

14 201



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE GEOGRAFIA

ASPECTOS TEORICO-GENERALES DE LA ALIENACION IDEOLOGICA Y SUS IMPLICA- CIONES EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE. UN ESTUDIO DE CASO

FALLA DE ORIGEN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN GEOGRAFIA
P R E S E N T A:
JOSE LUIS HERNANDEZ REYES



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO, D. F.

COLEGIO DE AGOSTO, 1990



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 está 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.

INDICE

- Agradecimientos	PG
- Introducción	I
Capítulo I. <u>LA ALIENACION COMO CONCEPTO DE INVESTIGACION</u>	
1.1.- Actualidad de la alienación.....	1
1.2.- Antecedentes premarxistas.....	6
1.3.- Marx y la alienación	19
1.3.1.- Aparato conceptual de la alienación en Marx	31
Capítulo II. <u>FACTORES ORIGINARIOS DE LA ALIENACION</u>	
2.1.- Fundamentos principales de la economía política marxista	45
2.2 - Naturaleza, hombre primitivo y aliena- ción	55
2.3 - Orígenes del trabajo alienado (di- visión social del trabajo, propiedad privada y el Estado)	61
Capítulo III. <u>LA ALIENACION ECONOMICA EN EL CAPITALISMO</u>	
3.1.- Mercancía, dinero y capital	79
3.2.- La explotación capitalista del traba- jo	106

	PE
3.2.1- Trabajo y producción capitalista....	113
3.3- La alienación ideológica	132
Capítulo IV. <u>LA ALIENACION IDEOLOGICA EN EL PROCESO</u>	
<u>ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.</u>	
4.1- La escuela como institución social ...	155
4.2- Rasgos principales del proceso enseñanza- aprendizaje.	
4.2.1- Conocimiento, aprendizaje e ideología..	177
4.2.2- Las relaciones profesor-alumno en el aula.....	196
4.2.3- La división entre la teoría y la práctica como alienación.....	222
Capítulo V. <u>LA ALIENACION IDEOLOGICA EN EL PROCESO</u>	
<u>ENSEÑANZA- APRENDIZAJE. UN ESTUDIO DE</u>	
<u>CASO.</u>	
5.1- Consideraciones generales.....	232
5.2- Estudio de casos	244
Conclusiones	310
Notas	321
Bibliografía.....	340

INTRODUCCION

La alienación o enajenación es una categoría reintroducida muy recientemente en el ámbito científico, porque durante muchas décadas estuvo proscrita por el marxismo-leninismo de corte soviético. Fue tachada de burguesa, idealista y metafísica - probablemente porque es manejada por Hegel en su obra Fenomenología del espíritu - por generaciones de comunistas y socialistas, a pesar de que Marx la empleó en una de sus primeras obras: Los Manuscritos económico-filosóficos de París de 1844 y, según la versión soviética " la dejó caer en el olvido " en sus obras posteriores. Nada más alejado de la realidad, porque si bien en esta obra existen elementos de carácter especulativo (influencia de Hegel), no sucede lo mismo con la alienación, ya que Marx la liberó de las ataduras de la metafísica, para reintroducirla en todos sus escritos como categoría socioeconómica, tal como lo demuestra el empleo profundo que hace de ella en los Fundamentos para la crítica de la economía política (1857-1858) ó Grundrisse y El Capital (1867).

A pesar de su proscripción, la realidad suele ser terca, y la categoría volvió a cobrar importancia, digamos que " se -

puse de moda "; debido a las contradicciones del capitalismo manifestadas en las crisis económicas y las dos guerras mundiales de este siglo. Fueron primeramente los norteamericanos, entre ellos Eric Fromm, quienes retomaron la categoría de alienación, si bien de los escritos del joven Marx. No es este el lugar para criticar si se han cometido errores o aciertos con respecto a la interpretación de los escritos del joven Marx, ni que, en general se deje de considerar el análisis socioeconómico de la enajenación en sus obras de madurez. Lo que sí se debe constatar, es que, se han sucedido innumerables investigaciones, tanto en los países capitalistas como en los del " socialismo real ", obedeciendo a situaciones objetivas y subjetivas de ambos sistemas: los productos humanos, en el más amplio sentido de la palabra, se han separado, alienado, enajenado de su creador y, han acabado por dominarlo.

La enajenación, tanto en los países capitalistas como en los " socialistas "; se expresa de diferente manera, sin dejar de tener raíces comunes. En la presente investigación se hará énfasis en la alienación que necesariamente engendra el capitalismo, por ser la esfera teórico-práctica donde uno se desenvuelve diariamente como individuo concreto. Relacionándolo con lo anterior, si la enajenación capitalista se produ-

ce y reproduce es porque los individuos han interiorizado de tal manera el sistema que, difícilmente ven más allá de él y su sujeción al mismo empieza a cobrar fama en la familia, - la escuela y las relaciones sociales fuera de las mismas. Especial importancia tiene la escuela, por ser el lugar donde los sujetos " absorben " la enajenación capitalista, considerando " natural ". Cabe aclarar que la escuela no es alienación por sí misma, sino en determinadas condiciones históricas necesarias de un determinado modo de producción, con - al fin de hacer un modelo de hombre (ideología) - cuyas - raíces las proporciona el mismo modo de producción, con el fin de perpetuarse. Aquí reside el origen teórico del presente estudio, ya que al estar sometido el alumno como el profesor a antes ajenos a ellos como son el conocimiento, aprendizaje, sociedad, etcétera, difícilmente se puede esperar que - se los transforme de una manera revolucionaria si en casi toda la vida escolar se ha interiorizado tales alienaciones, considerados " naturales ". Ligado con esto, empíricamente constituye un caso interesante el proceso enseñanza-aprendizaje - del Colegio de Geografía, por ser éste el último escalón, que tuvo que sobrepasar el autor de la presente investigación,

impregnado de las siguientes secuelas alienantes: autoritari-
mo, tanto sutil como abierto de los profesores, la competen-
cia entre los alumnos, el conformismo con respecto a la ex-
plotación capitalista (que se " combate " de palabra pero -
no de acción), la predominancia del trabajo como medio que
como fin. En suma, el oscurecimiento del papel del estudian-
te alienado. Esta visión puede parecer muy particular de las
cosas, pero tanto la reflexión teórica y la interacción -
práctica con los profesores y alumnos del colegio, no dejan-
lugar a dudas , que se está preparando a los estudiantes a
insertarse en el sistema capitalista.

Proporcionado este bosquejo general de la alienación, los ob-
jetivos que se persiguen son :

Objetivo general:

Analizar los aspectos teórico-generales de la alienación
ideológica y sus implicaciones en el proceso enseñanza-
aprendizaje, en un estudio de caso.

Objetivos particulares:

1.- Constatar las características generales del concepto alie-
nación en Rousseau, Hegel y Marx.

- 2.- Caracterizar los factores originarios de la alienación: división social del trabajo, propiedad privada y el estado.
- 3.- Explicar la alienación económica en el capitalismo y su relación con la ideología.
- 4.- Comprender la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- 5.- Verificar algunos aspectos de la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje del colegio de geografía a través de estudios de caso.

Metodológicamente, la presente investigación se realizará en dos partes: una teórica y otra práctica.

En la parte teórica se recopilará la información necesaria acerca de los aspectos que abarca la alienación y, posteriormente se estructurará para establecer las relaciones entre la alienación ideológica y su base material.

Con esto se pasará al aspecto práctico: en ella se formularán y aplicarán encuestas a profesores y alumnos sobre algunos aspectos de la alienación ideológica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en estudios de caso del colegio de geografía, enriqueciéndola con la observación directa.

La información obtenida se analizará y se relacionará con la precedente, para obtener de este modo una verificación cualitativa de la alienación.

De acuerdo a los objetivos, la investigación se divide en 5 capítulos:

En el capítulo I se presentan las teorías premarxistas de la alienación, en sus exponentes Rousseau y Hegel, quienes influyeron en toda la obra de Marx al haberle proporcionado la herramientas teóricas y prácticas para la elaboración de su teoría de la alienación, así como los aspectos más importantes que comprenden sus respectivas teorías.

En el capítulo II se caracterizan los factores históricos que originaron la alienación, por lo que era inevitable que tal fenómeno dejara de aparecer. Pero al mismo tiempo, la supresión de dichos factores en determinadas condiciones históricas traerá a la par la supresión de la alienación, si bien no de manera automática, pero sí irremediamente. Vinculado con lo anterior se caracterizan dichos factores de acuerdo a la posición marxista.

En el capítulo III se analizan los orígenes de la alienación en el capitalismo, a través de categorías tales como la mer-

canía, ley del valor, el dinero, explotación, etcétera y que someten al individuo concreto a su arbitrio. En este capítulo se dejará asentado que la enajenación en este sistema, tiene sus bases materiales en las contradictorias relaciones de producción que necesariamente desarrolla el capitalismo. Como complemento - y muy relacionado con lo dicho - se ofrece una exposición de lo que consiste la alienación ideológica y sus impotencia.

En el capítulo IV se explica las características de la alienación ideológica en la escuela, como necesarias para el mantenimiento del capitalismo por la íntima relación entre el trabajo escolar y el trabajo capitalista, intermediarizados por elementos tales como: conocimiento escolar, las relaciones profesor-alumno en el aula, y la disociación teoría-práctica, estimulada por la escuela.

En el capítulo V se hace una verificación de la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje del colegio de geografía en estudios de caso, por medio de encuestas aplicadas a los sujetos del proceso. Con ello se hará un análisis cualitativo de la alienación ideológica. Intencionalmente se hace abstracción de la historia del colegio por re-

basar los fines de este estudio.

Se hace cita extensamente a diversos autores, por ser la alienación un tema muy polémico y sujeto a diversas interpretaciones, muchas veces ajenas a su sentido original que, en última instancia deforman el problema más que ayudar a identificarlo. Además que, en posibles investigaciones futuras, de alguno de los capítulos aquí expuestos, el investigador se pueda basar en las fuentes originales que analizan la alienación como inicialmente lo hizo Karl Marx a lo largo de su obra y cuyos resultados han sido ampliados en la corriente marxista (Adam Schaff, Novack, etcétera) como, en la tendencia positivista (Semman, Durkheim, etcétera).

La presente investigación no pretende elevar a ideas absolutas, intocables, toda la exposición siguiente, sino en llamar la atención acerca de un fenómeno al u cual no se le ha dado la importancia que merece. Se espera que el estudio levante polémicas, con juicios críticos, constructivos que lo superen en el sentido dialéctico y que, no sean argumentos ideológicos que justifiquen la irracionalidad del capitalismo, lo que manifiesta el sometimiento de los sujetos concretos a la ideología dominante o alienación ideológica.

CAPITULO I

LA ALIENACIÓN COMO CONCEPTO DE INVESTIGACION

1.1 ACTUALIDAD DE LA ALIENACIÓN

A lo largo de la historia se han sucedido casos, en los cuales determinados problemas planteados teóricamente han pasado -- inadvertidos y, posteriormente han caído en el olvido.

Sin embargo, por ironías de la historia y respondiendo a necesidades objetivas de una época determinada, nuevamente vuelven a surgir y se convierten metafóricamente hablando en una "moda" : tal es el caso del problema de la alienación ó enajenación como condición de la existencia del hombre moderno, -- que en la actualidad ha invadido prácticamente todos los campos de la actividad humana, desde la política, la economía -- hasta la literatura.

En el plano económico y político, a nuestro parecer, el filósofo marxista polaco Adam Schaff, explicó ampliamente el resurgimiento de la teoría de la alienación, diciendo que " el desarrollo de la sociedad va poniendo cada vez con más énfasis la situación de alienación en el primer plano, y ahora -- no solo primordialmente en la forma de alienación religiosa,

sino en formas de expresión directamente social y de un radio cada vez más amplio. Tanto en el sentido de la alienación objetiva, de la alienación de los productos de la actividad humana, como en el sentido de la alienación subjetiva, de la alienación del hombre en su relación con los otros hombres, con la sociedad, con el propio yo. En esta segunda forma, de la alienación de sí mismo, el problema se hace especialmente doloroso y urgente luego de la primera guerra mundial y sobre todo después de la segunda. Los acontecimientos enlazados con la crisis general del capitalismo, cuya más crasa expresión fueron las dos guerras homicidas y sin par en cuanto a sus dimensiones y consecuencias; el colapso del sistema de valores tradicional, que también afectó a los credos religiosos; la contrarrevolución totalitaria fascista, que, como respuesta a la revolución socialista, se afianzó sobre un régimen de terror que aniquiló los derechos fundamentales del individuo; las deformaciones en el desarrollo del socialismo, en especial en lo que toca a la relación con el hombre; el desarrollo de la nueva tecnología bélica que amenazó a la humanidad con la aniquilación total: todo esto (y se trata sólo de fragmentos de un --

todo mayor) pone la cuestión del hombre y de la cualidad de la vida en el centro de la problemática de nuestra civilización [y en este trasfondo se explica, (a partir de aquí, lo incluido entre corchetes es agregado mío)] el florecimiento de tendencias tales como el existencialismo, el personalismo, - etcetera." (1)

Esta situación, como decíamos anteriormente ha penetrado hasta en la literatura: basta con leer y analizar *El Extranjero* de Albert Camus, *La Nausea* de Jean Paul Sartre, y *el Lobo Estepario* de Hermann Hesse. E incluso la música refleja tal estado de alienación, como *I am a Rock* de Simón y Garfunkel:

"... Tengo mis libros y mi poesía para protegerme; estoy cubierto por mi armadura, escondido en mi habitación.

A salvo en mi propio interior. A nadie toco y nadie me toca.

Soy roca, soy isla.

Y una roca no puede sentir dolor:

Y una isla nunca llora." (2)

Podríamos prolongar las citas, pero no el objetivo, solo diremos que la alienación no solo se ubica en las sociedades capita

listas en que vivimos, sino que se le encuentra en los países - del "socialismo real": analícese los recientes sucesos en Europa Oriental y China y la URSS, la crisis del capitalismo en los años '80, como para darse cuenta que los productos humanos (en un sentido amplio) se han escapado de las manos de su creador y lo -- han llegado a dominar: economía, política, estado etcetera, es - decir que se han enajenado o alienado de su creador. (2 bis)

Frente a tal estado de cosas se han sucedido diversas investiga- ciones del fenómeno, no solo en los países capitalistas, sino -- en los "socialistas": En los primeros destacan Roger Garaudy y -- con su Humanismo marxista (1957), Erich Fromm y la Sociedad Sana (1970), Wright Mills en la Elite del Poder (1956), Hebert Aptner- ker, como compilador de una serie de ensayos aparecidos bajo el- título Marxismo y Alienación (1965), como principales exponentes.

En los segundos, Adam Schaff, con su obra Marxismo e Individuo - humano, publicado en 1965, que le valió la expulsión del Partido Obrero Unificado de Polonia (Partido Comunista) en 1968, y su obra más reciente La Alienación como fenómeno social, la cual he mos citado, Rudolf Behro, con su Alternativa (1977), lo que le - valió la expulsión de la República Democrática Alemana, en la --

URSS, destacan los trabajos en ruso de L. N. Pazhitnou (1960), E.M. Sítnikou, I.N. Davydou (1963), V. Keshelova (1963) I. S. Narski (1968) M.I. Petrossión (1964) que analizan la alienación desde diferentes puntos de vista.

Y en Yugoslavia, se ha hecho célebre el grupo Praxis, y cuyo principal exponente el filósofo Gajo Petrovic (1971), ha dedicado trabajos al estudio de la alienación, pero enfatizando en la alienación subjetiva.

Todas las manifestaciones culturales y científicas en las cuales nos hemos detenido, tienen como principal autoridad en la materia a Karl Marx, que elaboró su teoría de la alienación, primeramente en una serie de apuntes que, actualmente se conocen como Manuscritos económico-filosóficos de París de 1844 -- publicados durante 1932 en la URSS-- y que introdujo como categoría socio económica en El Capital. Y en el primer esbozo -- del Capital, conocido como Fundamentos para la crítica de la Economía Política de 1857-1858, comunmente llamados Grundrisse. Sin embargo Karl Marx, no elaboró por sí solo su teoría de la alienación, sino que mediante un proceso de continuidad-ruptura, retornó de Rousseau y Hegel. Lo "vivo" que ambos autores, -- aportaban al problema, al mismo tiempo que las criticaba supe-

raba con sus propias investigaciones. Por lo tanto es indispensable para entender esta dialéctica del concepto alienación - hacer un recorrido histórico, principalmente en Rousseau y - - Hegel, y examinar su influencia en Marx y su obra.

1.2 ANTECEDENTES PREMARXISTAS: ROUSSEAU Y HEGEL

El término alienación tiene una larga historia que se remota - a la antigüedad adquiriendo diversos significados.

Adam Schaff, en su primera obra citada, agrupa tales significados en tres clases:

1.- Exteriorización (exteriorisatio) y "enajenación [separación] del espíritu divino, que adopta una forma humana y se desprende así de sus atributos divinos [en el caso de Cristo] ó -- Kenosis.

