos anteriores, ahora son un obstáculo con el que tropezamos, sino que es necesario que el alumno comience por adquirir las habilidades y metodología de estudio y pensamiento requeridas por este ciclo escolar si no lo hizo antes.

El partir de la filosofía como crítica, no como doctrina, hace que el acento pase del memorismo de ideas y verdades hechas al desarrollo de la habilidad y el rigor discursivos y la profundización de la capacidad inquisitiva. Dado que no propongo una filosofía determinada para ser enseñada, sólo es posible propiciar en el estudiante la práctica de la reflexión filosófica, es decir, como se señalaba Kant; "No se puede hacer más que aprender a filosofar, es de libre plasmación, es decir, la confrontación en pluralismo y en la libertad política y cultural se convierten en esenciales y no constituyen en absoluto una rémora sino justamente un requisito para la ampliación del nuevo bloque histórico". (J. Cerroni. "Cosmopolitismo y vías nacionales". en E. Hobsbawm et al. El pensamiento revolucionario de Gramsci. Pag. 42.

cir, a ejercitar el talento de la razón en la aplicación de sus principios generales a ciertas tentativas que se presentan, pero siempre con la reserva del derecho que tiene la razón de rebuscar estos principios mismos en sus fuentes y a confirmarlos o rechazarlos." (71)

El aprendizaje de este filosofar crítico y riguroso requiere orden y sistema, de aquí la importancia de la metodología, por encima y previamente al aprendizaje de cualquier corriente o doctrina o, como reza el adagio: "dale pescado a un hombre y tendrá comida para un día, enseñale a pescar y tendrá comida para toda la vida".

Existe una íntima relación, señalada por Gramsci, entre el aprendizaje de los métodos y la capacidad inquisitiva, considerada también por él como objetivo fundamental de la enseñanza universitaria: "El método que la disciplina universitaria prevé para toda forma de investigación [debe tender a] la formación del intelecto, de un hábito de orden y sistema, el hábito de referir todo conocimiento nuevo a los conocimientos que ya poseíamos y de integrar su conjunto y, lo que más importa, la aceptación y el uso de ciertos principios como centro del pensamiento. (...) Allí donde existe esa facultad crítica, la historia no es más un libro de noticias, ni una biografía ni una novela; los oradores y las publicaciones del día pierden su infalibilidad; la elocuencia no vale ya más que el pensamiento, ni las afirmaciones audaces o las descripciones policromadas tienen ya el lugar de los argumentos." (72) La importancia de los aspectos metodológicos en la enseñanza es señalada en diversas ocasiones por el pensador sardo (73), sin embargo conviene prevenir contra la 'idolización' del "método científico" y hacer énfasis en que todo método es sólo un auxiliar, un instrumento -órganon- de que nos valemos para que nuestras indagaciones sean más ordenadas y sistemáticas, pero nunca un camino seguro e infalible para llegar

a la 'verdad'. (+)

Es también de gran importancia, propiciar en todo lo posible que los alumnos se comuniquen oralmente y por escrito para que pierdan la gran inseguridad característica de muchos de ellos y adquieran mayor claridad, precisión y si es posible, belleza en la expresión de su pensamiento. (+ +) Dada la dificultad de este objetivo -que debería estar cumplido en ciclos anteriores- y su gran importancia, es conveniente, por una parte, que el 'taller de redacción' funcione como tal, disminuyendo el número de alumnos por profesor y por otra que cada asignatura, en la medida de lo posible, colabore en su logro ya sea coordinadamente, como es lo más deseable, o de manera independiente.

Recapitularé brevemente los objetivos generales que planteo para la enseñanza de la filosofía en la escuela preparatoria, en el orden que considero más conveniente para su cumplimiento progresivo:

(+) "Se llamó 'científico' todo método similar al de investigación y de examen de las ciencias naturales, convertidas en ciencias por excelencia, las ciencias fetiche. No existen ciencias por excelencia, y no existe un método por excelencia, 'un método en sí'. Toda investigación científica crea su propio método, su lógica adecuada, cuya generalidad o universalidad consisten en ser 'conforme a su finalidad'. La metodología más genérica y universal no es otra cosa que la lógica formal o matemática (...)" (A. Gramsci, Pasado y presente, Págs. 200-203.)

(++) "El alumno también debe aprender a comunicar su conocimiento, debe aprender a expresarse, a entender y ser entendido, oralmente y a través de la escritura, requiere, por tanto, ser capaz de leer y de escribir. De allí que la discusión, el intercambio de información escrita y la elaboración de la información, sea necesario que se integren dentro de la formación de los alumnos." (G. Hierro. Op. Cit. Pág. 104.)

- a) Que el alumno adquiriera los hábitos y la metodología de estudio, pensamiento y comunicación requerida para este ciclo escolar.
- b) El siguiente paso para que los alumnos superen sus concepciones es llevarlos al cuestionamiento de sus propios procesos de formación de opiniones, los motivos que tienen para optar por una posición determinada en vez de otra cualquiera.
- c) Es necesario asimismo que el estudiante comprenda el nexo existente entre las opiniones generalizadas en una sociedad—sentido común— y la existencia y reproducción de la sociedad misma.
- d) En seguida propongo propiciar un auténtico autocuestionamiento de las concepciones del estudiante, para lo que es conveniente partir de los aspectos de la ideología dominante que sean de su mayor interés, es decir, de su propio 'sentido común'.
- e) Una vez criticados en sus fundamentos los temas del sentido común que fueron de su interés, los alumnos estarán en mejores condiciones para comprender, analizar y criticar las tesis de los grandes pensadores que aparecen en la historia de la filosofía.

Este nivel educativo debe corresponder con los fines humanistas propuestos por Gramsci para la escuela 'creativa': "...en la escuela unitaria, la última etapa debe ser concebida y organizada como etapa decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del 'humanismo' de la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesaria para ulteriores especializaciones (...). El estudio de los métodos creadores en la ciencia y en la vida debe comenzar en esta última etapa de la escuela (...). Esta etapa escolar debe contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma de los individuos, debe ser una sola escuela creativa." (A. Gramsci Los intelectuales y la organización de la cultura. Pag. 113.)

3.2 CONTENIDOS.

Una vez establecidas las prioridades y el orden en que deberán cumplirse los objetivos, el siguiente paso es señalar los contenidos que permitirán su logro.

En primer lugar, para tratar de subsanar las graves deficiencias que tienen sobre todo los alumnos de clases populares, combatir el memorismo y la copia textual de trabajos escritos, propongo que se incluya en el primer semestre del plan de estudios y antes de cualquier curso de filosofía, un método de lectura eficiente para aumentar tanto la velocidad de la lectura como la comprensión de la misma aplicada en reducidos 'talleres' de lectura y redacción.

Será también de gran utilidad un buen método para la optimización del estudio (como el PQRSST de Staton).

Es indispensable que aprendan desde el inicio los rudimentos de la investigación documental para que sus trabajos tengan realmente una función que rebase la de mero requisito para aprobar y no se limiten a copiar unas páginas de algún manual. Asimismo es conveniente que los estudiantes conozcan someramente los métodos de las ciencias.

Por último propongo los elementos indispensables para que el estudiante sepa dialogar, de tal manera que sus intervenciones sean productivas para sí y para el resto del grupo. Para esto es conveniente el conocimiento de algunos papeles típicos tanto positivos como negativos, ejercicios para saber escuchar y algunas sesiones de retroalimentación en pequeños grupos.

Este curso se complementa con la lógica matemática que corresponde a la asignatura de matemáticas, también en el primer semestre.