2.- Alienación del espíritu respecto del cuerpo, en la contemplación y el éxtasis, como sucede con los cristianos de la antigüedad que se retiraban al desierto en calidad de ermitaños y - ascetas.

3.- Alienación del hombre pecador respecto a Dios, que impregna a todas las tradiciones judías, cristianas y musulmanas.(3)

Como puede observarse estas definiciones son marcadamente reli-

giosas, pero a la par de su desarrollo, surgió otra significación basada en las teorías del derecho natural y del contrato-social, durante la Edad Media, uno de cuyos representantes fue Hugo Gracio, que en su obra *De iure belli ac pacis* utiliza la expresión *alienatio* en relación con la transferencia a otra persona del señorío soberano sobre la propia o lo que comunmente conocemos como enajenación en sentido jurídico.

Joachim Israel (4) analizando el concepto de enajenación dice que en los escritos y obras Rousseau tiene una teoría de la alienación (como El Contrato Social). Este comienza con un principio en el cual el ser humano se encontraba en Estado natural. El autor caracteriza este estado en el cual el hombre vive como pescador o cazador viviendo de lo que le proporciona la naturaleza. Por lo tanto el hombre no compete con los demás congéneres para apropiarse de sus propiedades. En esta etapa el hombre no es bueno ni malo porque el hombre vive sin tener relaciones sociales. Este hombre natural, se caracteriza por tener libre albedrío- libertad- lo que lo diferencia de los animales y que solo lo afecta en cuanto a sus necesidades a satisfacer " El libre Albedrío del hombre es Libre [que ha nacido libre] porque lo afectan únicamente sus propias necesidades y-

no las relaciones sociales con los demás gente.

El libre albedrío del hombre le permite convertirse en un ser perfecto y natural ". (5)

O también ser esclavo de sí mismo, históricamente hablando.

A la par de estas características Rousseau menciona dos instintos que poseé el "hombre natural": amor de sí mismo ó amour de soi que es un instinto de conservación y la simpatía ó comiseración, que es el origen de la reproducción de la especie.

A pesar de depender de la naturaleza, el hombre es libre.

Lo que es el inicio de la enajenación, es la dependencia con los demás hombres, producto del aumento de la población humana lo que trae como consecuencia el inicio y la intensificación de las relaciones sociales como tales. Con tales relaciones se origina la división social del trabajo y se desarrolla la propiedad privada.

Resultado de ello, es la desigualdad y el surgimiento de los ricos y pobres. En el plano de la conciencia, los hombres se vuelven egoístas codiciosos competitivos, es decir, la guerra de todos contra todos.

En este caso el hombre ya no es libre ni autosuficiente.

Consecuencia de tal estado de cosas, es la contradicción entre el ser real del hombre, lo verdaderamente humano, y lo que el hombre ha creado. Este estado anárquico sólo se puede solucionar según Rousseau, mediante el llamado Contrato Social. Pero tal contrato solo es parcial, debido a que los vicios de las relaciones sociales que mencionábamos anteriormente, también--impregnan tal contrato. Con el fin de controlar tal estado --egoísta, es necesario que el individuo, se subordine a una voluntad general de tino social.

En esta voluntad, el individuo debe de abstenerse de satisfacer sus propios deseos, pero a la vez por ser miembro de esta voluntad, el hombre como individuo puede influir con la sociedad.

En este sentido, el hombre enajena sus derechos a la voluntad general. " Alienación [o enajenación] es para él un acto de --cesión o de venta que puede referirse a una cosa ó a determinados derechos del ser humano, un acto que, además, está a la base del contrato social [según] Bronislaw Baczko". (6)

Como podemos observar, Rousseau, coincide con Gracio, en cuanto al sentido en que utiliza el término alienación. " La dife-

rencia reside en su negociar de la posibilidad de enajenar los derechos del hombre, su libertad, a no ser en un contrato social, en el cual estos derechos son cedidos a la sociedad!"(7)

Pero Rousseau no sólo maneja en sentido jurídico el término -- enajenación, sino también le dá otro sentido: " La civilización corrompe a los hombres, dice Rousseau, en el Emile. El haber-vuelto la espalda a la naturaleza conduce a la decadencia del-género humano.

El hombre se convierte en esclavo de las instituciones que ha-creado [...] el desarrollo de las ciudades y de las necesidades artificiales ejerce un influjo perricioso." (8). Como resulta-do " la transformación del amor así mismo al egoísmo, es la ra-zón por la cual el individuo desea "simular" que es alguien -- que no "es" realmente [...] su vida se vuelve "poco auténti-ca" y éste es el núcleo de la enajenación humana." (9)

Debido al desarrollo de la sociedad, Rousseau considera utópi-ca la idea de un "regreso a la naturaleza" y por lo tanto la --socialización del individuo debe enseñarle a someterse a la --sociedad. Pero debido a su posición dentro de la sociedad " --aquellos que tienen el valor de dar a la gente un orden legal-

deben ser capaces de modificar la naturaleza humana, de transformar a cada individuo. Este individuo, siendo él mismo una totalidad y como tal cerrado en su propio aislamiento, debe ser traído por lo menos en parte para que se integre en un orden más alto de totalidad [como ciudadano] [...] los que se atreven a cambiar al individuo le quitan su poder, a fin de dotarlo con aquellos poderes que sólo puede usar cuando coopera con otras personas." (10)

Como puede notarse en estas líneas se encuentra la idea de enajenación rousseauniana como situación positiva, y según el sentido jurídico, es la única solución para eliminar los conflictos humanos, que los mismos hombres han creado.

Marx en su obra La Cuestión Judía retoma de Rousseau la contradicción entre el individuo y el ciudadano, pero aplicándolo a la sociedad burguesa ya que en esta sociedad " el individuo con todo su egoísmo es considerado como el ser humano real mientras que el ciudadano con todas sus capacidades morales es sólo una persona abstracta." (11)

En embargo Marx critica a Rousseau por tratar de obligar a entrar al hombre en sociedad mediante un contrato social, ya

que el hombre desde que se relaciona con los demás, ya es un ser social "Para Marx el ser humano socializado es "el nombre natural". (12) y para que pueda desarrollar las potencialidades de la especie es necesario que se concientice de esta situación y en éstos términos se convierte en "un ser universal y por lo tanto libre". (13)

Posterior a Rousseau, el concepto de alienación con diferentes matices ha pasado por los alemanes Johann G. Fichte (17-62-1814) y Schiller. (14) Pero el autor que desarrolló el concepto- si bien en forma idealista - y, posteriormente influyó- en la concepción marxista de la alienación fué G. Wilhelm Hegel (1770- 1831). Para ella nos detendremos en dicho autor y analizar su concepción de una manera sucinta.

La teoría hegeliana de la enajenación, parte de las concepciones metafísicas de Hegel; es decir que la enajenación se da en un plano ideal. (15) Israel dice que Hegel parte de la idea - que la historia humana es la marcha del espíritu (considerado como una totalidad) hacia la libertad y este solo es la conciencia de sí mismo. Como Dios ó Idea Absoluta es conciencia de sí mismo, en consecuencia la historia es la autobiografía -

de Dios como dice Israel " el mundo del espíritu es impulsado por la necesidad de tener conciencia de sí mismo y al fin de poder alcanzar esta conciencia de sí mismo, el espíritu debe asumir formas concretas y objetivas [...] el mundo del espíritu también tiene capacidad creativa, que se demuestra en todos los objetos en que se expresa el espíritu. La esencia del espíritu es la actividad y se realiza por medio de ella. Se vuelve un objeto él mismo, su propio objeto ." (16)

Pero esta actividad espiritual solo se realiza en la materialidad del tiempo y espacio, es decir, en la naturaleza y la historia humana lo que Hegel ha llamado autoseparación del espíritu. Sin embargo el hombre y la naturaleza , son dos conceptos diferentes pero ligados entre sí. Como afirma Adolfo Sánchez Vázquez " la naturaleza, es también espíritu, pero sin conciencia de que lo es " (17) Pero el hombre, es una parte del espíritu que va cobrando conciencia de sí mismo por medio de la razón, el pensamiento y el trabajo. Como consecuencia de esto la naturaleza y el espíritu son formas separadas o engañadas del espíritu. Comentando a Hegel Israel dice que - - " el espíritu es idéntico a Dios, es total e infinito. Comprende

de toda la realidad. Sin embargo, la totalidad queda alterada - por el hecho de que algo aparece como un objeto separado del espíritu [hombre y naturaleza]. La existencia de objetos - contradice la percepción que tiene el espíritu de sí mismo - - como algo absoluto. Los objetos son barreras que amenazan con - borrar la experiencia de la totalidad y de su carácter absolu - to"(18) Por lo tanto la separación o enajenación, en la pers - pectiva hegeliana consiste en este ser otro del espíritu en - virtud de la cual el sujeto se hace objeto, pero un objeto que en definitiva es él mismo. La enajenación, por tanto, se iden - tifica con la objetivación [realización del trabajo, lo que - posteriormente Marx le criticará], y su superación se da pues, con la superación de la objetivación (lo que sucede cuando el espíritu - en este proceso de autoconocimiento - comprende que lo que aparecía como extraño, ajeno es decir, los objetos, la - objetivación - no es nada distinto del sujeto del espíritu) - (19)

Sin embargo y como explica Israel " la autoseparación y la - - subsecuente enajenación son necesarias porque el espíritu lo - - gre la conciencia de sí mismo. La demanda de totalidad es con -

ciencia de sí mismo. La demanda de totalidad es contradictoria a la existencia de las relaciones sujeto-objeto, pero sin esta distinción el espíritu - y el hombre como parte del espíritu - que llega a estar consciente de sí mismo - no puede lograr - - la conciencia de sí mismo. Y sin conciencia de sí mismo no hay perfección. El espíritu desea la perfección y desea lo absoluto, aunque estas dos propiedades están opuestas entre sí.

" [por lo tanto] la enajenación es la consecuencia necesaria - del antagonismo entre la totalidad y la conciencia de sí mismo la demanda de totalidad hace que los objetos aparezcan como -- algo enajenado, pero sin objetos no es posible la conciencia - de sí mismo. El espíritu necesita los objetivos para poder reflejarse así mismo. El proceso dialéctico es un cambio constante entre el esfuerzo por alcanzar la totalidad y el esfuerzo - por alcanzar la conciencia de sí mismo ". (20) Y para terminar con la enajenación, el espíritu la supera, al terminar con su objetivación de sí mismo.

Aún con la envoltura idealista y metafísica del concepto hegeliano de enajenación hay ciertas verdades que posteriormente - - fué retomada por Marx a la par de criticar a Hegel por el uso-

ideal del concepto. Comentando como tal verdad, el polaco Bogdan Suchodolski, dice que "esta verdad consiste en destacar la autogeneración del hombre mediante su propia actividad promotora del mundo objetivo. Lo que hay de grande en la Fenomenología [del espíritu] de Hegel - escribe Marx - [es que] [...] - Hegel conciba la autogénesis del hombre como un proceso, la objetividad como desdojetivación, como enajenación y como superación de esta enajenación el que capte, por tanto, la esencia del trabajo y conciba al hombre objetivado y verdadero por ser el hombre real, como resultado de su propio trabajo " . (21)

A pesar de este acierto, Hegel, influido por su idealismo, manifiesta que la enajenación del espíritu, sólo podrá superarse, mediante el autoconocimiento de su propia obra " El error de Hegel consiste en que concibió todo el proceso de formación del hombre de un modo abstracto.

El único trabajo que Hegel conoce y reconoce es el abstractamente intelectual". (22) Consecuencia de ello, la enajenación solo se supera intelectualmente y a que" al sustituir Hegel - el hombre concreto y real por el concepto de conciencia - escribe Marx- la realidad humana más diversa aparece solamente co

mo una determinada forma, como una determinabilidad de la autoconciencia . . . En la fenomenología hegeliana se dejan en pie los fundamentos materiales, sensibles, objetivas de toda obra destructiva da como resultado la más conservadora filosofía, puesto que cree haber superado el mundo objetivo, el mundo sensiblemente real, tan pronto como lo convierte en una mera determinabilidad de la autoconciencia". (23)

En suma Suchodotski dice que " la filosofía hegeliana tomada en conjunto no tiene validez para la vida humana, real sino -- para la consciencia, a la que se considera un elemento fundamental de la existencia. La vida real se considera como algo ilusorio, aparential [y] la consciencia comoto único real y determinante ". (24)

Influído por la filosofía hegeliana, un joven teólogo alemán, - Ludwig Feuerbach, hizo la crítica a la religión de la enajenación que traía consigo y de la misma filosofía hegeliana que -- una especie de religión. Tal concepción a su vez influyó en -- toda la obra de Marx, por lo que es necesario hacer una breve alusión a su concepción.

Como se veía anteriormente, Hegel concibe al hombre y a la na-

turalidad como manifestaciones de Dios. Por lo tanto Dios es el creador, de todo cuanto existe, si bien Hegel lo nombró como el espíritu o la Idea Absoluta. Sin embargo Feuerbach colocó como verdadero sujeto, no ya al espíritu ó al hombre como momento de aquel, sino al hombre real, sensible. Explicando tal situación, Sánchez Vázquez dice que "Feuerbach ve al hombre -- en Dios, pues lejos de ser el hombre un producto de Dios, -- Dios es un producto del hombre, de su conciencia. Un producto en el que el hombre, como ser finito, precario, dependiente y miserable, proyecta fuera de él las cualidades y perfecciones que desea para sí y que en sí no encuentra [...] Dios es la imagen idealizada de la esencia humana separada del hombre -- que la produce. Dios por tanto, no existe en sí y por sí, sino como predicado de este sujeto real que es el hombre". (25)

Sin embargo, siguiendo los pasos de Hegel, Feuerbach concibe -- la superación de la enajenación religiosa, en el plano ideal -- o intelectual. " La cancelación de la enajenación religiosa -- sólo puede llegar cuando el hombre toma verdadera conciencia -- de sí mismo, ó lo que es equivalente, cuando lo que se presentaba a su conciencia, como algo dotado de un ser y un poder --

propios, resulta ser un producto suyo". (26)

Tal posición feVerbachiana, es retomada por Marx, en 1843, en su obra Una Crítica de la filosofía del derecho de Hegel dice: " La base de la crítica irreligiosa es ésta: el hombre hace la religión; la religión no hace al hombre [...] El sufrimiento religioso es al mismo tiempo una expresión del sufrimiento real y una protesta contra él. La religión es el suspiro de la criatura oprimida, el sentimiento de que el mundo no tiene corazón y el alma de una situación sin alma. Es el opio del pueblo.

La abolición de la religión como la felicidad ilusoria de los hombres es una demanda de su felicidad real". (27) Y tal tarea, prosigue Marx, le corresponde a la filosofía " la tarea [de la misma] que está al servicio de la historia, es desenmascarar la auto enajenación humana, en su forma secular ahora que ha sido desenmascarada en su forma sagrada ". (28)

Con tal frase, podemos decir que Marx a lo largo de toda su obra, se empeñará en desenmascarar la enajenación secular, a la que verá como la base de la enajenación religiosa, ambas con raíces comunes en el devenir histórico; y que solo podrán ser superados a través de la práctica histórica de los hombres.

1. 3 MARX Y LA ALIENACIÓN

Este subcapítulo lo dedicaremos a rastrear el concepto de alienación en las principales obras de Marx, con el fin de mostrar que tal concepto en sus primeras obras, era utilizado como explicación en si y posteriormente le dió un giro de 180° al buscar en la economía capitalista, la base de la enajenación y por lo tanto una explicación al mismo.

El punto de partida de Marx, según explica en los Manuscritos de 1844 , es " un hecho económico actual " .. (29)

" El obrero se empobrece tanto más cuanto más riqueza produce, cuanto más aumenta su producción en extensión y poder. El obrero se convierte en una mercancía tanto más barata y cuantas más mercancías crea. A medida que se valoriza el mando de las cosas se desvaloriza en razón directa, el mundo de los hombres. El trabajo no produce solamente mercancías; se produce también así mismo y produce el obrero como una mercancía, y además en la misma proporción en que produce mercancías en general".(30)

En esta obra Marx, expone 4 determinaciones de la alienación, que tomadas en conjunto constituyen solo diferentes enfoques

que toma el fenómeno, y que constituye una totalidad metodológicamente dividido con propósito de análisis.

- La primera determinación es la alienación del producto: "el objeto producido por el trabajo, su producto, se enfrenta a él como algo extraño, como un poder independiente del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha plasmado, materializado en un objeto, es la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo como estado económico, se manifiesta como la privación de realidad del obrero, la objetivación, como la pérdida y la esclavización del objeto, la aprobación como extrañamiento, como enajenación". (31)

Si esto sucede con el resultado del trabajo, la enajenación ó determinación activa se desarrolla, en la actividad productiva:

"[. . .] el trabajo es algo externo al obrero, es decir algo que no forma parte de su esencia en que por tanto, el obrero no se afirma, sino que se niega en su trabajo, no se siente bien, sino a disgusto, no desarrolla sus libres energías físicas y espirituales, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por tanto, el obrero sólo se siente en sí fuera de --

trabajo, y en éste se siente fuera de sí. Cuando trabaja no es él y sólo recobra su personalidad cuando deja de trabajar. No trabaja, por tanto voluntariamente, sino a la fuerza, su trabajo es un trabajo forzado. No representa, por tanto, la satisfacción de una necesidad, sino que es, simplemente un medio para satisfacer necesidades extrañas a él." (32)

La tercera determinación se le llama alienación genérica y en ella Marx dice que " el hombre es un ser genérico, no solo por cuanto, tanto práctica como teóricamente, convierte en objeto-suyo, el género, así el suyo propio, como el de las demás cosas, sino también [...] El trabajo enajenado 1) por cuanto enajena al hombre la naturaleza, y 2) Porque se enajena así mismo, su propia función activa, la actividad vital, enajena al hombre el género; hace que su vida genérica se convierta en medio de la vida individual." (33)

Consecuencia de esto, es la ya determinación, llamada: alienación del hombre por el hombre; " consecuencia directa del hecho de que al hombre le es enajenado el producto de su trabajo de su actividad de vida, de su ser genérico, es la enajenación del hombre con respecto al hombre. [...] La enajenación del -

hombre y en general toda relación del hombre consigo mismo -- solo se realiza y se expresa en su relación con los demás hombres ". (34) .

Preguntandose a quien pertenece el producto del trabajo obrero, Marx dice: " Si el producto del trabajo no pertenece al obrero, si constituye frente a él un poder extraño. La única explicación que cabe es que pertenezca a otro hombre que no sea el -- obrero.

Si la actividad del obrero constituye un tormento para él, tiene necesariamente que ser un go ce y una fruición de vida para otro, [...] Toda autoenajenación del hombre con respecto así mismo y a la naturaleza se revela en la medida en que se entrega y entrega la naturaleza a otro hombre distinto de el ".(35)

Buscando una explicación a tales determinaciones, Marx dice -- que " mediante el trabajo alienado, enajenado, engendra el obrero la relación con este trabajo de un hombre ajeno a él, y situado al margen de él. La relación entre el obrero y el trabajo engendra la relación entre el trabajo y el capitalista ó como -- se le suele llamar, el patrono ó dueño del trabajo. La propiedad privada es pues, el producto, el resultado, la consecuencia necesaria del trabajo enajenado, de la relación externa del

obrero con la naturaleza y consigo mismo [y unas líneas más — adelante agrega] aunque la propiedad privada aparezca como el fundamento, como la causa del trabajo enajenado, es más bien una consecuencia de este, del mismo modo que los dioses no son en su origen la causa, sino el efecto del extravío de la mente del hombre. Más tarde, la relación se convierte en una relación de interdependencia". (36)

Con esta explicación Marx nos dice que en su origen, surgió -- primero el trabajo enajenado, aunque no había propiedad privada. Más tarde surge ésta y ella misma se convierte en la fuente y mantenimiento del trabajo enajenado. " La propiedad privada es el producto del trabajo enajenado y [...] el medio a -- través del cual se enajena el trabajo, la realización de esta -- enajenación". (37)

La persistencia de tal estado enajenante Marx, la explica relacionando la propiedad privada y el salario. " ... salario y propiedad privada son idénticos, ya que el salario, con el que se remunera el producto, el objeto del trabajo, el trabajo mismo, no es sino una consecuencia necesaria de la enajenación del -- trabajo y, por otra parte, en el salario el trabajo no se reve-

la como fin en sí, sino como instrumento del trabajo [...], - una elevación del salario por la fuerza [...] no sería, por -- tanto, otra cosa que una mejor remuneración de los esclavos - [...] " (38)

Marx en esta obra - como hemos visto - analiza la situación -- de obrero enajenado, sin embargo también analiza la situación del no-obrero, del capitalista.

Primero: [...] todo lo que en el obrero se manifiesta como actividad de enajenación, de extrañamiento, aparece en el no-obrero como un estado de extrañamiento, de enajenación [o dependencia a la propiedad privada]. En segundo lugar, que el comportamiento real y práctico del obrero en la producción y ante el producto (en cuanto estado de ánimo) se manifiesta en el no-obrero al que se enfrenta como comportamiento teórico. En tercer lugar, el no-obrero hace contra el obrero todo lo que éste hace contra sí, pero no hace contra sí lo que hace contra el obrero ". (39)

En esta obra, el concepto de alienación se encuentra en una forma más acabada, sin embargo a lo largo de la obra de Marx -- también surge el concepto, si bien ligándolo a la economía y -

en concreto a la sociedad capitalista, que es el fundamento -- de la enajenación en la vida moderna.

En la Obra, *La Sagrada Familia* (1845), Marx, retoma la alienación en el sentido de su superación práctica y no solo teórica a la par que incluye el concepto dentro de la relación capital-trabajo ó burguesía y proletariado. Ludovico Silva (40) mencionando tal situación dice: " La clase poseedora y la clase del proletariado representan la misma autoalienación humana " --

[...] La clase poseedora del capital mantiene la alienación -- de la que ella es parte activa porque esa alienación -- representada por cosas como el salario y la extracción del trabajo excedente no pagado -- es la fuente de su propio poder; el capital para subsistir y acrecentarse necesita de la alienación del -- trabajo [...] por su parte la clase desposeída o expropiada, -- se ve constreñida, para subsistir, a someterse a la alienación del trabajo, al salario. Y su alienación es tanto más aguda -- cuanto que tiene la apariencia de una venta libre de la fuerza de trabajo, esto es un "contrato" entre un comprador y un vendedor de fuerza de trabajo". (41)

En cuanto a la superación de esta alienación, Marx dice que --

solo será en forma práctica y no intelectual ó pensada: " Según la Crítica crítica (41 bis), todo el mal radica exclusivamente en como 'piensan' los obreros. Es cierto que los obreros ingleses y franceses han formado asociaciones en las que no solamente sus necesidades inmediatas en cuanto obreros, sino también sus necesidades como hombres las que forman el objeto de sus mutuas enseñanzas y en las que exteriorizan, además, una conciencia muy amplia y concienzuda acerca de la fuerza 'inmensa' y 'formidable' que nace de su cooperación. Pero estos obreros te masas, -- comunistas, que trabajan, por ejemplo, en los talleres de Manchester y Lyon, no creen que puedan eliminar mediante el 'pensamiento puro ' a sus amos industriales y su propia humillación práctica. Se dan cuenta muy dolorosamente de la diferencia que existe entre el ser y el pensar, entre la conciencia y la vida. Saben que la propiedad, el capital, el dinero, el trabajo asalariado, etcétera, no son precisamente quimeras ideales de sus -- cerebros, sino creaciones muy prácticas y muy materiales de su auto alienación, que sólo podrán ser superadas, de un modo -- práctico y material para que el hombre se convierta en hombre -- no sólo en el pensamiento, en la conciencia, sino en el ser -- real, en la vida." (42)

En su obra siguiente, La ideología Alemana (1845) Marx se va --

acercando a los fundamentos materiales de la alienación. En dicha obra relaciona la alienación con la división social del trabajo Schaff menciona tal hecho y por ello reproducimos la extensa cita que él escribe: "[..] La división del trabajo nos brinda ya el primer ejemplo, de como, mientras los hombres -- viven en una sociedad natural, mientras se da por tanto, una separación entre el interés particular y el interés común, -- mientras las actividades, por consiguiente, no aparecen divididas voluntariamente, sino por modo natural, los actos propios del hombre se erigen ante él en un poder ajeno y hostil, que le sojuzga, en vez de ser él quien los domine [...] a -- partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, -- cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse; -- [pero] en la sociedad comunista, donde cada individuo no -- tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que -- puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello [...]. Esta plasmación de las actividades sociales, esta consolidación de nuestros propios pro-

ductos en un poder material, erigido sobre nosotros, sustraído a nuestro control, que levanta una barrera ante nuestra expectativa y destruye nuestros cálculos, es uno de los momentos fundamentales que se destacan en todo el desarrollo histórico anterior, [...]. En la época actual, la dominación de las formas materiales sobre los individuos, la opresión de la individualidad por la casualidad ha cobrado su forma más aguda y más universal, imponiendo con ello una tarea muy determinada a los individuos existentes. Plantea ante ellos la tarea de sustituir la dominación de las relaciones y de la casualidad sobre los individuos por la dominación de los individuos sobre la casualidad y las relaciones [...]. Esta tarea impuesta por las condiciones actuales coincide con la tarea de organizar de un modo comunista la sociedad." (43)

A partir de sus obras de Madurez, como los fundamentos para la crítica de la Economía Política Burguesa, Marx, ha introducido a la alienación como categoría histórica dentro del modo de producción capitalista. En la primera de éstas obras, conocidas comúnmente como Grundrisse (1857-1858), el concepto de enajenación es empleado profusamente. Al hablar de la desvalorización de la fuerza de trabajo, Marx dice: " el trabajador-

tiene más bien que empobrecerse [...] en la medida en que la -- fuerza creadora de su trabajo, se establece, frente a él como la fuerza del capital, como un poder extraño. El se priva del trabajo como fuerza productiva de la riqueza, el capital se -- la apropia en cuanto tal [...]. Frente al trabajador, por lo tanto, la productividad de su trabajo se convierte en un poder -- extraño, en la medida en que es no capacidad, sino movimiento trabajo real." (44)

Y con respecto a la relación entre el obrero y la maquinaria: Marx dice: " en la maquinaria, el trabajo objetivado se enfrenta al trabajo vivo en el mismo proceso de trabajo como fuerza que lo domina como la fuerza en la que consiste el capital -- desde el punto de vista de su forma en cuanto a apropiación -- del trabajo vivo". (45)

En El Capital (1859) Marx si bien no emplea el término enajenación o alienación, como frecuentemente lo hacía en los Grundrisse, si tiene presente el concepto cuando dice: " la figura independizada y alienada que el modo de producción capitalista como tal da a las condiciones de producción y el producto del trabajo respecto del trabajador se desarrolla, pues con-

la maquinaria hasta constituirse en plena contraposición - -
[...] El capital se va mostrando cada vez más como poder social, cuyo funcionario es el capitalista, y que ya no está en ninguna relación posible con lo que puede lograr el trabajo de un solo individuo, sino como poder social enajenado, independi-
zado, que se enfrenta como cosa, y como poder del capitalista - a través de la casa, a la sociedad."(46)

A lo largo de esta exposición, hemos podido observar que Marx, profundizó un concepto que paradójicamente, más de una generación de socialistas y comunistas negó durante años, y uno de cuyos exponentes fue el francés Louis Althusser, que tachaba al concepto como ideológico, precientífico lo que le valió - - la crítica de Adam Schaff (47) y de otros marxistas. Pero - - nuestro propósito no ha sido sólo el "rastrear", sino ver, la actualidad de la relación entre la enajenación y la sociedad capitalista de nuestros días y como consecuencia, retomar, superar dialécticamente, lo que Marx había investigado de tal -- relación, y aplicarlo a nuestra época y transformarla conforme a una política afín a los intereses de los pueblos subyugados. A continuación se muestra un cuadro donde se muestran las diferencias de la teoría de la enajenación en Hegel, Feurbach y -

Marx, abreviado por Sánchez Vázquez (49), en su obra ya citada, a manera de sumario:

CUADRO COMPARATIVO DE LAS TEORIAS DE LA ENAJENACIÓN

	HEGEL	FEVERBACH	MARX
1.- Sujeto de la enajenación	El espíritu	El hombre	El obrero
2.- Actividad en que se enajena	Espiritual	Actividades de la conciencia.	El trabajo
3.- Caracter de esta actividad	Teórica (autoconocimiento)	Teórica con conciencia de sí	Práctica (acto de producción)
4.- Objetivación	Universal (Naturaleza y hombre)	En Dios	En los productos del trabajo.
5.- Relación entre objetivación	Toda objetivación es enajenación.	Existe una objetivación, no enajenada.	No toda objetivación es enajenación.
6.- Superación de la enajenación	Al cancelarse toda objetivación.	Al cancelarse la objetivación religiosa.	Al abolirse la propiedad privada. de los medios de producción
7.- Valor de esta categoría.	Positivo	Negativo	Negativo.

1.3.1. APARATO CONCEPTUAL DE LA ALIENACIÓN EN MARX

Según Schaff (49) cuando se habla de aparato conceptual de la alienación en Marx, se refiere a un conjunto de conceptos emparentados entre sí - solamente separados con fines de análisis -

y que no se limita a la mera definición de alienación sino relacionándolo con los conceptos de objetivación, cosificación y el fetichismo de la mercancía.

Primera mente definiremos la alienación, según diversos autores, para mostrar las semejanzas o diferencias que hay entre ellos.

Según Adam Schaff: " la alienación designa la relación entre el hombre y sus diversos productos; consiste en que:

- a) El hombre crea las cosas, ideas, instituciones, etcétera, existentes, pensando en la satisfacción de determinadas metas en relación con aquéllas;
- b) Estos diversos productos del hombre, sin embargo, en un determinado mecanismo social y sometidos a las leyes que rigen este mecanismo, funcionan a veces de una manera que no ha estado en la intención del hombre, y esta autonomía de su manera de funcionar ante las metas fijadas por su creador, se convierte en un elemento de la espontaneidad de la evolución social;
- c) Los productos del hombre se transforman así, en el marco de la relación de alienación, en un poder - -

ajeno al hombre, que se enfrenta a la voluntad de éste, frustra sus planes y llega incluso a amenazar su existencia, someténdolo bajo su dominio". (50)

André Gorz expresa que la enajenación " es una objetivación - objetivada de tal manera que se encuentra negada en su finalidad propia en beneficio de una finalidad extraña (que puede ser, indiferentemente, la finalidad de otros hombres ó la finalidad inhumana de un proceso). [...] La enajenación no -- puede existir, por tanto, sino es un mundo habitado por otros sujetos: sólo los demás pueden voltear mi acto contra mí como un arma que yo mismo les entrego y hacer que ese acto sirva - a fines contrarios a los míos". (51)

Y en anteriores, manifiesta que " hay enajenación para Marx - cuando la producción que es actividad para transformar y dominar lo existente, se encuentra sometida y negada en su - - carácter autónomo por el objeto que produce. Hay enajenación - cuando el producto que es la objetivación del trabajo humano, se vuelve contra la actividad que lo produce y hace aparecer esa actividad como lo contrario de lo que es: como una servidumbre y como una cosa, en lugar de un dominio y una negación activa de las cosas; ó como una consecuencia de su producto, -

cuando en realidad es su origen. Hay enajenación cuando se --
ha invertido toda la libertad en un trabajo, para descubrir --
a fin de cuentas que el resultado nutrido de las propias an--
gustias y del propio esfuerzo, es otra cosa, es cosa de otros;
que el acto propio y libre esta trampa que nos entrega a la --
dominación del otro; que lo que se hace se convierte en el --
objeto inerte que otros utilizan contra uno mismo como su --
instrumento; que nuestra objetivación libre es el objeto de --
una objetivación que nos niega y que hace de nuestra libertad--
el instrumento de nuestro sometimiento". (52)

Ludovico Silva, en su obra ya citada dice que " toda relación
de alienación es una relación de dependencia (tratase de --
unos individuos con respecto a otros, de unas clases [socia--
les] con respecto a otros ó de unos países o zonas del mundo--
con respecto a otros), dentro de esta relación habrá una par
te dependiente, que es lo que Marx llama el lado positivo y --
el lado negativo de la antitesis". (53)

Gerge Novack, comenta que: " la alienación es expresión del --
hecho de que las creaciones de las manos del hombre y de su --
mente se vuelven contra sus creadores y llegan a dominar sus--

vidas". (54)

Suchodolski, menciona que la alienación para Marx, "caracteriza el hecho de la objetivación, la exteriorización de lo que pertenece a la esencia de alguien y su tratamiento - de lo que se objetivó de este modo - como algo distinto de él, como realidad que le es ajena y se le opone". (55)

Un matiz un tanto diferente, y que ha tenido repercusiones, - son las siguientes definiciones de alienación:

" en su acepción corriente, la alienación es un fenómeno por el cual el hombre se convierte en extranjero de sí mismo, enajeno a sí mismo [...] para que un hombre - ó un grupo, o -- una clase - esté alienado es preciso que ciertas fuerzas invisibles le precipiten a ese estado fuera de su naturaleza y de sus intereses hacia objetivos que no son los suyos, pero que él crea que lo son." (56)

Y según el diccionario común, alienación tiene diversas acepciones " 1°. cualquier forma de trastorno mental, 2°. estado de ánimo colectivo, ó individual en el que el hombre se siente ajeno a su trabajo o a su vida auténtica. 3°. proceso mediante el cual el hombre o una colectividad, transforman su -

conciencia hasta hacer la contradictoria con lo que debería -
esperarse de su condición ". (57)

Como puede observarse, el concepto alienación, en Schaff, Gorz,
Silva, Novack, y Suchodolski, es manejado en un contexto so-
cial amplio, objetivo de la sociedad humana, si bien cada au-
tor lo expresa con diferentes palabras. En contraste, las las
últimas definiciones remarcan un aspecto subjetivo de la alie-
nación, que, en principio no es falso, sí es erróneo reducir-
toda esta problemática a un hecho meramente subjetivo y psic-
lógico, como lo han hecho los norteamericanos empiristas - -
Seeman y Davids. (58)

En la concepción marxista de la alienación esta se divide en-
dos grandes relaciones sociales: Alienación objetiva que es -
" la alienación [ó separación] de los productos humanos obje-
tivamente existentes en un determinado mecanismo de funciona-
miento de la sociedad todos los productos humanos pueden es-
tar sujetos a la alienación" (59)

En la concepción marxista de la alienación esta se divide en-
dos grandes relaciones sociales : Alienación objetiva que es -
" la alienación [ó separación] de los productos humanos --

objetivamente existentes, en un determinado mecanismo de funcionamiento de la sociedad todos los productos humanos pueden estar sujetos a la alienación" (59)

Y la alienación subjetiva de sí misma que es "una relación social que consiste en que el hombre se enajena de los otros-hombres, de la sociedad y sus instituciones o bien de su propio yo. (60)

La alienación es una relación, debido que como vínculo formado por dos miembros - el hombre y la realidad creada por el hombre - la enajenación consiste en una separación específica de éstos, que se ven enfrentados en razón de ella.