Para el segundo semestre he pensado en la conveniencia de comenzar el cuestionamiento con el reconocimiento por parte de los estudiantes de la manera como han adoptado la serie de opiniones

que conforman su cosmovisión, para lo cual incluyo el tema llamado "factores que limitan el pensamiento crítico". Aquí considero el estudio directo de la doctrina de los "Idolos" de Bacon; algunos estudios contemporáneos sobre los estereotipos y prejuicios en general, la conformidad social, la influencia de las emociones en la razón, el papel de la obediencia, del principio de autoridad, la distorsión de la información y, como último inciso que servirá de clave para la cabal comprensión de los demás, un breve análisis de la ideología, para que los alumnos puedan establecer el origen social y la función política de muchas de sus opiniones "personales" y así se den cuenta de que éstas no han sido elegidas tan libremente como suponen y que no basta afirmar o creer que se piensa con libertad, sino que para empezar a hacerlo es necesario conocer los múltiples factores que condicionan "nuestras" ideas, conocimiento que es la base para la transformación de dichos factores.

La experiencia me ha demostrado que es conveniente comenzar la crítica por los mismos procesos de formación de opiniones y que este tema resulta altamente significativo para los estudiantes.

A partir de este punto, en el segundo semestre, los contenidos versarán sobre la ética y la política, tanto porque corresponden a los intereses de los alumnos, como por el carácter teórico-práctico de ambas, que les muestra claramente que la filosofía no son especulaciones ajenas a su vida, sino una actividad que puede tener influencia decisiva en el curso de la vida individual y social y que es aplicable tanto en la existencia cotidiana como en los momentos cruciales.

Siguiendo la recomendación gramsciana de "mantener el contacto con los simples" y hallar "en dicho contacto la fuente de los problemas que estudiar y resolver", he considerado pertinente buscar

en la relación con los estudiantes y de acuerdo a sus intereses los temas para tratar en clase, (+) ya que la auténtica reflexión filosófica sólo es posible partiendo del estado de admiración -Thaumatzein- de que hablaban los antiguos griegos, estado que es imposible suscitar en el estudiante si los tópicos tratados son sentidos por él como ajenos a su vida. (++) En cambio, esta admiración que es involucración problematizadora se presenta de manera espontánea en el adolescente, gracias a las dudas vitales de esta edad.

Por estas y otras consideraciones he seleccionado los asuntos de mayor interés entre los alumnos por medio de una pequeña investigación de campo. (+++) Aunque no todos los temas pudieran considerarse como propiamente "filosóficos" en una cátedra tradicional, sin embargo lo son, pues corresponden a puntos clave en

(+) "(...) un movimiento filosófico (...) sólo es tal cuando (...) no se olvida jamás de mantener el contacto con los 'simples' y, antes bien, halla en dicho contacto la fuente de los problemas que estudiar y resolver. Sólo mediante este contacto una filosofía deviene 'histórica', se depura de los elementos intelectualistas de naturaleza individual y se hace 'vida'. (A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Pags. 17-18)

(++) "Lo que en principio movió a los hombres a hacer las primeras indagaciones filosóficas fué, como lo es hoy, la admiración. Entre los objetos que admiraban y de que no podían darse razón, se aplicaron primero a los que estaban a su alcance; después, avanzando paso a paso, quisieron explicar los más grandes fenómenos". (Aristóteles. Metafísica. I-2. Pags. 15-16. Cfr. Platón. Teetetes.)

(+++) Ver anexos.

la cosmovisión de los estudiantes.

Aunque la mayoría de los temas escogidos por los alumnos son también objeto de estudio de otras disciplinas (biología, psicología, historia, economía, etcétera) todos ellos tienen implicaciones éticas y políticas y dan una excelente oportunidad para el trabajo interdisciplinario que, organizado de manera conveniente tiende a dar a los alumnos una visión integradora de la realidad acorde con las tendencias actuales de la ciencia, en vez de la visión disgregada y parcializadora característica de la división del contenido de aprendizaje en asignaturas y del sentido común, cuyo "...rasgo más fundamental (...) es el de ser una concepción (incluso en cada cerebro) disgregada, incoherente, inconejuente, conforme a la posición social y cultural de las multitudes. (74) (-)

Dado el carácter interdisciplinario de cada tema, por ejemplo la sexualidad, se requiere de una información básica previa que suele encontrarse en otras disciplinas -psicología, biología, antropología- y es partiendo de esta base como se hará el cuestionamiento filosófico -ético, político, axioteleológico- que requiere por parte

(+) "En consecuencia, este carácter [integrador, interdisciplinario] de la ciencia actual requiere de una enseñanza cuyos contenidos sean acordes con el avance científico. Esto trae consigo la elaboración del curriculum cada vez más flexible, dentro de todos los campos de la enseñanza universitaria. No sólo dentro del ámbito de las ciencias, también dentro de las humanidades. Así vemos que cada vez más resulta difícil distinguir el trabajo filosófico, por ejemplo, del trabajo científico. Las fronteras entre la sociología y la filosofía de la ciencia, por su parte, son cada vez más indeterminadas; las distinciones que se dan entre la psicología y la ética, la historia y la política son cada vez más difusas". (G. Hierro. Op. Cit. Pags. 89-90.

del profesor, recomendación de lecturas o, preferentemente, elaboración de digestos, mediante los cuales el estudiante conocerá que los problemas de su interés también han sido estudiados por pensadores de diferentes épocas, tanto especialistas como filósofos, quienes han planteado los problemas con profundidad y pertinencia.

Conviene recordar que es necesario criticar no sólo las opiniones propias o las de los compañeros -pues a menudo las críticas se basan también en el sentido común-, sino ir más allá y criticar los fundamentos de dichas opiniones, que no siempre están a la vista sino que están muchas veces implícitos, escondidos en un "mundo que se dá por supuesto". Con ello el estudiante comenzará propiamente a realizar una actividad filosófica. El sentido común es sólo el PUNTO DE PARTIDA ya que, como afirma Gramsci, no se trata de "mantener a los 'simples' en su filosofía primitiva del sentido común, sino, al contrario, [de] conducirlos hacia una concepción superior de la vida. Se afirma la exigencia del contacto entre los intelectuales y los simples, no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de las masas." (75)

Para el tercero y cuarto semestres propongo, ahora sí el estudio de la historia de la filosofía en sus aspectos más generales, así como la profundización de un tópico específico según una corriente o autor determinados elegido libremente por los alumnos. En el tercer semestre se podría estudiar someramente la filosofía grecolatina y medioeval y el cuarto abarcar del renacimiento a la época contemporánea.

El conocimiento de la historia de la filosofía tiene también gran importancia, pues el pensamiento de los "grandes intelectuales"

ha sido, en cada época, el más coherente y sistemático. La crítica del sentido común es necesaria, pero no suficiente para llegar a superiores concepciones del mundo y la vida. Marx no elaboró su teoría -señala Gramsci- partiendo de la crítica del folklore, sino de la crítica de lo más avanzado del pensamiento de su época: la economía política inglesa, la filosofía alemana y la política francesa; además contaba con un amplio conocimiento de los clásicos. Es más fácil avanzar cuando se camina "sobre hombros de gigantes".