Y es social porque el hombre, que es siempre un miembro de la relación de enajenación, es un individuo social, es producto de la sociedad y actúa también en el caso de la alienación, - en el marco de la sociedad y del mecanismo que la domina.

A la par con esto, la alienación objetiva es la causa de la alienación subjetiva las fuentes de la alienación subjetiva son las expresiones correspondientes de la alienación objetiva.

No obstante es necesario advertir que los productos del hombre, no actúan por sí solos " en realidad actúan siempre los hom--

bres, que han creado el sistema social existente con su condicionamiento legal, y son ellos quienes hacen que los productos de la actividad humana sean sometidos a este condicionamiento, que el hombre no pueda alcanzar con su actividad las metas que pretendía, que la evolución social transcurra de manera diferente de como el hombre lo querría, que incluso se mueva en una dirección contraria a sus intenciones" (61)

Si los productos de la actividad humana se muestran contrarios a su creador, según Schaff, de lo que se trata en el fondo del problema es de la espontaneidad de la evolución social. Espontánea quiere decir "no ha estado en la intención del hombre - y a resultas de ella - a veces - contrario a los planes humanos, incluso enfrentando como enemigo al hombre y a su actividad consciente". (62)

Ya Marx había aclarado este punto al explicar la necesidad de las relaciones entre los hombres para llevar a cabo* escribió - el propio Marx en el "Prefacio" a la Crítica de la Economía -- política "entran en determinadas relaciones necesarios e independientes de su voluntad; estas relaciones corresponden a un determinado estudio del desarrollo de sus fuerzas materiales. --

*(la producción material).

de producción ". (63)

Relacionado con el concepto de alienación, se encuentra el de objetivación que Marx lo considera como " la realización del trabajo" ó que es lo mismo el producto del trabajo es el trabajo mismo cosificado y fijo en un objeto. Sin embargo la economía política burguesa confunde objetivación con enajenación, de la misma manera que Hegel, por lo que se hicieron acreedores a la crítica de Marx, al puntualizar sobre el carácter -- histórico de la alienación:

" Los economistas burgueses están hasta tal punto presos en las representaciones de un estadio histórico determinado de la sociedad, que la necesidad de la objetivación de las fuerzas sociales del trabajo se les presenta como inseparablemente unida a la necesidad de la enajenación de las mismas frente al trabajo vivo. Sin embargo con la supresión del carácter inmediato del trabajo vivo, en cuanto mero trabajo individual, ó en cuanto mero trabajo interno, o mero trabajo externamente general, con la colocación de la actividad de los individuos como actividad inmediatamente general o social, se elimina -- esta forma de enajenación en los momentos objetivos de la pro

ducción." (64)

En realidad la objetivación es un proceso que abarca todas las formaciones sociales que han existido desde tiempos remotos -- hasta la actualidad, sin la cual no sería posible la existencia humana tal como la conocemos. Sin embargo la objetivación espontánea es la premisa fundamental para que surja la alienación.

" La diferencia entre alienación y objetivación puede formalizarse de modo: si es cierto que toda alienación implica objetivación no es cierto que toda objetivación implique alienación. [...] si es cierto que toda alienación del producto del trabajo implica objetivación del trabajo en el producto, no es cierto que toda objetivación del trabajo en el producto implique -- forzosamente la alienación del producto del trabajo". (65)

En suma la objetivación es la " esencia " del hombre y es la -- característica que lo diferencia de los animales, al ser su -- trabajo un proceso humano y humanizador con el cual transforma la naturaleza y así mismo.

Dentro de la " cadena " conceptual de la alienación, se ubica .

el término cosificación, en el sentido de que no es una cosa - es tratado como si lo fuera.

" en el sistema de la economía mercantil, en el cual todo-tam- bién los seres humanos, sus capacidades y habilidades- se con- vierte en mercancía, domina la tendencia, no solamente a tra- tarlo todo como mercancía, es decir como algo que se vende y - se compra, sino, [...] domina la tendencia de tratarlo todo co- mo cosa, de darle a todo el carácter de cosa; en este sentido- es, pues, una tendencia a la cosificación [...] producida -- por la propiedad privada [...] de acuerdo con Marx, la cosifi- cación es el resultado de la alienación; procede de la aliena- ción ". (66)

Explicando tal situación en cuanto al dinero Marx, dice:"..... los hombres depositan su confianza en la casa (en el dinero) [...] pero ¿ porqué depositan su confianza en la casa ? Clara- mente la depositan sólo en cuanto relación objetivada [valor- de cambio] de las personas entre sí... ahora bien, el dinero- puede poseer una cualidad social solamente porque los indivi- duos han alienado su propia relación social como si fuera un - objeto". (67).

Por tanto, y en palabras de Shaff, la cosificación es "objeti-
vación que ha sufrido una deformación, como deshumanización de
las relaciones interhumanas, que aparecen como relaciones entre
cosas, cuando en realidad son éstas producto del trabajo de --
los hombres " (68)

Esta explicación teórica adquiere materialidad al verificarla-
en la realidad, cuando comunmente se dice 'poderoso caballero -
Don Dinero' ya que aparentemente tiene la capacidad de multi-
plicarse por sí mismo, de ser una "cosa" en el lenguaje de los
economistas burgueses, cuando en realidad el dinero es una re-
lación social entre diversos productos independientes. Como re-
sultado tenemos que los hombres dependen del dinero para poder
cumplir sus propósitos, una relación de alienación.

A resultas de la cosificación y el "inmenso arsenal de mercan-
cía" que es el modo de producción capitalista, se produce una-
nueva forma de enajenación que es el fetichismo de la mercan-
cía.

Y la mejor explicación la proporciona Marx:- "lo enigmático --
de la forma mercancía consiste, pues, simplemente en que de---
vuelve a los hombres la imagen de los caracteres sociales de -

su propio trabajo deformados como caracteres materiales de los productos mismos del trabajo, como propiedades naturales sociales de esas cosas; y, por lo tanto refleja también deformadamente la relación social de los productores con el trabajo total en forma de una relación social entre objetos que existiera fuera de ellos. A través de este quid pro quo los productos del trabajo se convierten en mercancías, en cosas sensiblemente suprasensibles, en cosas sociales [...] la forma mercancía y la relación de valor de los productos del trabajo en la que aquella se expresa no tienen nada absolutamente nada que ver con su naturaleza física ni con las relaciones materiales que brotan de ella. Lo que para los hombres asume aquí la forma fantasmagórica de una relación entre cosas es estrictamente la relación social determinada entre los hombres mismos [...] Digo que esto es el fetichismo que se les pega a los productos del trabajo en cuanto que se producen como mercancías y que, por lo tanto es inseparable de la producción mercantil". (69)

Interpretando tal pasaje, Shaff, (70) menciona que el fetichismo en el sentido marxista, es aquella situación en la cual los objetos producidos por el hombre, aparecen como los portadores

de las relaciones sociales, que de hecho se efectúan entre los seres humanos, encubriendo así su carácter social, y se convierten en fetiches ó ídolos porque aparentemente corporativizan - las fuerzas y atributos humanos.

Ejemplos:- En nuestra propia actitud, cuando decimos que el dinero "se multiplica", generando intereses, lo mismo cuando los economistas dicen que la renta agrícola proviene de la tierra - cuando en realidad ambos provienen de la sociedad. A decir verdad se trata de relaciones sociales manifestadas en relaciones- entre cosas.

Tal como se ha desarrollado hasta aquí, la teoría de la alienación en Marx, no es solo un problema del Marx "joven", sino que el Marx "maduro" con las cuales la alienación está fundamentada en las relaciones de producción capitalistas.- como lo veremos más detalladamente en el capítulo III.

En resumen la categoría más amplia es la objetivación que representa un fenómeno sin el cual la historia no es posible. La - - alienación es una forma especial de objetivación, fruto de relaciones interhumanas, que en el caso de las mercancías se presenta como fetichismo de la mercancía.

CAPITULO II FACTORES ORIGINARIOS DE LA ALIENACION

2.1 FUNDAMENTOS PRINCIPALES DE LA ECONOMIA POLITICA MARXISTA

En el transcurso de su "carrera", el concepto de alienación ha pasado- como quedó demostrado en el Capítulo I- de ser un concepto metafísico en Hegel y los cristianos, a una categoría -- socioeconómica en Marx como principal exponente- si exceptuamos la orientación psicologista de los positivistas Seeman y - Davids. En otras palabras, la alienación es una categoría fundamental dentro de la economía política marxista. En consecuencia es necesario conocer bases de la economía política, con el fin de explicar el papel de la alienación dentro de la misma.

La economía política marxista es una ciencia social que se encarga de estudiar las relaciones que establecen entre sí los - hombres para la producción de sus medios materiales de subsistencia.

En el proceso productivo, los hombres establecen dos tipos de relaciones vinculadas entre sí, pero metodológicamente separados con fines de exposición.

1. Con la naturaleza, la cual les proporciona los materiales-

materias primas, que son la base de los alimentos, vestido y -- otros bienes que el hombre necesita para sobrevivir.

2. Con los demás hombres, a través de relaciones de producción para llevar a cabo lo mismo.

" En la producción, los hombres no actúan solamente sobre la naturalaleza, sino que actúan también los unos sobre los otros. No pueden producir sin asociarse de un cierto modo, para actuar en común y establecer un intercambio de actividades. Para producir los hombres contraen determinados vínculos y relaciones, y a -- través de estos vínculos y relaciones sociales, y sólo a través de éstos vínculos y relaciones sociales, es como se relacionan con la naturaleza y como se efectúa la producción.

Estas relaciones sociales que contraen los productores entre -- sí, las condiciones en que intercambian sus actividades y toman parte en el proceso conjunto de la producción variarán, naturalmente, según el carácter de los medios de producción" (1)

Debido a que la producción de los medios materiales de subsis--tencia son la base de la sociedad, por consiguiente, la econo--mía es la base material de la sociedad, en la que metafóricamente hablando se yergue la super estructura religiosa, moral, --

educativa, etcetera.

" la producción de los medios para sostener la vida humana y --
junto con la producción, el intercambio de las cosas producidas
[..] es la base de cualquier organización social [..] En toda so-
ciedad registrada en la historia, la distribución de los produc-
tos y con ello la división de la sociedad en clases, es determi-
nada por el tipo de producción, por el modo de producir y por -
la forma de intercambio de los productos ". (Engels, Del socia-
lismo utópico al socialismo científico, cap. 3)." (2)

Como resultado, la forma en que los hombres se ven obligados a-
producir e intercambiar sus actividades se le conoce como modo-
de producción comprendiendo desde el comunismo primitivo, el --
esclavismo, el feudalismo, el capitalismo y el comunismo cien-
tífico.

1) el trabajo humano 2) el objeto del trabajo y 3) los medios --
de trabajo.

El trabajo es " la actividad del hombre encaminada a un fin, --
mediante el cual transforma y adapta los objetos de la natura-
za, para dar satisfacción a sus necesidades. El trabajo es una-
exigencia, natural, condición inexcusable de la existencia del-

hombre ". (3)

Comentando el papel del trabajo en la economía, Engels menciona: " el trabajo es, dicen los economistas, la fuente de toda riqueza. Y lo es, en efecto, a la par con la naturaleza, que se encarga de suministrarle la materia prima destinada a ser convertida en riqueza por el trabajo. [...] El trabajo; es la primera condición fundamental de toda existencia humana [...] [y]-- el hombre mismo ha sido creado por obra del trabajo. (4)

Sin embargo el trabajo humano, según Israel(5), tiene otras características que aun distinguen más al hombre de los animales.:

1. El hombre produce objeto que no son inmediatamente necesarios para satisfacer sus necesidades, es decir, el hombre produce en forma universal.
2. El hombre puede-y lo hace- producir independientemente de sus necesidades físicas y reales.
3. El hombre produce cambiando y "humanizando" a la naturaleza, ampliando su esfera de vida, creando nuevas necesidades lo que a su vez, amplía el radio de acción humana en la naturaleza.

4. El hombre desarrolla y usa medios de producción más complicados.
5. El hombre produce de acuerdo con las normas de cada especie animal ó vegetal.

Nos hemos detenido extensamente en el concepto trabajo porque es la clave para entender la naturaleza que adoptó a raíz del surgimiento de las clases sociales: el trabajo alienado.

El objeto de trabajo es aquella cosa, que es transformada por el trabajo humano. Tales objetos puede suministrarlos directamente la naturaleza o sino, ser previamente sometidos por el trabajo. En este caso se les conoce como materias primas.

Los medios del trabajo son aquellos objetos (herramientas, -- utensilios, etcétera) de que se sirve el hombre para actuar -- sobre los objetos de trabajo y transformarlos. Y algo muy importante: el progreso de una sociedad o dominio sobre la naturaleza, no se mide por la riqueza suntuaria producida, sino -- por el grado de desarrollo de los medios de trabajo (desde -- instrumentos de piedra hasta la computadora).

La unión de los objetos de trabajo y los medios de trabajo for

man lo que se conoce como medios de producción, y un factor primordial para su manejo es la fuerza de trabajo que es " La capacidad del hombre para trabajar, el conjunto de energías físicas y espirituales del hombre, que le permiten producir los bienes materiales. La fuerza de trabajo constituye el elemento activo de la producción, la que crea y pone en movimiento los medios de producción. Al perfeccionarse los instrumentos de producción, se perfeccionan también la capacidad de trabajo del hombre, su destreza, sus hábitos, su experiencia-productiva". (6)

La relación entre los medios de producción y de la fuerza de trabajo humano forman las llamadas fuerzas productivas de la sociedad.

" Las fuerzas productivas expresan la relación que existe entre los hombres y los objetos y fuerzas de la naturaleza empleados para producir los bienes materiales". (7)

A la par de su relación con la naturaleza, el hombre contrae vínculos entre sí, tal como lo decía Marx en una cita anterior. Las relaciones sociales de los hombres en el proceso de producción forman las relaciones de propiedad. " las relaciones de producción incluyen las formas de la propiedad sobre los -

medios de producción, la situación que en la producción ocupan las clases y los grupos sociales, las relaciones mutuas que -- entre ellos existen y las formas de distribución de lo que -- produce ". (8)

Históricamente una forma de producción lleva aparejada cierta forma de propiedad sobre los medios de producción lo que a su vez influye en el desarrollo de las fuerzas productivas. En el comunismo primitivo, la propiedad fue comunal con escaso desarrollo de las fuerzas productivas.

En cambio en el comunismo científico, la propiedad nuevamente será social, pero con un alto desarrollo de las fuerzas productivas y la extinción de las clases sociales, el estado político y la alienación que llevan aparejada cada uno de ellos.

Tales relaciones de producción tienen una característica que -- explica la alienación: " se presentan como un proceso espontáneo e inconsciente. Los hombres llegan a ajustar sus relaciones mutuas a los medios de producción, y así también a regular la colocación del producto social, del modo más adecuado a las fuerzas de producción; puesto que de otra manera no podrían -- llevar a cabo la producción. Y al entrar en estas relaciones --

en el proceso de la producción, adquieren la conciencia de -- ellas como relaciones de propiedad a las que están socialmente obligados y legalmente atados " (9) Y tal proceso espontáneo -- explica la situación alienante tanto en las relaciones de producción basadas en la explotación del trabajo humano como la -- respectiva distribución y consumo de los productos.

Las relaciones de producción determinan, a su vez, las relaciones de distribución congruentes con ellas. La distribución sirve de nexo, entre la producción y el consumo. Y como corolario, la distribución de los productos del trabajo depende del modo -- como se hallen distribuidos los medios de producción, por ej. en el capitalismo, donde la producción mercantil ha alcanzado -- su máximo desarrollo, la distribución de los productos, se -- efectúa mediante el mercado, el intercambio de mercancías.

Todas las sociedades que ha conocido la historia, han desarrollado sus fuerzas productivas y las correspondientes relaciones de producción, de manera no planificada, espontánea, lo -- que es el origen del trabajo alienado en la sociedad de clases antagónicas. Pero aquí mismo -- y la evolución del capitalismo -- hace más patente esto -- reside la solución o superación de tal --

estado enajenante. " las relaciones de producción surgen en --
conformidad con el desarrollo de las fuerzas productivas, pero
llega el tiempo en que un desarrollo posterior de nuevas fuer-
zas productivas es obstaculizado por las viejas relaciones de
producción. A partir de las formas de desarrollo de las fuer-
zas sociales de producción, estas relaciones se transforman en
su traba. Sobreviene entonces un período de cambio revoluciona
rio, que contempla el paso de un tipo de relaciones de produc-
ción revolucionaria, que contempla el paso de un tipo de rela-
ciones de producción a otro". (10) Y tales cambios se efectúan
mediante la lucha de clases y por la actuación de una clase de
terminada.

Una clase social es un conjunto de personas que difieren unas
de otras por el lugar que ellos ocupan en un sistema de produc-
ción, por su papel en la dirección del trabajo productivo y --
como consecuencia de todo ello, por la magnitud de la riqueza-
que ellos obtienen y sus métodos para la repartición de la mis-
ma.

En rigor las clases sociales son formas de enajenación y la --
clase poseedora de los medios de producción- que constituye la

clase dominante es la personificación del trabajo alienado -- porque se ha separado del resto de la sociedad y la ha dominado por ej. la clase burguesa, y la clase proletaria, ambas -- son representantes de la enajenación objetiva y subjetiva -- (ver el capítulo 1 subcap. 1.3.1). Sin embargo el papel de la clase dominante es activo y la de la clase dominada es pasivo, como decía Ludovico Silva, en el capítulo antes mencionado.

Como los intereses de las clases dominantes y dominada son opuestos debido a sus fundamentos materiales, de ello surge el antagonismo de las clases y su lucha por obtener beneficios a expensas de la otra.

Y es precisamente la lucha de clases relacionada con la correspondencia entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, lo que ha determinado el desarrollo de las fuerzas productivas a la par del desarrollo de la alienación pero aquellas fuerzas son el instrumento material para la superación de tal estado tanto en el socialismo como en el comunismo científico, como lo patentiza el desarrollo de las fuerzas productivas en el capitalismo (ver cap. III)

2.2. NATURALEZA, HOMBRE PRIMITIVO Y ALIENACION

La mayor parte de los investigadores están de acuerdo de que somos el resultado de una complicada evolución biológica, que transformó al mono en hombre, aproximadamente entre 20 y 25 millones de años. Primeramente nuestros antepasados tuvieron que adoptar una posición erecta, lo que liberó las extremidades superiores.

A su vez, los ojos pudieron abarcar una zona más amplia, lo que trae como consecuencia el desarrollo del cerebro. Todo ello constituye el fundamento biológico por el que el hombre crea a la sociedad, a través de su comunicación con otros hombres por medio del lenguaje articulado. (como dice Bron: " el elemento central de toda esta evolución es el trabajo [...] - (y) el resultado del trabajo de los hombres no es sólo la modificación de la naturaleza en un sentido directamente conveniente a éstos; es también la elaboración de utensilios [...] esto es precisamente la característica humana exclusiva del trabajo". (11). En este sentido, el trabajo es humanizador porque modifica la naturaleza, y a la inversa el trabajo modifica al hombre en un amplio sentido, el-

cual quedó explicado en líneas anteriores.

En el transcurso de un proceso de millones de años, se desarrolla el hombre como especie que se distingue de los demás seres vivos por intervenir conscientemente en la naturaleza, por trabajar, usar herramientas y poseer un lenguaje capaz de expresar ideas. Tiene la capacidad de llevar a cabo un desarrollo social y técnico y no sólo biológico lo cual ha sido la premisa básica para su dominio sobre todo el planeta si bien dialécticamente ha traído la alienación de sus propias creaciones.

A diferencia de los animales, el hombre posee historicidad, es un ser histórico porque tiene que producir sus medios materiales de existencia, y de un determinado modo, para poder llevar a cabo aquello. Como corolario, no está directamente sujeto a la naturaleza, sino que la transforma.

En la sociedad primitiva, también conocida como comunidad primitiva, los instrumentos de trabajo eran tan rudimentarios, que no permitían al hombre primitivo hacer frente a las fuerzas de la naturaleza de modo efectivo, sino que dependía muy considerable de la misma. De ahí la necesidad de la propiedad en común de la tierra y de los instrumentos de trabajo (pie-

dra rudimentariamente tallada y el palo). La dependencia del hombre a la naturaleza, se manifestaba, por la recolección de alimentos y la caza, pero al faltar o escasear los alimentos de estas actividades, el hombre recurría a la antropofagia, común en algunos pueblos " primitivos " actuales. Como consecuencia de los pobres instrumentos de trabajo, la productividad del mismo no creaba ningún excedente: todo lo producido era inmediatamente consumido. A causa de hacer frente a la naturaleza, el alimento producido era igualitariamente repartido para que la comunidad entera se mantuviera y no pereciera.

" En el mismo momento en que el hombre deja de ser el animal - que se alimenta de lo que se encuentra, esto es, en el momento en que el hombre en cuanto tal [productor] convertido en un ser histórico por un determinado desarrollo biológico que le permite fabricar instrumentos de trabajo para producir su vida se enfrenta a la naturaleza, encuentra que ésta a su vez se le enfrenta como un gigantesco alienum, una potencia extraña que él no puede dominar y de la cual, al mismo tiempo, él depende para producir y reproducir su vida ".(12)

Sin embargo la alienación a la naturaleza, no era la única manifestación de una dependencia con respecto a algo. Como dice Silva " hoy alienación de las necesidades, pues la misma pobreza de necesidades hace que el desarrollo de la conciencia sea muy escaso ". (13)

A través de múltiples experiencias, el hombre primitivo aprendió a tallar, cortar, remover materiales con los cuales empezaba su dominio de la naturaleza.

El descubrimiento del fuego, marca el inicio de tal dominio. En otras palabras: la naturaleza actúa como el primer factor de alienación, pero en un sentido histórico, en cuanto el hombre como productor, y que posteriormente se ha desarrollado hasta el dominio de la energía subatómica.

" En el curso del desarrollo de la producción, los hombres han dominado progresivamente las fuerzas naturales. De modo que el dominio creciente de la naturaleza constituye, ciertamente, el contenido esencial del progreso material.

Al dominar las fuerzas naturales los hombres aprenden sus leyes operativas y las someten a sus propósitos. El hombre no --

controla las fuerzas de la naturaleza para debilitarlas de alguna manera, o cambiar sus propiedades y leyes para adecuarlas a sus proyectos, sino para aprender a conocerlos y aplicarlos, pero transformarlos de enemigo a siervo ". (14)

Por el insuficiente dominio del hombre sobre la naturaleza, se sustituía el dominio de ésta en la realidad por la imaginación. " Toda mitología- dice Marx- vence domina y configura a las -- fuerzas de la naturaleza en la imaginación y a través de la imaginación y a través de la imaginación, pero se acaba con el dominio real y efectivo de dichas fuerzas ". (15)

La relación entre la alienación de la naturaleza y la naciente conciencia alienante religiosa, la explica Marx diciendo: " Para el animal, sus relaciones con otros, no existen como tales- relaciones. La conciencia, por tanto, es ya de antemano un producto social y lo seguirá siendo mientras existan seres humanos. La conciencia es, ante todo, naturalmente, conciencia del mando inmediato y sensible que nos rodea y conciencia de los - nexos limitados con otras personas y cosas, fuera del individuo consciente de sí mismo y es, al mismo tiempo, conciencia - de la naturaleza, que al principio se enfrenta al hombre como-

un poder absolutamente extraño, omnipotente e inexpugnable, -- ante el que los hombres se comportan de un modo puramente animal y que los amedrenta como al ganado; es por tanto, una conciencia puramente animal de la naturaleza (religión natural). Inmediatamente, vemos aquí que esta religión natural o este -- determinado comportamiento hacia la naturaleza se hallan determinados por la forma social y a la inversa. En este caso, como en todos, la identidad entre la naturaleza y el hombre se manifiesta también de tal modo que el comportamiento limitado de los hombres hacia la naturaleza condiciona el limitado comportamiento de unos hombres para con otros, y este, a su vez su comportamiento limitado hacia la naturaleza, precisamente porque la naturaleza apenas ha sufrido aún ninguna modificación histórica. Y de otra parte, la conciencia de la necesidad de entablar relaciones con los individuos circundantes, dentro de una sociedad. Este comienzo es algo tan animal como la propia vida social en esta fase; es simplemente una conciencia gregaria y, en este punto, el hombre sólo se distingue del carnero -- por cuanto su conciencia sustituye al instinto o es el suyo -- de un instinto consciente ". (16)

Vemos aquí, el origen material de la religión sin dioses, fuer

zas difusas que impregnan la naturaleza, y que se oponen al -- hombre como algo hostil, y extraño, características presentes -- en el animismo, -- y como época más avanzada -- del totemismo -- y el fetichismo, y de todas las religiones monoteístas y poli -- teístas que actualmente existen en todo el mundo.

Paralelamente al desarrollo de la religión primitiva, y con -- el perfeccionamiento de nuevos instrumentos de trabajo, el leg cubrimiento de la pesca, la domesticación de animales, la pri -- mitiva agricultura, se inició la división natural del trabajo -- es decir, el trabajo según el sexo, y la edad, lo que, a su -- vez, constituyen las premisas básicas para el surgimiento de -- la división del trabajo, primer factor histórico de la aliena -- ción.

2.3. ORIGENES DEL TRABAJO ALIENADO (DIVISION SOCIAL DEL TRABAJO, PROPIEDAD PRIVADA Y ESTADO.

En la sociedad primitiva, los hombres se ven oprimidos por la -- naturaleza, y no por los productos del trabajo lo que consti -- tuye la alienación del trabajo, característica de la sociedad -- de clases, producto de la división del trabajo, división igua -- litaria de los productos del trabajo comenzaron a frenar el de

sarrollo de las nuevas fuerzas de producción.

La aparición de la agricultura y la ganadería, arrojó ahora - un plusproducto, es decir un excedente de alimentos, más allá de las necesidades de las comunidades. Y para poder elevar la productividad del trabajo, ahora, una sola familia podía procurarse los medios materiales de subsistencia. En este contexto se origina la división social del trabajo, desarrollándose primero en las diferentes comunidades y posteriormente a nivel familiar dentro de cada comunidad. El desarrollo de la ganadería impulsa la gran división social del trabajo: la segregación de las tribus de pastores, lo cual -- aumentó cada más la propia producción de la actividad. A su vez, el desarrollo agrícola trae consigo el abandono del nomadismo. La producción de un plusproducto en ambas actividades -- trajo consigo, el nacimiento del intercambio de productos, la necesidad de adquirir objetos que no podían producir en su propia actividad, si bien tal cambio fue incipiente.

Conforme avanzaba la división del trabajo, se desarrollaron - otras actividades como la alfarería, la elaboración de tejidos, la fundición de metales, en principio dentro de los lími

tes de diferentes comunidades.

A medida que transcurría este proceso, diferentes individuos, se especializaron en un determinado oficio, herrero, tejedor, etcétera, cada vez más separados de la agricultura. Con ello se inició la 2a. división social del trabajo: los oficios se separaron de la agricultura y los productos creados por ellos hicieron que el intercambio de productos fue cada vez más extenso e intenso.

El desarrollo de las fuerzas productivas en esta etapa era -- asegurado por la captura de prisioneros a quienes se les perdonaba la vida a cambio de trabajar para sus amos: se iniciaba el régimen de la esclavitud.

El intercambio de productos entre las diferentes comunidades, fue convirtiéndose paulatinamente en mercancías. Pero a medida que tal cambio se extendió surgió la necesidad de una mercancía que los representara a todos: el dinero que actúa como intermediario en las operaciones de cambio.

El progreso de los oficios y del cambio condujo en plena decadencia de la sociedad primitiva, a la creación de las ciuda-

des en donde se concentraron los oficios, el comercio, las artesanías, el culto religioso y el comercio. La ciudad fue diferenciándose cada vez más de la aldea, primero por el carácter de sus ocupaciones y segundo por su modo de vida. Con ello se inicia el divorcio entre la ciudad y el campo. Paralelamente al desarrollo del dinero y el intercambio, surgió la necesidad de intermediarios entre los compradores y vendedores, los mercaderes y su segregación del resto de los oficios representó la 3a. división del trabajo y que, posteriormente representaron una clase que explotó tanto a los vendedores como a los consumidores.

La división del trabajo como primera forma alienación consiste en que tal proceso se llevó a cabo bajo la influencia de las necesidades materiales de la existencia y no constituyó un hecho consciente de los hombres.

Al respecto Marx dice: "mientras la actividad está dividida no voluntaria, sino naturalmente, el acto propio del hombre se convierte para él en un poder ajeno, que se le enfrenta y que le somete en lugar de ser él quien lo domine".

" Esta autoafirmación de la actividad social, esta consolidación de nuestros propios productos en un poder objetivo sobre nosotros , que arrebatara nuestra supremacía, se interfiere a nuestros aspiraciones y destruye nuestras previsiones, constituye un momento principal en el desarrollo histórico existente hasta nuestros días[. . .] El poder social, es decir, la fuerza productiva multiplicada que se origina en la cooperación necesaria en la división del trabajo de diversos individuos, no se les parece a estos individuos, dado que la cooperación misma no es libre sino natural, como su poder unido propio, sino como un poder ajeno, que existe al margen de ellos, del que ellos no saben ni de donde procede ni a donde conduce; al que no pueden, pues, dominar, y que, por el contrario, recorre unas propias etapas y fases de desarrollo independientes de la voluntad y curso de los hombres, pese a que esta voluntad y curso propio de los hombres es lo único en dirigir la sucesión de tales etapas y fases ". (17)

En otras palabras, este tipo de alienación histórica ó económica- en palabras de L. Silva de su obra citada; adquiere dos características: 1. Que las fuerzas productivas adquieren su sustantividad o personalidad, y que dominan al hombre. 2.- Que -

Los hombres adquieren el rango de cosas, manipuladas por fuerzas que ellos mismos han creado.

Sin embargo, guiandonos por Israel (13), la división del trabajo en su aspecto alienante tiene 3 características:

- 1.- Separación entre los aspectos manuales e intelectuales --
" la división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante, se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la - - creación de la teoría 'pura', de la teología 'pura', la filosofía y la moral 'puras', tecétera". (19)
- 2.- Las habilidades manuales quedarán subordinadas a las fuerzas productivas materiales.
- 3.- La división del trabajo fue seguida del inicio de las clases sociales y de la lucha de las mismas, cuando un grupo minoritario adquirió los medios de producción.

Paralelamente el surgimiento y desarrollo de la división social del trabajo, se originó la propiedad privada y la aparición de las clases y su aparato material. El Estado.

Esta evolución siguió dos fases:

1)- Dijimos anteriormente que la división del trabajo primeramente fué sexual. Pero el desarrollo de las fuerzas productivas como la agricultura y la ganadería exigió poco a poco ciertas formas de trabajo social relativamente diferentes del trabajo directamente material. La aparición de ciertos individuos liberados del trabajo material fue una consecuencia inevitable de la infima productividad de los hombres. De este modo surgieron "funcionarios" a quienes se depositaron en custodia determinados intereses sociales, y ciertos poderes de decisión sin que esto implicase un dominio de unos individuos sobre otros. Esta 'clase social' que posteriormente llegó a emanciparse y dominar al resto de la sociedad empezó a desempeñar funciones útiles. Esta supremacía fue en principio un hecho libre y consentido por los miembros de la comunidad, que posteriormente se les escapó de las manos y los dominó.

A medida que se iba desarrollando el dominio del hombre sobre la naturaleza, cambiaba la concepción del mundo de los antiguos y se hacía más complicada la división del trabajo: la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo, las fuerzas-

mentales de las fuerzas físicas ó sea, división del trabajo - en manual e intelectual.

2)- La división de la sociedad en clases, o en principio entre "administradores" y "ejecutores" de determinados trabajos se aceleró con el desarrollo de la agricultura y la ganadería, de tal modo que surgió el plusproductor, la comunidad empezó a crear más productos de los necesarios para su sustento. El intercambio de estos productos mercancías, hizo que profundizaran las diferencias de "fortuna" de los diversos individuos dentro de la división del trabajo. Cada uno de los productores, aligerando un poco del trabajo empezó a producir no solo para sí mismo, sino también para comerciar con las tribus vecinas. Tan pronto como el bienestar de las tribus se acentuó bajo el impulso de las nuevas técnicas, los prisioneros de guerra se convirtieron en esclavos para trabajar las propiedades de los nuevos amos lo que a su vez aumentó cada vez más el plusproducto. Las funciones de los "administradores" paulatinamente se volvieron hereditarios y la propiedad común de las tribus- ganado y tierras- pasó a ser propiedad privada de las familias que las administraban. Dueñas de los productos -

a partir de ese momento, tales familias, también se adueñaron de los hombres.

Al hacer hereditario sus cargos " los administradores " y paralelamente, al adueñarse de los medios de producción, tales familias se volvieron más ricas ensanchándose el abismo entre ricos y pobres. Y el resto de los miembros de la comunidad fue cayendo gradualmente en una situación de dependencia económica o alienación, bajo el mando de una minoría de explotadores.