Uno de los principales problemas en la enseñanza de la filosofía es el adecuado planteamiento de los problemas, lo que se aprende de los clásicos, cuyos planteamientos "siguen siendo, en general, vigentes -es decir las preguntas- en cada caso, la respuesta a las mismas es lo que varía de acuerdo a la época histórica". (76)

3.4 ASPECTOS DIDACTICO-METODOLOGICOS..

Es común entre los profesores que son especialistas en su materia o área, pero que no tienen una formación pedagógica, el restar importancia a los métodos y técnicas que se emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta minusvaloración tiene su origen en formas de pensamiento del sentido común, como es suponer que un mensaje sólo se transmite en el contenido explícito del mismo, sin reflexionar en el importantísimo papel del medio, o del emisor, o de todos los demás elementos que pueden deformar, alterar y hasta invertir el sentido de un mensaje. El ignorar esto puede llevar a serias contradicciones como sucede en las empresas, donde se dan cursos de "relaciones humanas" mediante técnicas de las más modernas, con un contenido generalmente reaccionario, o al revés, como ocurre en algunas escuelas que imparten contenidos progresistas y críticos mediante métodos anquilosados, que resultan retrógrados y autoritarios, que enseñan el juego de la moral y la política dominantes, decir una cosa y hacer otra. "El medio es el mensaje".

A pesar de que en la Universidad Autónoma de Puebla se han tratado de democratizar los diferentes aspectos de la vida universitaria, falta en general una mayor consciencia de la importancia de la didáctica, no sólo para la optimización de la eficiencia del trabajo docente, sino también por sus implicaciones éticas y políticas. (+)

(+) "Los métodos didácticos deben ser sometidos a una consideración ética explícita [y a una] exposición, análisis y crítica racional de los procedimientos empleados: 'La letra con sangre entra' se descalfica como método educativo -independientemente de si entra o no la letra- por que implica un sufrimiento innecesario, tanto para el educador como para el educando." (G. Hierro. Op. cit. Pags. 8-10.)

Para el caso concreto de la enseñanza de la filosofía en la escuela preparatoria, lo que propongo es ir de la enseñanza 'activa' a la 'creativa' en sentido gramsciano.

En el primer semestre, dado el carácter pasivo y receptivo de la enseñanza que han padecido nuestros estudiantes antes de ingresar al bachillerato, el énfasis se hará en la autoactividad de aprendizaje por parte del alumno. El maestro dice qué y cómo estudiar, así también supervisa y asesora las fases del estudio. Para esta etapa pienso que lo mejor es un taller de técnicas de lectura, estudio y discusión. Estas, además de ser contenidos del curso, comenzarán a ser aplicadas, o sea a cumplir su función instrumental para adquirir y comunicar otros conocimientos, que en este caso podrán ser los demás temas del semestre.

El segundo semestre podrá ser llevado en forma de taller de investigación documental utilizando los elementos metodológicos adquiridos en el semestre anterior, donde el trabajo será en equipos de diez o doce elementos. Los temas serán a elección de los equipos, preferentemente tomando en cuenta los propuestos por el profesor en base a la investigación previa de los intereses de los alumnos, lo que permitirá la selección previa de la bibliografía pertinente, así como la elaboración de digestos a cargo del docente. Este tendrá la función de asesorar a los equipos en sus trabajos, desde el correcto planteamiento del problema a tratar hasta la exposición por parte de los estudiantes, de las conclusiones obtenidas, para su discusión en el grupo.

En estos dos semestres, y en los siguientes en mayor medida, se intenta comenzar el cambio de la fase pasiva a la activa, y de ésta a la creativa, que es la que correspondería según Gramsci a la escuela

la preparatoria. (+)

Para ir superando la pasividad y el memorismo propios de la escuela secundaria, la iniciativa y la participación crítica del alumno deben ir en aumento: (++) En el primer semestre realizará ejercicios y discutirá los temas estudiados/lo que servirá de práctica y retroalimentación al tema 'cómo dialogar'. En el segundo semestre el alumno expondrá una investigación realizada en equipo y defenderá sus conclusiones, asimismo hará los comentarios y análisis parti-

(+) "La escuela creativa es la coronación de la escuela activa: en la primera etapa se tiende a disciplinar, por tanto a nivelar, a obtener una especie de 'conformismo' que se puede llamar dinámico, en la etapa creativa sobre el fundamento perseguido de 'colectivización' de tipo social, se tiende a desarrollar la personalidad, que ya a (sic) llegado a ser autónoma y responsable, con una conciencia moral sólida y homogénea". (A. Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. Pag. 113.) Cfr. Pag. en este escrito.

(++) "Actualmente entre el liceo y la universidad hay un salto, una verdadera solución de continuidad (...) De la enseñanza casi puramente dogmática en lo que la memoria tiene la principal parte se pasa a la etapa creativa o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina de estudio impuesta y controlada autoritariamente se pasa a una etapa de estudio o de trabajo profesional en el que la autodisciplina intelectual y la autonomía moral son teóricamente ilimitadas. Y esto ocurre justamente luego de la crisis de la pubertad cuando arden las pasiones instintivas, elementales, y todavía luchan con los frenos del carácter y de la conciencia moral en formación". (A. Gramsci. Op. Cit. Pag. 112.)

mentos de los trabajos de los demás equipos, lo que continuará haciendo en los cursos siguientes. Esto ayudará a combatir el esquema comunicativo unidireccional y vertical que se manifiesta en todas las demás instituciones autoritarias -la iglesia, la familia, el sindicato, el partido, el centro de trabajo- donde la palabra es monopolio de uno o unos cuantos. Se reconoce desde tiempos antiguos que la palabra es Poder. Centralizar la palabra es, por tanto centralizar el Poder. (+)

La técnica propuesta, el trabajo en equipos, es solo una ampliación del seminario que conserva sus principales ventajas: combina la participación oral, con la investigación bibliográfica, sin la cual se puede caer en el nivel de la charla de café(++); Esta técnica y otras similares, facilitan el paso de la secundaria a la preparatoria, que requiere mayor iniciativa y participación(+++); y por

(+) "En el principio era el verbo, y el Verbo era con Dios, y el Verbo era Dios (...). Todas las cosas por él fueron hechas y sin él nada de lo que ha sido hecho fué hecho". (S. Juan. I:1,3)

(++) Aunque para Gramsci la discusión es importante, sin embargo, no debe ser exclusiva ya que "...el modo de difusión de la cultura por vía oral, por discusión dialógica, a través de la oratoria que determina una argumentación poco rigurosa y produce la convicción inmediata principalmente por vía emotiva". Para evitar esta limitación propone Gramsci la técnica del seminario que, "debería integrar y vivificar la enseñanza oral". (A. GRAMSCI. Los intelectuales y la organización de la cultura. Pags. 128, 131.)

(+++) Hablando de la brusquedad del pasaje del liceo a la universidad, el ex líder del PCI opina que "En Italia, cuyas universidades aún no han adoptado el principio del trabajo de 'seminario' el pasaje es todavía más brusco y mecánico".

último "exige un acopio [y manejo] de información, tanto de material clásico, como innovador: filosófico y científico (...) implica una actividad personal por parte del alumno (...) demanda una actitud crítica en torno a la información recopilada [y] solicita creatividad personal en el tratamiento del tema". (77)

EVALUACION DEL APRENDIZAJE.

La evaluación estará, en el primer semestre, a cargo del profesor, pero con criterios explícitos y bien definidos que considerarán tanto el aprendizaje de los contenidos teóricos, como la aplicación de los métodos y técnicas que se empleen.

En el primer semestre previo a la enseñanza de la filosofía y correspondiente a los talleres de investigación, lectura y estudio eficaces, etcétera, el tipo de evaluación recomendada es por medio de los resultados prácticos que logre el alumno: velocidad en la lectura y comprensión de textos, algún pequeño trabajo de investigación documental, elaboración de fichas bibliográficas y de contenido, participación oral, etcétera.