Con el surgimiento de individuos libres y esclavos, se inicia la primera división de la sociedad y el nuevo vínculo social: La explotación del hombre por el hombre.

Al respecto, Cornforth dice " en todas las comunidades históricamente conocidas, entre el comunismo primitivo y el socialismo, [...] los medios de producción no han sido propiedad social sino la propiedad de individuos o grupos, y los medios de producción de importancia decisiva han sido la propiedad de una minoría dentro de la comunidad. Como resultado, aquellos que poseen estos medios de producción son capaces en virtud -

de su posición de propietarios, de apropiarse de una buena parte del producto [...], les es posible vivir del trabajo de otros [...] explotar a otros. En cambio, quienes no poseen medios de producción están obligados a trabajar en beneficio de aquellos"

(20)

En suma la explotación es una relación social, en el cual una-minoría de la sociedad, en virtud de su posesión de los medios de producción, vive a expensas del plustrabajo de otros.

Con la división de la sociedad en clases , y la subsiguiente-explotación, el trabajo adquiere la categoría de alienado."el trabajo se convierte en alienado desde el momento en que el - productor no trabaja directamente para sí mismo o para una colectividad de intereses comunitarios, sino en beneficio de - - otro cuyos intereses y objetivos son opuestos a los suyos"(21)

El trabajo esclavo es la primera forma de trabajo alienado, - el salariado será el último al abolirse la propiedad privada - de los medios de producción, la producción mercantil y la división social del trabajo con y a través de la construcción del - socialismo y el comunismo científico.

La posesión de los medios de producción por una minoría es lo que caracteriza a la nascente propiedad privada. " La propiedad privada expresa la relación entre el individuo y el producto: el individuo ha sido separado de ambos casos. La propiedad privada ha sido creada por medio del trabajo enajenado realizado por el trabajador.

Una razón de que el trabajo resulte enajenado (o sea el hecho de que el producto del trabajo no es propiedad del que lo produce) es también la razón de que se haya creado la propiedad privada. Por lo tanto, la propiedad privada, es el producto, el resultado necesario del trabajo enajenado ". (22)

No obstante, el temprano surgimiento de la propiedad privada y las clases sociales y su lucha para que la sociedad no se consumiera en la luchas estériles, se hizo necesario el surgimiento de un poder " por encima " de la sociedad: el Estado, que es una expresión de la alienación. Dice Engels, " el Estado no es de ningún modo un poder impuesto desde fuera a la sociedad; tampoco es la realidad de la idea moral: ni la imagen y la realidad de la razón, como afirma Hegel. Es más bien

un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado; es la confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable contradicción consigo misma y está dividida por antagonismos irreconciliables, que es impotente para conjurar. Pero a fin de que estos antagonismos, éstas -- clases con intereses económicos en pugna no se devoren así -- mismos y no consuman a la sociedad en una lucha estéril, se hace necesario un poder situado aparentemente por encima de la -- sociedad y llamado a amortiguar el choque, pero que se pone -- por encima de ella y se enajena de ella más y más, es el Estado". (23)

Y unas líneas más abajo, Engels, agrega: " Como el Estado nació de la necesidad de refrenar los antagonismos de clase, y -- como, al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de esas -- clases, es, por regla general, el Estado de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que, con ayuda de él, se convierte en la clase políticamente dominante, adquiriendo con ello nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida ". (24)

Permítasenos citar in extenso, la explicación de Marx de la re

lación entre división social del trabajo y el Estado, como --
fuentes de la alienación histórica:

" La división del trabajo lleva aparejada, además, la contra--
dicción entre el interés del individuo concreto o de una de---
terminada familia y el interés común de todos los individuos --
relacionados entre sí, interés común que no existe, ciertamen--
te, tan sólo en la idea, como algo "general", sino que se pre--
senta en la realidad, ante todo, como una relación de mutua de--
pendencia de los individuos entre quienes aparece dividido el--
trabajo. Finalmente, la división del trabajo nos brinda ya el--
primer ejemplo de cómo mientras los hombres viven en una socie--
dad natural [...], mientras se da, por tanto, una separación --
entre el interés particular y el interés común, mientras las --
actividades, por consiguiente, no aparezcan divididas volunta--
riamente, sino por modo natural, los actos propios del hombre--
se erigen ante él en un poder ajeno y hostil, que le sojuzga,
en vez de ser él quien los domine. En efecto, a partir del mo--
mento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mue--
ve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le
es impuesto y del cual no puede salirse; el hombre es cazador--
pezador, pastor ó crítico-crítico, y no tiene más remedio que
seguirlo siendo, sino quiere verse privado de los medios de --

vida; al paso que en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana, cazar, por la tarde, pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place dedicarme a criticar sin la necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos. Esta planeación de las actividades sociales, esta consolidación de nuestros propios productos en un poder erigido sobre nosotros, sustraído a nuestro control, que levanta una barrera ante nuestra expectativa y destruye nuestros calculos, es uno de los momentos fundamentales que se destacan en todo el desarrollo histórico anterior y precisamente por virtud de esta contradicción entre el interés particular y el interés común, cobra el interés común, en cuanto Estado una forma propia e independiente, separada de los reales intereses particulares y colectivos, y, al mismo tiempo, como una comunidad ilusoria, pero siempre sobre la

base real de los vínculos existentes . . . " (25).

Si la propiedad privada constituye el 2do. factor histórico - de la alienación, al desarrollarse la producción mercantil, como vimos producto del trabajo con ello surgió el 3er factor -- histórico de la alienación el mercado. " El creciente control sobre las condiciones básicas de su actividad económica. En la medida en que la producción continuaba teniendo un carácter -- simple aunque colectivo, como era el caso en la sociedad primitiva y tribal los productores lograron mantener un control sobre el proceso de producción y disponer de su producto. Con la extensión de la división social del trabajo, cada vez más bienes de uso se convirtieron en mercancías, y se intercambiaron en el mercado. Los productores, por lo tanto, perdieron el control sobre su producto en la medida en que se subordinó a las leyes del mercado de mercancías. A su vez, estas leyes pasaron a dominar a los productores hasta el punto en que los hombres se convirtieron también en mercancías que se podían comprar y vender". (26) hecho que--si bien con la diferencia del hombre -- como mercancía, producto de la esclavitud-- alcanza su plenitud en el capitalismo, donde prácticamente todo es convertido en -

mercancías.

Conviene sin embargo cuidarse de interpretar todo lo que hemos visto en este capítulo, como un proyecto deliberado o planeado de antemano. Si hubiera sido así, no existiría la alienación ya que para que los productos (en un amplio sentido) del hombre se vuelvan contra su creador y lo dominen, es necesario una serie de condiciones por las que se desarrolle la enajenación. Como dice Novack: " La alienación es el resultado de condiciones históricas específicas que han surgido gracias a una actividad inconsciente del hombre y que pueden ser modificados en una fase superior de desarrollo económico y social por la acción consciente y colectiva del hombre ". (27) Estas condiciones históricas, son la naturalidad del desarrollo de las fuerzas productivas, debido a la lucha del hombre contra la naturaleza para poder producir sus medios materiales de subsistencia.

Si bien Engels no cita el término alienación o enajenación, si lo tiene presente cuando dice: " el azar [de las actividades sociales] no es más que uno de los polos de una interdependencia, el otro polo de la cual se llama necesidad.

[...] lo que es cierto para la naturaleza, también lo es para la sociedad. Cuando más escapa del control consciente del hombre y se sobrepone a él una actividad social, una serie de procesos sociales, cuanto más abandonada parece esa actividad al puro azar, tanto más las leyes propias, immanentes, de dicho azar se manifiesta como una necesidad social ".(28)

Y en otra de sus obras, si bien no menciona el término enajenación, si hace clara referencia a la alienación como categoría histórica cuando dice "[...] si ha hecho falta el trabajo de siglos hasta que hemos aprendido, en cierto modo, a calcular las consecuencias naturales remotas de nuestros actos - encaminados a la producción, la cosa era todavía mucho más - difícil en lo que se refiere a las consecuencias sociales de estos mismos actos ". (29)

En párrafos más adelante, mencionando la lucha entre la - - burguesía y el proletariado, dentro de la sociedad capitalista, expresa " también en este terreno una larga y a veces -- dura experiencia y el acopio y la investigación de material histórico nos va enseñando, poco a poco, a ver claro acerca de las consecuencias sociales indirectas y lejanas de nues--

tra actividad productiva, lo que nos permite, al mismo tiempo dominarlas y regularlas.. [...] Lo mismo frente a la naturaleza que frente a la sociedad, sólo interesa de un modo predominante en el régimen de producción actual [capitalista], el efecto inmediato y el más tangible; y encima, todavía produce extrañeza el que las reercusiones más lejanas de los actos - dirigidos a conseguir ese efecto inmediato, sean muy otras y, en la mayor parte de las cosas, completamente opuestas ..."

(30) lo cual solo tiene un nombre : Alienación o enajenación-histórica, con lo cual, se demuestra que a un nivel macrosocial, la superación de la alienación tiene necesariamente que pasar por la abolición de las condiciones que favorecen la reproducción de la alienación, para que se cumpla lo que Marx - decía en el Manifiesto Comunista: " el desarrollo de cada uno, es la condición para el libre desarrollo de todos ".

CAPITULO III

LA ALIENACION ECONOMICA EN EL CAPITALISMO

3.1 Mercancía, dinero y capital

Históricamente, el hombre, desde la comunidad primitiva, hasta el capitalismo, ha desarrollado las fuerzas productivas, que son la premisa material, pero el surgimiento de una nueva sociedad y la negación de la anterior, al mismo tiempo retomando los aspectos positivos de esta. Como contra partida, dialéctica y desde el fin del comunismo primitivo han surgido — y evolucionado los factores históricos de la alienación que — vimos en el capítulo II. Sin embargo, la alienación económica, alcanza su máximo apogeo en el capitalismo y el desarrollo de éste ha preparado las condiciones materiales para la abolición de la enajenación, principiando en el socialismo y culminando en el comunismo. Por tanto es necesario analizar las — condiciones materiales del capitalismo que favorecen a la — alienación y al mismo tiempo la negaron a mediano plazo.

La riqueza que impera en el " modo de producción capitalista,

también recibe el nombre de economía de mercado. "El cambio de mercancías [...] es la relación más sencilla, corriente, fundamental, masiva y común, que se encuentra miles de millones de veces en la sociedad burguesa (mercantil)". (1)

Una mercancía es un producto " cuando es a la vez resultado -- del trabajo del hombre y ha sido producido para ser vendido y -- por tanto responde a una necesidad cualquiera. De lo contrario las riquezas toman una forma que se llama " no mercantil ". (2)

Dentro de esta categoría no solamente se incluyen los objetos o cosas que comunmente conocemos como mercancías, sino también las actividades o servicios que cedemos, a cambio del salario.

La utilidad de un objeto para satisfacer una necesidad humana cualquiera hace que una mercancía tenga un valor de uso. No -- obstante, de acuerdo con esta característica, la mercancía se -- clasifica en dos grandes grupos: 1. objetos de consumo, por -- ejemplo los alimentos, que satisfacen directamente al hombre -- y 2. los medios de producción (maquinaria, materias primas) que sirven de intermediarios para la producción de los objetos de consumo.

Aparentemente la mercancía ha sido producida para satisfacer una necesidad pero un análisis más detallado revela que, en realidad, ha sido para ser intercambiada o vendida. Y este proceso se llama valor de cambio mercantil, es decir, es una relación cuantitativa en que se intercambian valores de uso por otros. Y una condición indispensable para este intercambio, es el valor de uso de la mercancía. Sin el cual sería imposible la existencia de la venta.

Pese a la diversidad de las diversas mercancías, lo que las relaciona es que han sido productos del trabajo humano, es decir, que, poseen un valor.

" El trabajo constituye el contenido económico de la creación de todas las riquezas producidas, por lo que está en el origen del valor de las mercancías ". (3)

Conviene aclarar que cuanto más trabajo contiene una mercancía más valor posee. Sin embargo un producto útil que no sea resultado del trabajo no posee valor, como el aire que respiramos. De todo esto se desprende que no hay mercancías sin valor y no hay valor sin valor de uso.

El valor que contiene una mercancía no solo expresa trabajo, - sino trabajo socialmente invertido para la producción de tal - mercancía. Y el valor de la mercancía solo se manifiesta a través del valor de cambio. Y ese intercambio de mercancías - está determinado por la división social del trabajo entre los propietarios de tales objetos. " los productores de mercancías al equiparar diversas mercancías unas con otras, equiparon -- al mismo tiempo, sus diversos tipos de trabajo entablan determinadas relaciones entre sí. Estas relaciones se establecen - en el proceso de la actividad productiva y se manifiestan en el cambio de las mercancías. El valor expresa, por tanto las relaciones de producción entre los productores de mercancías"

(4)

La mercancía también encierra un doble carácter: - es de una parte, valor de uso y de otro valor, resultado del doble carácter del trabajo: concreto y abstracto. El trabajo concreto es aquel considerado cualitativamente, es decir, aquel que corresponde a las diversas cualidades profesionales que se necesitan para la producción de una mercancía: herrero, albañil etcétera. Y es este carácter concreto lo que determina el valor de uso. A la par de este carácter, se manifiesta y produ-

ce el trabajo abstracto que es " el simple gasto de fuerza -- muscular humana y nerviosa en general, 'abstracción' hecha de su caracter concreto". (5) Y es la cantidad de trabajo abstracto, medido en tiempo socialmente necesario para la producción de una mercancía, lo que determina el valor de la mercancía.

Decíamos antriormente que la base existencial de las mercan--- cías es la división social del trabajo, pero en el capitalismo se manifiesta de manera especial:- como la contradicción entre el trabajo social y el privado, es decir, que la producción de determinadas mercancías, presupone la propiedad privada de los medios de producción por el capitalista. Por ello es él -- quien puede venderlas en el mercado y de este modo obtener una ganancia. Pero esta producción particular solo es una fracción de la actividad Laboral en conjunto. Y conforme se desarrolla el capitalismo aumenta más el abismo entre el caracter privado y social del trabajo.

" La contradicción inherente a la producción mercantil, consiste, por tanto en que el trabajo de los productores, sin dejar de ser directamente asunto privativo de cada uno de ellos, tiene al mismo tiempo un carácter social. El aislamiento de los -- productores de mercancías hace que el caracter social de su -- trabajo quede oculto en el proceso de la producción. El produc

tor de mercancías por separado crea, con su trabajo concreto, - valores de uso, ignorando las necesidades efectivas de la sociedad. El carácter social del trabajo del productor de mercancías se manifiesta solamente en el proceso de cambio".(6) Y es en el cambio cuando se comprueba si el producto es necesitado por la sociedad. Esto es importante porque constituye el -- fundamento de la Ley del valor que veremos más adelante y cuyo rompimiento en las épocas de crisis constituye una forma de -- alienación económica.

Cualitativamente, la magnitud del valor de la mercancía, lo de terminó: 1. el tiempo de trabajo socialmente necesario para -- producir la mercancía, teniendo en cuenta las condiciones mo- dias normales de producción en la sociedad. Este promedio lo -- determina la cantidad de mercancías producidos en un determi- na do tiempo. Este tiempo de trabajo cambia al modificarse la pro- ductividad en un determinado tiempo. Este tiempo de trabajo -- cambia al modificarse la productividad del trabajo.

2. La productividad del trabajo es la cantidad de mercancías - producidas por unidad de tiempo de trabajo. Y conforme se in-- troducen la ciencia y la tecnología en el proceso productivo -

menor será el tiempo socialmente necesario para producir una mercancía lo que redundará en la baja del valor de la mercancía.

3. La productividad del trabajo también se acompaña de la intensidad del trabajo: que es la cantidad de trabajo por unidad de tiempo. Y conforme aumenta la intensidad en el mismo momento, se invierten mayores cantidades de trabajo, lo que aumenta el valor de las mercancías y, si se introduce maquinaria, también aumenta la productividad de los objetos.

Tales condiciones están relacionadas con la complejidad del trabajo. A los trabajos realizados sin ninguna preparación profesional y técnica se les llama trabajo simple. Y aquel que requiere de preparación especial se le llama trabajo complejo o calificado. La importancia de tales, radica en que el trabajo calificado considerando en una determinada unidad de tiempo, crea un valor de mayor magnitud que el simple. Sin embargo en el capitalismo y con la división del trabajo, todo trabajo complejo es reducido a trabajo simple.

El valor de una mercancía no solo se determina por la canti-

dad de trabajo socialmente necesario, sino también por lo que se denomina trabajo "muerto" y trabajo "vivo". El trabajo -- "vivo" comprende la actividad de los obreros en el momento -- mismo de la producción. Y el trabajo "muerto" es la cantidad de trabajo invertido en los medios de producción como la maquinaria y la que es utilizada para la obtención de mercancías. Es el gasto de las máquinas en el momento mismo de la producción. Como veremos en el Segundo Subcapítulo, esto es importante para comprender la explotación, capitalista. Y el papel que juegan ambos trabajos en el desarrollo de la alienación -- en la producción. (o de la competencia y la jerarquía de la -- producción).