En los aspectos teóricos ha dado buen resultado la solución en casa de cuestionarios abiertos que constituyan pequeños temas de investigación. Este tipo de instrumentos tiene las ventajas de evitar la tensión propia de la situación de examen y la incertidumbre sobre el contenido del mismo; además, dada la extensión especificada de las respuestas -de seis renglones a media cuartilla máximo- se evitan posibles copias entre los estudiantes, o de los textos. Tomando en cuenta la gran cantidad de alumnos, se recomiendan cuestionarios breves -no más de ocho o diez preguntas- y no más de dos evaluaciones de este tipo por semestre.

Para los temas optativos del segundo semestre y los siguientes, partiendo de la investigación de los alumnos organizados en equipos, una forma conveniente de evaluación será mediante la presentación del informe escrito y la exposición oral de las conclusiones para su discusión en el grupo.

La calificación final -dependiendo del tipo de grupo- puede ser el resultado de promediar: a) la calificación otorgada por todo el

grupo a cada equipo de trabajo; b) la que se designen entre sí los compañeros de cada equipo, de acuerdo a su colaboración personal; c) la apreciación del profesor y d) la solución individual de los cuestionarios en los temas obligatorios.

Lo importante es avanzar en la medida de lo posible hacia la autoevaluación individual y colectiva.

CONCLUSIONES.

El papel de la juventud en el mundo actual.

José Enrique Rodó nos habla del papel de la juventud mediante una bella metáfora en su Ariel. La humanidad, afirma, es como aquella novia de quien se cuenta que, tras levantarse con el amanecer el día de su boda, llena de ilusiones atavióse cuidadosamente y llegó a la iglesia donde esperó infructuosamente la llegada de su prometido hasta que, desesperada, llorosa y decepcionada regresó a su casa al anochecer. Se dice que la pobre mujer enloqueció y desde entonces, todas las mañanas, con la misma ilusión de aquel día, sale vestida de novia y espera al amado que nunca llega, para regresar abatida a la hora de siempre.

La humanidad, nos dice el autor, es como la novia, quien en un día recorre el camino de una generación humana, del optimismo matutino del púber, al fatalismo senil. La juventud, encarna la sublime locura que permite mantener la esperanza de un mundo más libre, justo y humano, y permite pensar cada mañana, tal vez ahora sí...

Pero ya no basta a la juventud el papel de portadora de la esperanza; el rápido y avasallador rumbo de los sucesos actuales exige mucho más. Es ahora o nunca que debemos ir con valor hacia la búsqueda de un mundo mejor, aprovechando la experiencia de la humanidad y las enseñanzas de la historia, pero dejando atrás todo lo inservible o perjudicial, trátase de sistemas políticos, formas de propiedad, actitudes y falsos valores, resentimientos y prejuicios, sin volver la vista atrás so pena de quedar petrificados, convertidos en vivientes estatuas de sal.

El papel de la juventud en el presente es de una gran responsabilidad. En los próximos decenios se jugará seguramente el destino de la humanidad. Los acontecimientos se suceden con gran rapidez y tal parece que escapan cada vez más al control del hombre. El panorama mundial a

partir de la década de 1960 presenta características muy especiales; en estos años se están decidiendo muchas más cosas que en cualquier otra época de que se tenga memoria, comenzando por la misma continuidad de la vida o al menos de vida inteligente sobre el planeta.

Ante las limitaciones, la inoperancia o el fracaso de las soluciones ofrecidas por los sistemas actuales, estos deben ser puestos en entredicho para buscar soluciones alternativas a las múltiples contradicciones que han hecho crisis en el presente.

Las posibilidades del joven educado en la Filosofía de la Praxis.

Considero que una educación basada en la Filosofía de la Praxis tiene varias ventajas. En primer lugar ayuda a la comprensión del problema humano fundamental: la enajenación de todo aquello que es esencial del hombre y las múltiples formas que asume dicha enajenación en cada sociedad. Brinda además, valiosos elementos para la comprensión crítica de la sociedad, de las fuerzas que interactúan en ella y la determinan, permitiendo de esta manera una acción más realista.

Por otra parte al enfatizar el papel de la praxis se desechan las interpretaciones mecánicas de la sociedad y se da un margen a la iniciativa, la responsabilidad y la libertad humana para definir el rumbo de la sociedad. Evita el chato determinismo social, que lleva a la inutilidad de cualquier intento de intervenir en el curso de la historia, así como también el inconsciente voluntarismo, que pretende la realización de todos los buenos deseos sin tomar en cuenta el conocimiento de las condiciones de su cumplimiento.

En suma, la Filosofía de la Praxis armoniza dialécticamente la comprensión realista de la sociedad con las posibilidades de la imaginación. La realidad también se puede inventar. La Filosofía de la Praxis es la síntesis de determinismo y voluntarismo, conocimiento sistemático e imaginación; es, según el decir de A. Sanchez Vazquez un "Realismo Utó

pico".

Por todo lo anteriormente señalado, considero que la Filosofía de la Praxis es un valioso auxiliar para cumplir con la responsabilidad que corresponde a la juventud actual de manera libre, creativa, realista y gozosa; con todo el estudio, el cuidado y la dedicación que requiere una intervención quirúrgica, y con la alegría y la fruición con que se realiza una travesura colectiva.

La educación media y su papel en la sociedad mexicana actual.

La importancia de la educación media, radica en el tipo de población que atiende: la juventud que, por las características propias de su edad puede, con relativa facilidad, cambiar actitudes y pensamientos estereotipados.

El niño es aún demasiado dependiente en todos los aspectos; el adulto, en general, ha decidido ya en gran medida su vida, sus opiniones, fines y valores además, absorbido por las preocupaciones y obligaciones cotidianas, tiene otros intereses prioritarios.

Las posibilidades educativas del nivel medio dependen del carácter mismo de la adolescencia, de la DUDA fundamental señalada al principio de este trabajo que, encauzada debidamente lleva hacia actitudes de búsqueda, apertura a las soluciones posibles y creatividad. De esta manera, la energía desperdiciada en la inconsciencia del "rebelde sin causa" -o de su versión actual "Punk"- podría encontrar un cauce y una o muchas y bien justificadas causas para su rebeldía e inconformidad con la realidad actual, de tal manera que se encamine al conocimiento propio y de la sociedad para la transformación individual y colectiva.

Sobre los resultados del modelo planteado.

Conviene aclarar que, para evaluar los resultados del presente programa sería necesaria su aplicación integral, incluyendo los antecedentes señalados como indispensables, para retroalimentar información que lleve a los cambios y perfeccionamientos pertinentes; dado que esto no se ha realizado, es difícil prever los resultados de su aplicación. Sin embargo, la puesta en práctica de algunos aspectos del modelo parece indicar que sus características pueden llevar a un aceptable cumplimiento de los objetivos propuestos.

REFERENCIAS .