En el intercambio de las mercancías se manifiestan los trabajos independientes de los productores, es decir los diversos valores de las mercancías. Y lo que los hace circular es la -- llamada ley del valor que según la cual " las mercancías se -- intercambian según el tiempo de trabajo socialmente necesario para producir-las, el tiempo de trabajo que hay que considerar es el tiempo de trabajo global (tiempo de trabajo del -- medio de producción + el tiempo de trabajo de la producción --

propriamente dicha) ". (7)

Esta ley- y teniendo en cuenta la propiedad privada- es la -- que estimula la producción capitalista. Los capitalistas lu-- chan entre por colocar sus productos en el mercado y si es -- posible eliminar a sus rivales. Cada cual produce lo que me-- jor convenga a la rentabilidad que desea obtener, sin ningún plan social.

Dicha ley también interviene en el desarrollo de las fuerzas- productivas y su empleo capitalista, ya que con ello se eleva la productividad, disminuye el tiempo socialmente necesario - de la producción y el capitalista puede conquistar mercados - y obtener ganancias mayores de sus competidores.

Si aparentemente en el mercado, una mercancía se paga a su va- lor, en la realidad y teniendo en cuenta el tiempo de trabajo social medio necesario y la introducción de la ciencia y la - técnica a la producción, en la práctica valor y valor de cam- bio de una misma mercancía a la producción, en la práctica -- valor y valor de cambio de una misma mercancía no siempre - - coinciden y suelen suceder dos cosas: 1. Cuando el valor de - cambio de una mercancía es inferior al promedio socialmente -

necesario, el capitalista no puede realizar en la venta el valor de la mercancía, y opera con pérdidas.

2. En contraste, cuando el valor de cambio es superior, a la media, significa que el capitalista está vendiendo una mercancía, por arriba de su valor real.

Tal situación hace que los productores aumenten su producción con el fin de conquistar mercados y explotar, los que ya tienen.

En estas condiciones unos más se enriquecen a expensas de -- otros a través del mecanismo de los precios y su manifestación material que es el dinero.

Esta ley actúa como reguladora de los movimientos de las mercancías y de su producción. Pero dicha ley es ciega, espontáneo porque produce situaciones de desequilibrio en las diferentes ramas del trabajo en relación con las necesidades reales de la Sociedad. También se manifiesta por una parálisis del intercambio y de la producción. Por consiguiente el trabajo social es desperdiciado. " En la economía mercantil, basada en la propiedad privada la acción de la ley del valor conduce al nacimiento y al desarrollo de las relaciones capita--

listas. Las fluctuaciones espontáneas de los precios del mercado en torno al valor, las variaciones de las inversiones individuales de trabajo con respecto al trabajo socialmente necesario, que determina la magnitud del valor de la mercancía, - vienen a reforzar la desigualdad económica y la lucha entre - unos y otros productores de mercancías. La competencia hace - que unos productores se arruinen y se conviertan en proletarios, mientras otros se enriquecen y pasan a ser capitalistas [por lo tanto] con el desarrollo de la producción mercantil aumenta cada vez más el poder del mercado sobre los productores de mercancías ". (8)

A pesar de no utilizar el término alienación, Marx, dice: al respecto: " Después de algunas décadas, la historia de la industria y del comercio no es sino la historia de la rebelión de las fuerzas productivas contra las relaciones de propiedad que condicionan la existencia de la burguesía y su dominación [...] cada crisis [comercial] destruye regularmente no sólo una masa de productos ya creados, sino todavía más, una gran parte de las mismas fuerzas productivas: [...] La epidemia de la superproducción. [...] Porque la sociedad tiene demasia

da civilización, demasiados medios de subsistencia, demasiada industria, demasiado comercio. Las fuerzas productivas de que dispone no favorecen ya el desarrollo de la propiedad burguesa; al contrario han resultado tan poderosas, que constituyen de hecho un obstáculo, y cada vez que las fuerzas productivas sociales salvan este obstáculo precipitan en el desorden a la sociedad entera y amenazan la existencia de la propiedad burguesa" (9)

En suma, es el mercado lo que controla a los capitalistas como individuos y no al revés. Para las masas trabajadoras, la superproducción presenta el desempleo y la reducción de los salarios, por consiguiente su dependencia en relación a las "leyes de hierro" que representa el mercado, un alienum.

Aparentemente en el mercado capitalista, sólo se intercambian mercancías, trátase de objetos, actividades, dinero, es decir, intercambio entre cosas. En realidad los hombres están estableciendo determinadas relaciones sociales que se manifiestan a través de las cosas y que por ello los hombres dependen de esas "cosas" para poder llevar a cabo el intercambio. A es

te fenómeno es lo que se conoce como Fetichismo de la mercancía, que- como vimos en el Cap. I, es una nueva forma de enajenación en el capitalismo.

Marx, es determinante en este aspecto:-

" El caracter misterioso de la forma mercancía, estriba, por tanto, pura y simplemente, en que proyecta ante los hombres - el caracter social del trabajo de estos, como si fuese un - - carácter material de los propios productos de su trabajo, un don natural social de estos objetos y, como si por tanto la - relación social que media entre los productores y el trabajo colectivo de la sociedad fuese una relación social establecida entre los mismos objetos, al margen de los productores.

" [...] Lo que aquí reviste, a los ojos de los hombres, la - forma fantasmagórica de una relación entre objetos materiales no es más que una relación social concreta establecida entre los mismos hombres. Por eso, 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. A esto es a lo que yo llamo el fetichismo bajo el que se presentan los productos del trabajo -- tan pronto como se crean en forma de mercancías y que es inseparable, por consiguiente, de este modo de producción".(10)

El fetichismo de las mercancías tiene su origen según Marx -- en el Capital en el modo particular que adopta el trabajo -- capitalista. " Como una regla general, los artículos de utilidad se convierten en mercancías sólo porque son productos del trabajo de individuos privados o grupos de individuos, -- que realizan su trabajo independientemente unos de otros. La suma total del trabajo de todos estos individuos privados -- forma el trabajo agregado de la sociedad. Puesto que los productores no entran en contacto unos con otros hasta que intercambian sus productos, el carácter social especificado del -- trabajo de cada productor se revela sólo en el acto de intercambio [...] el trabajo del individuo se revela como una -- parte del trabajo de la sociedad, sólo por medio de las relaciones que establece el acto de intercambio directamente entre los productores. Por lo tanto, a estas últimas las rela

ciones sociales directas entre los individuos que trabajan, sino lo que son realmente, relaciones materiales entre personas [cosificación] y relaciones personales entre cosas [personalización]". (11)

En este sentido la mercancía más que ser sólo un objeto, es como dice Israel " un símbolo económico, o sea, el símbolo de las relaciones sociales entre productores independientes, en la medida en que estas relaciones son mediadas por productos". (12)

El marxista Georg Lukács al referirse al fetichismo, lo vincula en dos vertientes: objetiva y subjetivamente. Por ello lo citamos in extenso: "[...] por obra de él [mercado] el hombre se enfrenta con su propia actividad, con su propio trabajo, como con algo objetivo, independiente de él, como con algo que lo domina a él mismo por obra de leyes ajenas a la humana. Y eso ocurre tanto desde el punto de vista objetiva cuanto desde el subjetivo. Ocurre objetivamente en el sentido de que surge un mundo de cosas y relaciones cosificadas [ser cosa] cristalizado (el mundo de las mercancías y de su movimiento en el mercado), cuyas leyes, aunque paulati-

namente van siendo conocidas por los hombres se le contraponen siempre como poderes invencibles, autónomos en su actuación [...] Y subjetivamente porque, en una economía mercantil completa, la actividad del hombre se le objetiva a él -- mismo, se le convierte en mercancía que, sometida a la objetividad no humana de unas leyes naturales de la sociedad, tiene que ejecutar sus movimientos con la misma independencia -- respecto del hombre que presenta cualquier bien para la satisfacción de las necesidades convertido en cosa-mercancía".

(13)

Al transformarse todas las relaciones entre personas mediadas por objetos, lo que trae como consecuencia, es la transformación de tales vínculos, en una relación cosificada, una cosificación de todo, orgánicamente unida a la apariencia del fetiche mercancía-especialmente el dinero- que todo lo logra por sí mismo.

Si la cosificación y el fetichismo los consideramos propios del capitalismo, en donde los objetos tienen gran importancia también se debe relacionar con lo que hemos expuesto -- a -- que el valor de cambio se ha introducido en toda la vida eco-

nómica de la sociedad: desde la producción hasta el consumo, lo que empezaba a suceder en los precedentes modos de producción. La alienación en la circulación capitalista en suma, - se presenta como apropiación del individuo a las cosas sometido a ellas. Nuevamente, nos permitimos citar inextenso, - de tal forma de alienación: " el conjunto del proceso [capitalista] se desarrolla de modo espontáneo; evidentemente, - resulta de la acción recíproca de individuos conscientes, pero no depende de su conciencia ni está, en conjunto sometida a ellos. Crea una fuerza social ajena que les domina, su interacción [o intercambio] crea un proceso y fuerzas independientes de ellos. Siendo el proceso social una totalidad, la circulación representa la primera forma en la que no solamente la relación social sino también el movimiento de la sociedad tienen una forma independiente de los individuos - [...] Convertido en condición de vida. Lazo recíproco, el intercambio universal de actividades y productos parece al individuo algo extraño, independiente, una cosa y es él mismo una de las cosas que se cambian en ese proceso. Con el valor de cambio, la relación social entre las personas se transforma-

en una relación social de cosas, y el poder de las mismas — personas, en poder de las cosas. Las relaciones entre los individuos se han cosificado porque, en el medio del valor de cambio, no existe más que una relación alienada de la actividad productiva de las personas". (14)

En líneas anteriores, mencionábamos el hecho que se intercambian mercancías, por su equivalente en metálico: el dinero, — que también es una mercancía, solo que tiene la particularidad de representar al resto de las demás mercancías, es su equivalente con respecto al valor que representan. Al introducirse en toda la vida social el valor de cambio necesariamente el dinero tendría que servir de equivalente, con el propósito de permitir la circulación de las mercancías. Con tal hecho, esta mercancía históricamente asumió diversas funciones:

- 1) equivalente general consiste en que el dinero representa a todas las mercancías en cuanto a su valor, y lo que expresado en dinero, se manifiesta en el precio de la mercancía.

- 2) Medio de circulación: con el nacimiento del trueque a finales del comunismo primitivo, se intercambiaban mercancías por mercancías, considerando a estos como objetos. Sin embargo con la introducción del dinero, ahora se puede separar la compra y la venta en el espacio y tiempo. Con ello se introduce una relación. Mercancía-dinero-mercancía, (M-D-M), vender para comprar. Este proceso se le conoce como circulación de las mercancías.
- 3) Reserva de valor-atesoramiento- debido a su papel de equivalente, el dinero atesorado, es una fuente de representación del valor de las mercancías. Por ello todo se puede comprar con dinero.
- 4) Medio de pago:- Por ser el equivalente general, el dinero intensifica los intercambios mercantiles pero al no realizarse la venta o la compra de otras mercancías, el proceso se rompe y unido esto a la sobreproducción, hace entrar en crisis al capitalismo, en estos casos, productiva y monetaria.
- 5) Moneda o dinero universal: - considerado desde el punto --

de vista geográfico, el dinero permite la circulación de las mercancías a nivel mundial, es en el comercio donde el dinero permite la intercomunicación de diversas regiones del mundo tanto para la compra como para la venta de otras mercancías.

Pese a todas estas funciones, y al intensificarse la presencia del valor de cambio, el dinero se ha transformado en un alienus, representa a la vez el fetichismo de la mercancía, y la codificación de las relaciones sociales.

Marx había hecho análisis del dinero en los Manuscritos de París, los que continuó en El Capital al introducir dicha categoría en el capitalismo, Sochodolski menciona tal análisis, diciendo " el dinero asegura al poseedor la consecución de las cualidades personales deseados, incluso cuando no las posee en absoluto. Tan grande es la fuerza del dinero- escribe Marx [en los Manuscritos], tan grande es mi fuerza. Las propiedades del dinero son mis- del poseedor- propiedades y fuerzas esenciales. Lo que yo soy y puedo no está determinado en absoluto por mi persona. Soy odioso, pero no puedo comprarme la mujer más bella. Así pues no soy odioso, pues el -

efecto de lo odioso, su fuerza repulsiva ha sido destruída por el dinero ... Soy un hombre malo, deshonorado, sin escrúpulos, vulgar, pero se honra al dinero; así pues, también a su poseedor ... Yo, que puedo todo cuanto desea un corazón - gracias al dinero, ¿ no poseo todos los poderes humanos?.

¿ No transforma, acaso, todas mis impotencias en su contrario ? ... Lo que yo no puedo en cuanto hombre, lo que mis -- fuerzas propias personales no pueden, lo puedo a través del dinero". (15)

El dinero dentro de la sociedad capitalista, es una nueva -- forma de alienación porque "permite concebir la existencia humana como dependiente de productos objetivos de los cuales no somos ya conscientes de que surgieron del trabajo humano -- y que a causa de esta pérdida de conciencia obtienen el poder sobre instancias independientes de los hombres a los que rigen". (16)

En la actual sociedad capitalista donde la producción de necesidades ha llegado más allá de las básicas, lo que se conoce como sociedad de consumo, el dinero practicamente se ha -

apoderado de los hombres, " Con la cantidad de objetos [mercancías y dinero] crece el dominio de los seres extraños a los que el hombre está supeditado y cada nuevo producto constituye una nueva potencia de la impostura y saqueo recíprocos. El hombre, cuanto más pobre se vuelve, más necesita del dinero para adueñarse de la existencia enemiga y el poder de su dinero desciende exactamente en proporción inverso al volumen de producción; es decir: su indigencia crece al aumentar el poder del dinero ... La cantidad del dinero se convierte cada vez más en única cualidad poderosa ... la enormidad e inmensidad llegan a ser su verdadera medida. En el aspecto subjetivo esto aparece así: en parte, el aumento de los productos y de las necesidades se esclaviza ingeniosa y calculadoramente a los caprichos inhumanos, refinados, artificiales e imaginarios ". (17) escribía Marx en El Capital.

No obstante ser fuente de alienación, el dinero, ha intervenido en la formación del capital, primero comercial y posteriormente productivo. A la par de la relación M-D-M. Se desarrolla otra Dinero-mercancía-dinero (D-M-D) llamada fórmula capital, el cual consiste en que se compra una mercancía, --

para revenderlas y obtener una ganancia. Con ello, el dinero lanzado a la circulación más la ganancia es lo que forma el capital comercial. En dicha relación el dinero acrecentado debe volver a su propietario, aumentando de esta manera su capital, cuantas veces sea necesario la compra-venta por lo cual es el dinero el objetivo en sí; acrecentado cuantitativamente. Pero la característica más importante de este proceso, como dice Bernard Marx, es que " en la producción capitalista, las mercancías no son esencialmente producidas por su valor de uso.

Este no cumple más que el rol de apoyo en la circulación de mercancías, es decir como portador de valor. La satisfacción de las necesidades no es ya el fin sino un medio, un intermediario del intercambio de valor". (18)

En este sentido, el acrecentamiento del dinero, se denomina plusvalía en la circulación, pero en dicho intercambio no se crea ningún valor. La simple subida de precios no puede explicar la riqueza de un capitalista porque lo que gana como tal, lo pierde como consumidor de otro capitalista. La riqueza

za burguesa, solo se inicia en la circulación, pero se cumple en su máximo, en el proceso productivo, al encontrar en el -- mercado una mercancía que a la par de ser un valor de uso, -- tenga la peculiaridad de ser fuente de valor: la fuerza de -- trabajo. " La transformación de dinero en capital, se opera -- en la órbita de la circulación y no se opera en ella. Se opera por medio de la circulación, pues está condicionado por la compra de la fuerza de trabajo en el mercado de mercancías. No se opera en la circulación, pues este proceso no hace más -- que iniciar el proceso de valorización, cuyo centro reside en la órbita de la producción". (19) En otras palabras, la ri-- queza capitalista tiene su origen en la producción, mediante el incremento de valor, producido por el consumo de la fuerza de trabajo de los asalariados, acaparando una mayor parte el capitalista. Esto sucede porque el capitalista tiene los nece sarios medios de producción que combinará con el trabajo "vi-- vo", para la producción de mercancías que tengan un valor -- mayor al que ya tenían anteriormente.

Por fuerza de trabajo se entiende el conjunto de capacidades -- físicas e intelectuales que el hombre pone en funcionamiento -- para la realización de un determinado trabajo.

Al mismo tiempo que la compra de la fuerza de trabajo en la circulación es necesario que se cumplan otras dos condiciones que Marx, (20) son:

1. La propiedad privada de los medios de producción por el capitalista es una condición indispensable para el dominio del capital sobre la producción, sobre las mercancías producidas y, por tanto sobre el dinero vinculado con la venta de estas mercancías.

Sin la propiedad privada de los medios de producción, no hay capital, no hay incremento del valor poseído por el capitalista.