- 1) R.E.Muss.Teorías de la adolescencia.Pags.22-27.
- 2) M.Nead.Adolescencia y Cultura en Samoa.Pags.
Cfr.R.Benedict.El hombre y la cultura.Pags.29,33-34.
- 3)A.Gurrieri,etal.Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana.Pags.10-14,28.
- 4) L.Rivera Terrazas.Programa de reforma universitaria.Pags.22,27.
- 5)Platón."Teetetes'o de la ciencia" en Diálogos.Pag.302.
- 6)Aristóteles.Política. Pags.158,160,202-203.
- 7)Pablo de Tarso.Epístola a los Galatas.3:28
- 8) IBID. 3:26,4:6 y 4:7
- 9)C.Marx y F.Engels.La ideología alemana. Pag.83.
- 10)F.Engels.Luis Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. En Obras escogidas 1.Vol.Pag.635.
- 11)C.Marx y F.Engels.Manifiesto del partido comunista.Pags.59-60.
- 12)C.Marx y F.Engels.La ideología alemana.Pag.126
- 13)M.Verret."Marxismo y humanismo" en L.Althusser et al. Polémica sobre marxismo y humanismo.Pag.168.
- 14)L.Althusser.Op.Cit.Pag.6.
- 15)IBID.Pag.19.
- 16)IBID.Pag.12.
- 17)IBID.Pag.4.
- 18)IBID.Pag.56.
- 19)IBID.Pag.191.
- 20)IBID.Pags.51-52.
- 21)IBID.Pag.56.
- 22)C.Marx.El Capital.Vol.I Pag.720.
- 23)L.Althusser.Op.Cit.Pag.25.
- 24)IBID.Pag.19.
- 25)Cfr.lo señalado por M.Manacorda sobre la fetichización de la

- ciencia en Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. Pags. 119-120.
- 26) C. Marx. El Capital. Vol. I Pag. 43.
- 27) E. Fromm. Marx y su concepto del hombre. Pag. 81.
- 28) M. Manacorda. Op cit. Pag. 76.
- 29) J. Juanes. "El tomo I de 'El Capital': plan general y problemas fundamentales." en A. Altieri et al. Ideología, teoría y política en el pensamiento de Marx. Pags. 229-230.
- 30) C. Marx. El Capital. Vol. I Pag. 423 y Vol. III Pag. 759.
- 31) IBID. Vol. I Pag. 547.
- 32) IBID. Pag. 514 nota.
- 33) U. Cerroni. 'La crítica de Marx a la filosofía hegeliana del derecho público' en A. Altieri. et al. Op. Cit. Pag. 46.
- 34) L. Althusser et al. Op. Cit. Pags. 20-21.
- 35) IBID. Pag. 178.
- 36) IBID. Pag. 55.
- 37) C. Marx. Crítica de la filosofía del derecho de Hegel. OME/5. Pag. 217.
- 38) C. Marx. Manuscritos de París. OME/5 Pag. 378.
- 39) A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Pag. 163.
- 40) C. Marx. El Capital. Pag. XV. (Prólogo a la primera edición).
- 41) C. Marx. Manuscritos de París. en OME/5 Pag. 349.
- 42) C. Marx. Lineas fundamentales de la crítica de la economía política (Grundrisse). en OME/21 Pags. 248, 417, 418.
- 43) C. Marx. El Capital. Vol. I pag. 38.
- 44) C. Marx y F. Engels. La ideología alemana. Pag. 48.
- 45) C. Marx. "Exposición ante el Consejo General de la A.I.T., "1869. en Acercas de la educación. Pag. 5.
- 46) C. Marx. El Capital. Pag. XV. (Prólogo a la primera edición)
- 47) C. Marx y F. Engels. La ideología alemana. Pag. 38.
- 48) O. del Barco. "La introducción de 1857, un texto político" en A. Al-

- tieri et al. Op. Cit. Pag. 217.
- 49) A. Gramsci. Op. Cit. Pag. 48.
- 50) L. Gruppi. El concepto de hegemonía en Gramsci. Pags. 40-41.
- 51) Ver: Aníbal Ponce Educación y lucha de clases.
- 52) C. Marx. Crítica de la filosofía del derecho de Hegel. en OME/5
pag. 217.
- 53) L. Rivera Terrazas. Op. Cit. Pag. 16.
- 54) IBID. Pag. 27.
- 55) V. I. Lenin. "Del proyecto de programa del P.C. de Rusia(9): Punto
referente a la instrucción pública" en Acerca de la juventud.
pag. 219.
- 56) E. Erickson. Sociedad y adolescencia. Pags.
- 57) E. Torres Rivas! Familia y juventud en el Salvador en A. Gurrieri
et al. Op. Cit. Pags. 244-245, 280; asimismo en A. Gurrieri. "Situación
y perspectivas de la juventud en una población urbana popular"
en IBID. Pags. 26-27, 56-57.
- 58) O. Wilde. Mínimas. Pag. 46.
- 59) Delhumeau, Antonio. "Un punto de vista sociopolítico" en las Memorias
de la Primera Reunión Universitaria de Orientación.
- 60) R. Xirau. Introducción a la historia de la filosofía. Pag. 420.
- 61) L. Villoro! "Filosofía y dominación." en revista Nexos. No. 12 .del
mes de Diciembre de 1978. Pags. 3-5.
- 62) A. Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto
Croce. Pag. 12.
- 63) IBID. Pag. 124.
- 64) IBID. Pag. 12.
- 65) A. Broccoli. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Pag. 177.
- 66) A. Gramsci. Op. Cit. Pag. 18.
- 67) C. Marx y F. Engels. La ideología alemana. Pag. 21.
- 68) A. Gramsci. Op. Cit. Pags. 11-12, 124.
- 69) IBID. Pag. 25.
- 70) G. Hierro. Los fines de la educación superior. Pag. 31.

- 71) E. Kant. Crítica de la Razón pura. Pag. 362.
- 72) A. Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. Pag. (129
- 73) IBID. Pags. 120, 123-124, 128-131; El materialismo histórico... Pags 66-70, 139-141, 160; Literatura y vida nacional. Pags. 51, 226 ; Pasado y presente. Pags. 225-228, 269-270.
- 74) A. Gramsci. El materialismo histórico... Pag. 122.
- 75) IBID. Pag. 19.
- 76) G. Hierro. Op. Cit. Pag. 62.
- 77) IBID. Pag. 66.

BIBLIOGRAFIA.

- ALTHUSSER, LUIS. La filosofía como arma de la revolución. Ediciones de pasado y presente y editorial Siglo veintiuno. México, 1979. 146p. (cuadernos de pasado y presente, 4).
- et al. Polémica sobre marxismo y humanismo. Editorial Siglo veintiuno editores, México, 1974. 199p. (colección mínima, 13).
- ALTIERI, ANGELO. et al. Ideología, teoría y política en el pensamiento de Marx. Editorial de la Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1980. 397p. (Biblioteca Francisco Javier Clavijero, Serie mayor, 13).
- ANDERSON, PERRY. Las antinomias de Antonio Gramsci: Estado y revolución en occidente. Editorial Fontamara, Barcelona, 1981. 140p. (ensayo contemporáneo).
- BAUDELOT, CHRISTIAN y ROGER ESTABLET. La escuela capitalista. Editorial Siglo veintiuno editores, México, 1976. 301p.
- BENEDICT, RUTH. "Continuities and discontinuities in cultural conditioning" en W. Martin y C. Stenler. Readings in child development. Editorial Hancourt Brace, 1954.
- El Hombre y la cultura. Editorial Centro Editor de America Latina, Buenos Aires, 1971. 237p. (Biblioteca fundamental del hombre moderno, 1).
- BERTIN, GIOVANNI. Educación y alienación. Editorial Nueva imagen, México, 1981. 245p.
- BLACKBURN, ROBIN. Ideología y ciencias sociales. Editorial Grijalbo, México, 1976. 398p. (Teoría y realidad, 14).

- BLOS ,PETER. Psicoanálisis de la adolescencia. Editorial Joaquín Mortiz.1980. 367p.
- BOGGS, CARL. El marxismo de Gramsci.Editorial Premio editores,México,1978. 132p.(La red de Jónás).
- BOURDIEU,PIERRE y JEAN CLAUDE PASSERON. La reproducción;elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laix ,Barcelona,1977. 205p. (Colección papel 451,39).
- BROCCOLI, ANGELO. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Editorial Nueva Imagen, México, 1977. 319p. (Serie educación).
Ideología y educación. Editorial Nueva Imagen,México,1977. 242p. (Serie educación).
- BUCI-GLUCKSMANN,CHRIS TINE. Gramsci y el Estado;hacia una teoría materialista de la filosofía. Editorial Siglo veintiuno editores,México,1979. 484p. (Biblioteca del pensamiento socialista, serie ensayos críticos).
- CARANDELL,JOSE MARIA. La protesta juvenil. Editorial Salvat editores,Barcelona,1974. 143p.(grandes temas,58).
- CERVANTES NIETO,MIRIAM. Los conocimientos del adolescente respecto a sexo,su importancia individual y social.Tesis para obtener el grado de maestría en psicología clínica.Universidad Nacional Autónoma de México,1979. 134p.
- DELGADO MOYA,ARTURO. "Los intelectuales orgánicos en México"en

- Enseñanza más aprendizaje." Revista de la escuela de graduados de la Normal Superior de Nuevo Leon.No.2 de Noviembre de 1980. Pags.37-61.
- DELHUMEAU, ANTONIO. "Un punto de vista sociopolítico" en las Memorias de la primera reunión universitaria de orientación. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1979. 493p.
- DUNAYEVSKAYA, RAYA. Marxismo y libertad. Editorial Juan Pablos editores, México, 1976. 298p.
- ERIKSON, ERIC. Sociedad y adolescencia. Editorial Siglo veintiuno editores, México, 1979. 179p.
- FALCÓ SERRANO et al. "Acercamiento crítico a la problemática de la Preparatoria Popular Emiliano Zapata" en las Memorias del 2o. Congreso interno de la Preparatoria Popular Emiliano Zapata. Puebla 1980. Pags.109-131.
- FLORES OLEA, VICTOR et al. La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1980. 133p.
- FRONM, ERICH. Marx y su concepto del hombre. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1975 272 p. (Breviarios, 166).
- GARCIA GALLO, GASPARD J. La concepción marxista sobre la escuela y la educación. Editorial Grijalbo, México, 1974. 166p. (Colección '70, 138).
- GIVENEZ IGUALADA, MIGUEL. Los caminos del hombre. Editorial Costa-Amic, México, 1961. 283 p.

GLUCKSMANN, ANDRE.

Hacia la subversión del trabajo intelectual. Editorial ERA., México, 1976. 102p.
(Serie popular, 40).

GRAMSCI, ANTONIO.

Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. Editorial Juan Pablos editor, México, 1975. 334p. (Obras, 1)

Los intelectuales y la organización de la cultura. Editorial Juan Pablos editor, México, 1975. 181p. (Obras, 2)

El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Editorial Juan Pablos editor, México, 1975. 259p. (Obras, 3)

Literatura y vida nacional. Editorial Juan Pablos editor, México, 1976. 336p. (Obras, 4)

Pasado y presente. Editorial Juan Pablos editor, México, 1977. 294p. (Obras, 5)

El risorcimento. Editorial Juan Pablos editor, México, 1980. 298p. (Obras, 6)

Antología. Editorial Siglo veintiuno editores, México, 1980. 520p. (Biblioteca del pensamiento socialista, serie Los clásicos)

Pecueña Antología política. Editorial Libros de Confrontación, Barcelona, 1974. - 174p. (Serie filosófica, 5)

Partido y revolución. Editorial Ediciones de cultura popular, México, 1977. 227p.

Materialismo histórico y sociología. Editorial Ediciones Roca, México, 1973. 155p. (Colección 'R', 35)

Introducción a la filosofía de la praxis. Ediciones Península, Barcelona, 1978. 133p.

La formación de los intelectuales. Editorial Grijalbo, México, 1967. 159p. (Colección '70, 2)

- Cultura y literatura. Ediciones Península.,
Barcelona, 1977. 364p.
- La alternativa pedagógica. Editorial Nova
terra, 1976. 342p. (Nueva síntesis)
- GRUPPI, LUCIANO. El concepto de hegemonía en Gramsci. Edicio
nes de cultura popular, México. 1978. 191p.
(Pensamiento social)
- GURRIERI, ADOLFO et al. Estudios sobre la juventud marginal lati
noamericana. Editorial Siglo veintiuno edi
tores, México, 1971. 261p.
- HIERRO, GRACIELA. Naturaleza y fines de la educación supe
rior. Editorial AUNTES, México, 1983. 85p.
- HOBSBAWN, ERIC et al. El pensamiento revolucionario de Gramsci.
Editorial de la Universidad Autónoma de Pue
bla, Puebla, 1978. 198p. (Biblioteca Francisco
Javier Clavijero, colección filosófica, se
rie mayor).
- HURLOCK, ELIZABETH B. Psicología de la adolescencia. Editorial
Paidós, Buenos Aires, 1971. 573p. (Bibliote
ca de psicología evolutiva, serie 2, Vol. 2)
- LABARCA, GUILLERMO et al. La educación burguesa. Editorial Nueva ima
gen, México, 1978. 342p. (Serie Educación)
- LENK, KURT. El concepto de ideología. Editorial Amorrortu,
Buenos Aires, 1975.
- LENIN, VLADIMIR ILLICH Acerca de la juventud. Editorial Progreso,
Moscú, sin fecha. 312p.
- La cultura y la revolución cultural. Edito
rial Progreso, Moscú, 1976. 286p.
- La ideología y la cultura socialistas. Edi
torial Progreso, Moscú, sin fecha. 76p.

- LOMBARDI, FRANCO. Las ideas pedagógicas de Gramsci. Editorial A. Redondo editor, Barcelona, 1972. 106p.
- MANACORDA, MARIO. Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. Editado por la Unión sindical de profesores de la Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, sin fecha. (Ediciones en lengua castellana de obras citadas)
- MARCUSE, HERBERT. El humanismo revolucionario. Editorial Extemporáneos, México, 1972. 223p. (Mini-extemporáneos, 9)
- MARK, CARLOS y FEDERICO ENGELS. Acercos de la educación. Editorial ediciones Quinta Sol, México, 1981 (?)
- MARK, CARLOS. El Capital: crítica de la economía política. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1976. 3V.
- La ideología alemana. Editorial revolucionaria, La Habana, 1968.
- y FEDERICO ENGELS. La ideología alemana. Luis Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Tesis sobre Feuerbach. Ediciones de cultura popular, México, 1979. 234p.
- Manifiesto del partido comunista. Editorial Progreso, Moscú, 1979. 96p. (Biblioteca del socialismo científico)
- Obras. (OME) Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, Barcelona, 1978. 68V.
- MEAD, MARGARET. Coming of age in Samoa. Editorial New American Library, New York, 1950.
- MONDOLFO, RODOLFO. El humanismo de Marx. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1977. 156p. (Sección de obras de filosofía)

- Marx y Marxismo: estudios histórico críticos. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1975. 246p. (Sección de obras de filosofía)
- MUÑOZ COTA, JOSE. Imagen de un hombre libre. Editorial Costa-Amic, Méjico, 1965. 180 p.
- MUSS, ROLF. E. Teorías de la adolescencia. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1969. 225p. (Biblioteca del hombre contemporáneo, 159)
- PALACIOS, JESUS. "Tendencias contemporáneas para una escuela diferente". En Guadernos de pedagogía. Revista mensual de educación, No. 51, Marzo de 1979. Año V. Págs. 3-17. Barcelona.
- PORTELLI, HUGUES. Gramsci y el bloque histórico. Editorial Siglo veintiuno editores, 1979. 162p. (Sociología y política)
- Gramsci y la cuestión religiosa. Editorial Laia editores, 1977. 256p.
- RIVERA TERRAZAS, LUIS. Programa de reforma universitaria. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1980. 51p.
- RÜHLE, OTTO. El alma del niño proletario. Editorial Psiqué, Buenos Aires, 1974. 165p.
- SILVA, LUDOVICO. Antimanual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos. Editorial Monte Avila editores, Caracas, 1978. 273p. (Colección Estudios)
- Teoría y práctica de la ideología. Editorial Nuestro tiempo, México, 1978. 222p. (Colección la cultura al pueblo)

1976, p. 1.

La Ética y el socialismo. Editorial Juan Pablos editor, México, 1976. 496p.

VARIOS.

Política y educación en México; una alternativa revolucionaria. Ediciones Movimiento, México, 1975. 142p.

VARIOS.

"Sobre el lugar de la filosofía en los estudios medios" en Cuadernos de pedagogía. Revista mensual de educación. No. 48. Diciembre de 1978. Barcelona. Año IV. Pags 3-21.

VILLORC, LUIS.

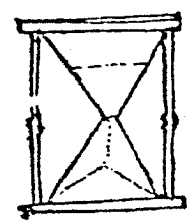
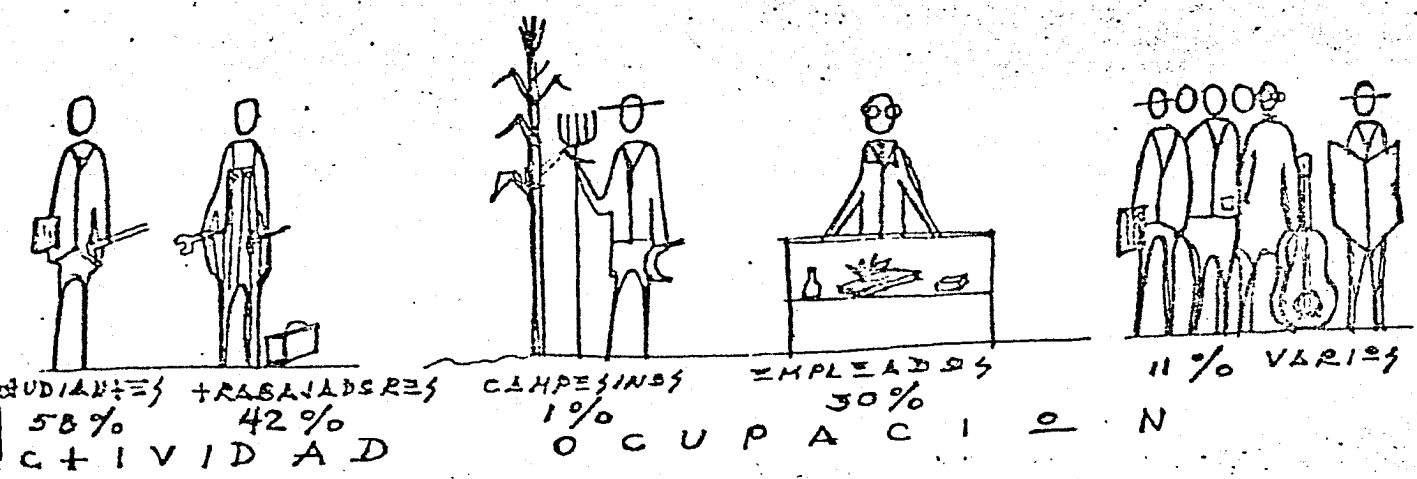
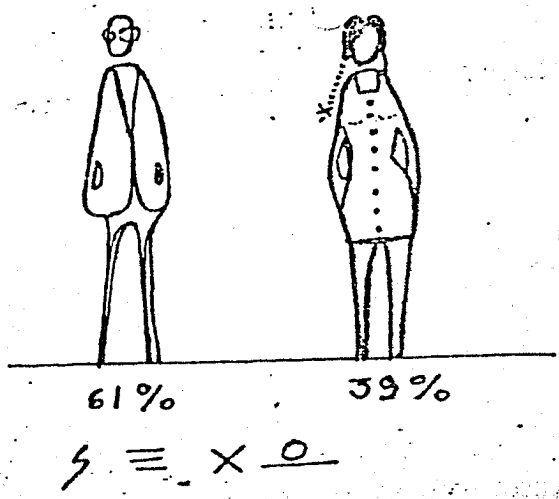
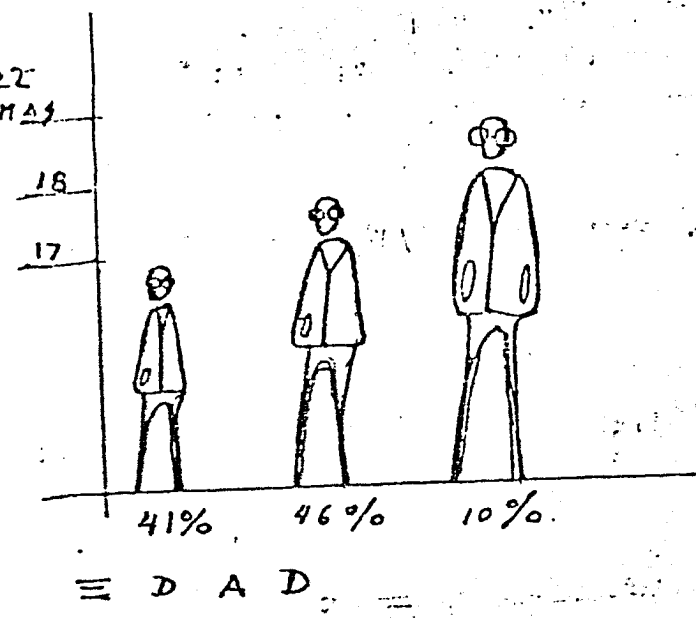
"Filosofía y dominación" en revista Nexos No. 12. Año 1. Diciembre de 1978. Pags. 3-5

WILDE, OSCAR.

Mínimas. Editorial y librería Concourt. Buenos Aires, 1976. 96p.

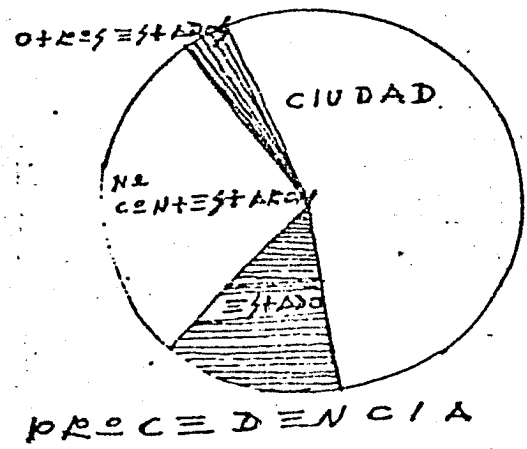
ZULETA, EDUARDO

Teoría socialista de la educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci. Tesis profesional para obtener el grado de Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y letras. Colegio de Pedagogía. México, 1980 1980p.

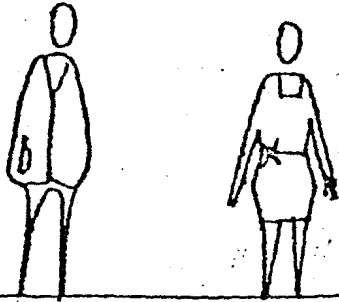


DE LABRÉS 25%
MAS DE 8 HRS 75%

ORNADA DE TRABAJO



ESTADO CIVIL



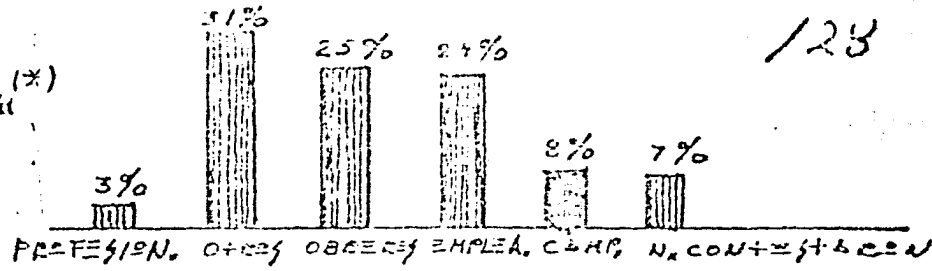
SOLTEIROS
94%



CASADOS
4%

A-1

T.R.A.B.A.J.O DEL PADRE O TUTOR (*)



Prof. Otros. Obreros Empleados. N.C.

A-2

PERSONAS QUE INTEGRAN TU FAMILIA

De 1 a 4 personas	19
De 5 a 8 personas	46
De 9 a 12 personas	26
De 13 a más personas	7

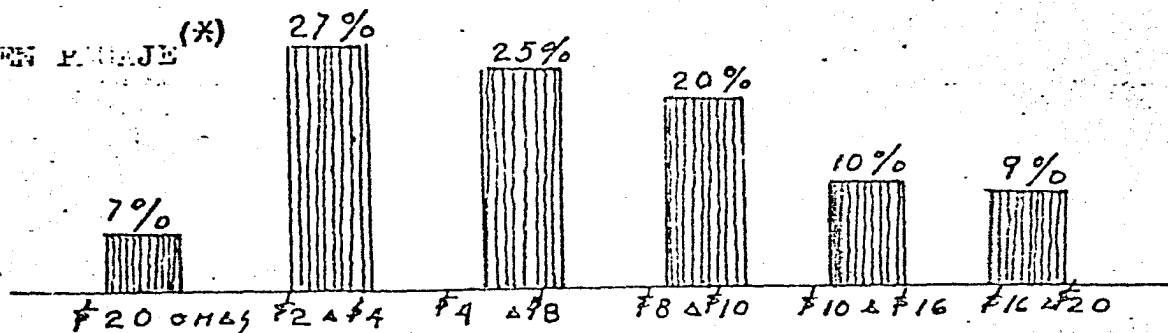
A-3

INGRESO TOTAL MENSUAL

De 1000.00 a 2000.00	1
De 2001.00 a 4000.00	12
De 4001.00 a 6000.00	21
De 6001.00 a 8000.00	20
De 8001.00 a 10 000.00	14
De 15 000.00 a más	10
No contestaron	20

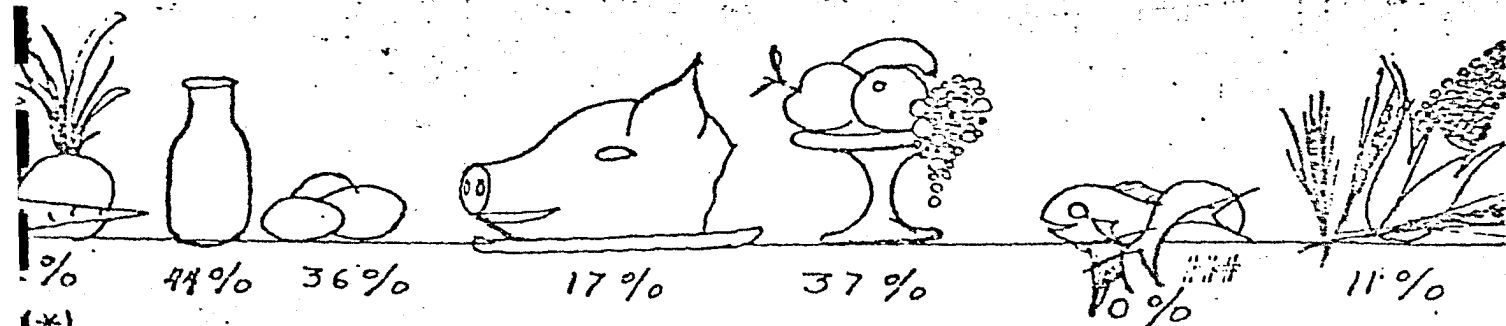
A-4

CUANTO GASTAS EN PASAJE (*)



A-5

ALIMENTACION



(*) El 2% restante corresponde a fracciones decimales no representativas

TEMAS DE MAYOR INTERES PARA LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS URBANAS DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA. (+)

TEMA	SUBTEMAS QUE INCLUYE.	FRECUENCIA.
SEXUALIDAD	RELACIONES SEXUALES, EL AMOR, PORNOGRAFIA, ABORTO, EDUCACION SEXUAL.	170
ETICA	DELINCUENCIA, LIBERTAD, VIOLENCIA, JUVENTUD.	130
RELIGION	PAPEL SOCIAL Y POLITICO DE LA RELIGION, LA EXISTENCIA DE DIOS.	95
POLITICA	COMUNISMO, SOCIALISMO, LIBERACION DE LA MUJER, RACISMO, EL HAMBRE.	85
DROGAS	ASPECTOS ETICOS, POLITICOS Y MISTICOS.	80
FAMILIA		65
FILOSOFIA	GENERALIDADES. ¿QUE ES?, ¿PARA QUE?	60
EDUCACION	FUNCION SOCIAL Y POLITICA, LOS FINES DE LA EDUCACION.	55
RESP. CON FRECUENCIAS MENORES DE 5	CONOCIMIENTO EN SI, ARTE, DEPORTES, MAGIA, FILOSOFIAS ORIENTALES, LA CIENCIA, EL HOMBRE, EL LENGUAJE, RELACIONES HUMANAS, LA AMISTAD.	70
ASUNTOS NO PERTINENTES		35
TOTAL:		840

(+) La muestra consistió en grupos completos elegidos al azar en dos preparatorias de la U.A.P., e incluyó un total de 840 alumnos de los dos primeros semestres.

Los cuestionarios aplicados, fueron seleccionados después de aplicaciones 'piloto' en grupos reducidos de distintos modelos, encontrándose que los adecuados, con ser las preguntas tan abiertas, son los que se anexan.

El objetivo de este cuestionario te será revelado al entregarlo.

Contesta INDIVIDUALMENTE.

NO ESCRIBAS TU NOMBRE.

SEXO. _____

SEMESTRE. _____

ESCUELA. _____ TURNO. _____

INSTRUCCIONES. Escribe los diez temas que te interesen mas.

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6.-

7.-

8.-

9.-

10.-

SEMESTRE _____ SEXO. M() F() NO ESCRIBAS TU NOMBRE.

ESCUELA. _____ TURNO. _____

Contesta INDIVIDUALMENTE.

INSTRUCCIONES. Enlista en orden, y de acuerdo a tu interés, los diez temas que te gustaría ver incluidos en el próximo programa de filosofía de tu escuela.

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6.-

7.-

8.-

9.-

10.-

I N D I C E .

	Pags.
INTRODUCCION.	1
1.0 El estudiante preparatoriano de la Universidad Autónoma de Puebla.	5
1.1 Perfil socioeconómico del alumno.	6
1.2 El medio ambiente escolar del preparatoriano.	8
1.3 Hábitos de estudio, pensamiento y participación en clase.	9
1.4 La participación política.	10
2.0 Los fines de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior.	12
2.1 El humanismo.	12
2.2 El humanismo de Marx.	31
2.3 Educación y política en la Filosofía de la Praxis.	46
2.4 La universidad como "aparato hegemónico".	55
2.5 Caracter y fines de las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Puebla.	61
3.0 La enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior.	65
3.1 El adolescente y la filosofía.	65
3.2 Objetivos generales de la asignatura.	71
3.3 Contenidos.	83
3.4 Aspectos didáctico-metodológicos.	89
3.5 Evaluación del aprendizaje.	94
CONCLUSIONES.	96

REFERENCIAS.	100
BIBLIOGRAFIA.	104
APENDICES	112
INDICE.	118