2. La fuerza de trabajo no se encuentra de manera natural en su forma de mercancía. Para ello es necesario que el poseedor, propietario de la fuerza de trabajo, el obrero, pueda disponer de ella, que sea libre, pero al mismo tiempo es necesario que la venda para poder sobrevivir debido a que es libre de la propiedad de los medios de producción.

Como toda mercancía, la fuerza de trabajo, tiene un valor representado por la suma de mercancías necesaria para su supervivencia y reproducción en el espacio y tiempo y que

expresado en dinero, representa el salario, ajustado o reglamentado antes del consumo del valor de uso de la fuerza de trabajo. Pero su valor de uso de la fuerza de trabajo. Pero su valor de uso es consumido por el capitalista antes de su pago en salario, por lo que el obrero inicia su propia explotación al trabajar para el capitalista en estas condiciones.

Dentro de la órbita del intercambio de mercancías, el centro entre el obrero y el capitalista, donde uno vende su fuerza de trabajo y otro la compra, es como dice Marx, un velo que oculta, a la explotación capitalista en la producción " La órbita de la circulación o del cambio de mercancías dentro de cuyas fronteras se desarrolla la compra y la venta de fuerza de trabajo, era, en realidad, el verdadero paraíso de los derechos del hombre. Dentro de estos linderos, solo reinan la libertad, la igualdad, la propiedad, y Bentham. La libertad, pues el comprador y el vendedor de una mercancía, v. gr. de la fuerza de trabajo, no obedecen a más ley que la de su libre voluntad. Contratan como hom--

bres libres e iguales ante la ley.

El contrato es el resultado final en que sus voluntades cobran una expresión jurídica común. La igualdad, pues compradores y vendedores sólo contratan como poseedores de mercancías, cambiando equivalente por equivalente [salario por trabajo]. La propiedad, pues cada cual dispone y solamente puede disponer de lo que es suyo.

Y Bentham, pues a cuantos intervienen en estos actos solo los mueve su interés. La única fuerza que los une y los pone en relación es la fuerza de su egoísmo, de su provecho personal de su interés privado". (21) Al iniciarse la explotación de la fuerza de trabajo se esfuma esta aparente igualdad y si en la circulación se inicia la enajenación de tal mercancía, es en la producción donde alcanza su esplendor.

Historicamente, el capitalismo como modo de producción, tuvo sus orígenes, primero en la expansión de las fuerzas productivas en el seno del feudalismo, paralelamente con el desarrollo del comercio, con los países asiáticos. Y la trata de esclavos. Con la expansión de tal demanda comercial y puesto que el feudalismo ponía trabas para el comercio, paulatina--

mente fue surgiendo una clase social que acabó con este modo de producción: la burguesía, lo que fue seguido por la llamada acumulación o expropiación primitiva del capital:- 1. primero, los campesinos fueron despojados de sus medios de producción: herramientas, tierra, con el fin de que vendieran su fuerza de trabajo, a veces simuladamente, otros violentamente. 2. la concentración de tales medios de producción en unas pocas manos, que los controlaban. 3- Despojados de sus medios de producción, las masas se proletarizaron, se inició la proletarización que continúa hasta nuestros días. Con ello perdieron el control de su trabajo y de los productos del mismo, ya que los controla el capitalista. Y como necesitan sobrevivir es necesario enajenar su fuerza de trabajo bajo las condiciones del capital.

Tales rasgos son los que definen la historicidad de la alienación capitalista con la entrada al proceso productivo, el obrero cae bajo la férula del capital en su concreción, se lleva a su máximo la dependencia, alienación con respecto al capital.

3.2. LA EXPLOTACION CAPITALISTA DEL TRABAJO

Al iniciarse el proceso productivo, el capitalista ha adquirido todo lo necesario para iniciar tal proceso: edificios, maquinaria, materias primas, y el combustible.

Paralelamente adquiere la fuerza de trabajo de los obreros con el fin de producir mercancías. El valor de tales incluye: el valor de los medios de producción consumidos, de las materias primas, del combustible gastado, y el nuevo valor creado por el trabajo de los obreros en la fábrica capitalista. Esto es posible porque en el capitalismo, la productividad del trabajo es relativamente alta, por lo que el obrero para igualar el valor de su fuerza de trabajo, necesita trabajar solo una pequeña parte de su tiempo. Sin embargo el capitalista dispone de tal fuerza, por un tiempo más largo y aprovecha su valor de uso en la reproducción del valor existente. Este proceso se le llama proceso de creación de valor. Al mismo tiempo la fuerza de trabajo aumenta el valor ya existente, incrementa el valor de la mercancía: este fenómeno es la valorización de la mercancía. Esta es la cualidad innata de la fuerza de trabajo que no cuesta nada a su poseedor, pero que beneficia al capitalista. " En cambio los medios de

producción solo transfieren al nuevo producto el valor que contienen como tales " los medios de producción sólo transfieren un valor a la nueva forma del producto, en la medida en que, durante el proceso de trabajo, pierden valor bajo la forma de su antiguo valor de uso. El máximo de pérdida de valor que en el proceso de trabajo pueden experimentar está limitado, evidentemente por la magnitud primitiva del valor con que entran en el proceso de trabajo o por el tiempo de trabajo necesario para su propia producción. Por tanto, los medios de producción no pueden jamás añadir al producto más valor que el que ellos mismos poseen independiente del proceso de trabajo al que sirven ". (22)

La diferencia entre el valor de la fuerza de trabajo (tiempo de trabajo socialmente necesario para su producción) y el nuevo valor que ha creado es lo que se le conoce como plusvalía. " La plusvalía es por tanto, la diferencia entre el valor creado por la fuerza de trabajo (correspondiente al tiempo de trabajo durante el cual esa fuerza está en funciones) y lo que ella cuesta (correspondiente al tiempo de --

trabajo contenido en los bienes que la fuerza de trabajo debe consumir para producirse ". (23)

Desde esta perspectiva, plusvalía y salario son dos alienum que expresan el sentimiento del obrero por el capitalista, y que rompen el velo de la aparente igualdad de ambos. Al respecto Ludovico Silva dice " si hay alienación de la actividad productiva o alienación del trabajo [...] si hay esta -- alienación, es porque la fuerza de trabajo del obrero debe alienarse como valor de uso y realizarse como valor de cambio, como mercancía, primero en el mercado de trabajo y luego en la fábrica. Su propia fuerza de trabajo se convierte en un alienum, una fuerza que lo domina y le es hostil, en cuanto que pende sobre él como amenaza de desempleo y miseria, o como salario que no cubre sino una parte del valor -- creado por la fuerza de trabajo, en tanto la otra parte se -- cristaliza como plusvalía ajena, de otro, como riqueza creada por el obrero pero destinada a incrementar el capital".

(24) He aquí la relación entre la explotación y el trabajo-ensajenado, lo que disipa a la alienación como pérdida de una " esencia humana " en el sentido filosofico; y que Marx des-

pués de despojarlo de la especulación metafísica, lo introduce en el análisis del capitalismo, como vimos en el capítulo I.

Como soporte del valor, las mercancías, en el proceso productivo son producidas con la finalidad de aumentarles valor -- para realizarla en el intercambio y obtener una ganancia. -- Por tanto la finalidad del capitalismo es la creación de -- plusvalía, con el mínimo de capital invertido; y para ello -- la sociedad burguesa ha estimulado a la ciencia y la técnica con el fin de aumentar la plusvalía.

Tal creación de plus-trabajo o plusvalor, no es homogénea sino que toma diversas modalidades.

- Plusvalía absoluta: Consistente en la prolongación de la -- jornada de trabajo sin aumentar el salario. Esta forma, -- fue la primera que se implantó en los países de naciente -- capitalismo, pero que posteriormente ha ido disminuyendo -- por las luchas obreras. No obstante una forma diferente de tal tipo de plusvalía se manifiesta, si bien no elevando -- la jornada, es por la intensificación de trabajo, eliminan

do los tiempos muertos del mismo, lo que en el capitalismo moderno se ha materializado en los trabajos en cadena, en la cinta de trabajo sin fin- lo que ha agravado la enajenación del trabajo como veremos más adelante.

- Plusvalía relativa: Con la introducción de la ciencia y la técnica al proceso productivo, la cantidad de mercancías producidas por unidad de tiempo rebasa la media social, - es decir se eleva la productividad del trabajo lo que desde el punto de vista del capitalista, significa la apropiación mayor de plusvalor, y la asignación cada vez menor de productos necesarios para el trabajador; lo que aumenta cada vez más su dependencia con respecto al capital.

- Plusvalía extraordinaria: Es la elevación de la productividad pero a nivel de empresa capitalista individual, por la introducción de la ciencia y maquinaria lo que trae como consecuencia que dicho capitalista se apropie de más plusvalor que los otros capitalistas, hasta que la ciencia y la maquinaria que en principio lo beneficiaron o se establezcan en las otras empresas capitalistas y lo que hace desaparecer la plusvalía extraordinaria. Desde el punto de

vista del trabajo enajenado, se intensifica la explotación de los obreros y los intentos - a veces exitosos - de disminuir los llamados costos salariales.

Anteriormente vimos la fórmula del capital --(D-M-D') --
Con el desarrollo del proceso productivo, se puede esquematizar así:

D- M Medios de producción
 Fuerza de trabajo . . . P' . . . M' — D'

1. Primero se invierte en la compra de los medios de producción y de la fuerza de trabajo: (lo que se llama capital) productiva.
2. La producción de mercancías le incorpora más valor a las mismas más el que poseían anteriormente: plusvalía (P)
3. La venta de la mercancía M' expresado en dinero (D') es la realización del capital adelantado y la transformación de plusvalía en ganancia que se la repartirán las diversas capas capitalistas: comerciantes, pequeños industriales, etcétera.

La simple incorporación de valor de los medios de producción

al producto es lo que se llama capital constante, representado por maquinarias, materias primas e infraestructura. Y al mismo tiempo la relación entre el valor pagado a la fuerza de trabajo bajo la forma salario y el valor que ella crea, es lo que se llama capital variable, lo que desde el punto de vista del elemento de plusvalía y la menor adquisición del salario, representa el grado de enajenación de la fuerza de trabajo.

En suma lo que hemos expuesto hasta aquí, demuestra que el capital no es dinero ni fuerzas productivas por sí mismas, aunque tome la forma de ambos. El capital es una relación social de explotación en la esfera productiva y de apropiación y reparto de la plusvalía en la esfera de la circulación. Es una relación de explotación entre obreros y los capitalistas." Estas relaciones entre capitalistas y obreros están basadas en la apropiación del trabajo de los obreros. La producción de plusvalía, razón de ser del capitalista, descansa sobre la explotación de la clase obrera. La relación que liga a capitalistas y obreros descansa en el antagonismo fundamental del interés de clase de unos y de --

otros". (25)

3.2.1. TRABAJO Y PRODUCCION CAPITALISTA

Las relaciones que expresan el sometimiento del trabajador - al capitalista y por consiguiente su enajenación se dividen en tres fases:

1. La compra de la fuerza de trabajo o en el mercado laboral.
2. La producción de plusvalía en la producción de riquezas.
3. Reconstitución y reproducción de la fuerza de trabajo: el pago en salario.

La producción ocupa el lugar central dentro del capitalismo porque es esfera donde se produce la plusvalía y en este sistema, tal actividad consiste en la fabricación de un valor de uso. Y al mismo tiempo la explotación de la fuerza de trabajo para incorporarle más valor a la mercancía producida.

Precisamente por la producción de plusvalía, el capitalismo estimula la ciencia y la tecnología, pero tales fuerzas productivas a la postre, entran en contradicción con el sistema por dos razones.

1. Con las condiciones de trabajo que trata de imponer a los asalariados; primordialmente la introducción de maquinaria, rebaja a la fuerza de trabajo a la categoría de apén dice de la misma.
2. La competencia entre capitalistas, estimula cierta técnica, pero inhibe otra precisamente para ocultarla de sus competidores.

A lo largo de su contradictorio desarrollo, el trabajo capitalista ha sufrido cambios: desde la manufactura, hasta la expresión más avanzada en la actualidad: la socialización de la fuerza de trabajo, es decir, la unión de los obreros en un espacio físico (fábricas) a cargo de los directores del capital, donde cooperan en común, y según la tarea - - asignada (división social del trabajo)

Antes de caracterizar el trabajo capitalista como alienación, es necesario remarcar la relación capital-trabajo -- como enajenación, aun cuando resulte un tanto reiterativo.

Si bien Marx no emplea el término alienación, si lo tiene presente cuando define el capital "¿ como se convierte en capital una suma de mercancías de valores de cambio?.

Por el hecho de que, cuenta fuerza social independiente, es decir, en cuanto fuerza en poder de una parte de la sociedad, se conserva y aumenta por medio del intercambio con la fuerza de trabajo, inmediata, viva. La existencia de una -- clase [el proletariado] que no poseé nada más que su capacidad de trabajo es una premisa necesaria para que exista -- capital.

Sólo el dominio del trabajo acumulado, pretérito sobre el -- trabajo inmediato, vivo, convierte el trabajo acumulado en -- capital ". (26)

Con respecto al trabajo asalariado Marx, menciona lo que -- entiende por tal en los Grundrisse: " Trabajo asalariado es -- aquí, en el sentido económico más estricto [...] trabajo -- que pone capital, trabajo que produce capital, esto es -- trabajo vivo que produce tanto las condiciones objetivas de su -- realización como actividad, cuanto los elementos objetivos -- de su existencia como capacidad de trabajo como poderes aje -- nos frente así mismo, como valores existentes por sí e inde -- pendientes de él ". (27)

Sin embargo, el trabajo asalariado como alienación no es una condición " natural " del proletariado, sino una relación -- histórica. Que sirvan de muestra las dos citas siguientes:-

" [...] La fuerza de trabajo en acción, el trabajo mismo es - la propia actividad vital del obrero, la manifestación misma de su vida. Y esta actividad vital, la vende a otro para asegurarse los medios de vida necesarios. Es decir, su actividad vital no es para él más que un medio para poder existir. Trabajo para vivir. El obrero ni siquiera considera el trabajo parte de su vida; para él es más bien un sacrificio de su vida. Es una mercancía que ha adjudicado a un tercero. Por eso el producto de su actividad no es tampoco el fin de esta actividad. [...] Lo que produce para sí mismo es el salario; [...] Para él, la vida comienza allí donde terminan estas actividades en la mesa de su casa, en el banco de la taberna, en la cama. Las doce horas de trabajo no tienen para él sentido alguno enquanto a tejer, hilar, tallar, etcétera, sino solamente como medio para ganar el dinero que le permite sentarse a la mesa en el banco de la taberna y meterse en la cama. (23)

Al respecto Engels, en su obra La situación de la clase - - obrera en Inglaterra, publicado en 1845, si bien no menciona el término enajenación, si lo dá a entender cuando describe el trabajo obrero: " Otra fuente de desmoralización entre los obreros es la condenación al trabajo. Si la actividad productiva voluntaria es el mayor disfrute que conocemos, en cambio el trabajo forzado es la tortura, más atroz y degradante. Nada es más terrible que tener que hacer todos los días, de la mañana a la noche, algo que nos repugna. Y cuanto más humano se sienta el obrero, tanto más odioso - deberá parecerle su trabajo porque sentirá la coerción y la falta de objetivo para él mismo que ese trabajo implica. Pues ¿ porqué trabaja ? ¿ por el placer de la creación ? -- ¿ por instinto natural ? En modo alguno. Trabaja por el - dinero La división del trabajo aún ha multiplicado los efectos embrutecedores del trabajo forzado en general . . . Se pretende, decíamos, que semejante condena no degrade al hombre al nivel del animal ". (29)

Caracterizando la relación entre el capital y trabajo, Marx

nuevamente remarca tal relación como alienación:-

" Pero ¿ que significa el crecimiento del capital productivo?. Significa el crecimiento del poder del trabajo acumulado sobre trabajo vivo. El aumento de la dominación de la burguesía sobre la clase obrera. Cuando el trabajo asalariado produce la riqueza extraña que le domina, la potencia -- enemiga suya, el capital, refluyen a él, emanados de éste -- medios de trabajo, es decir, medios de vida a condición de que se convierta de nuevo en parte integrante del capital, en palanca que le haga crecer de nuevo con ritmo acelerado"

(30)

La elevación de la productividad del trabajo, el subsiguiente incremento del salario no mitigan la relación alienante entre el capital y trabajo, sino que, al contrario, la agrava. Por ello Marx dice en los Grundriss:-

" El trabajador no puede enriquecerse mediante este intercambio [...] Más bien tiene que empobrecerse [...], ya que la fuerza creadora de su trabajo en cuanto fuerza del capital, se establece frente a él como poder ajeno.

Enajena el trabajo como fuerza productiva de la riqueza; el capital se lo apropia como tal [...] Aquellos, pues, que demuestran que toda fuerza productiva atribuida al capital es un desplazamiento, una trasposición de la fuerza productiva del trabajo, soslayan precisamente que el capitalismo es, en su esencia, ese desplazamiento, esa trasposición; -- soslayan, también, que el trabajo asalariado en cuanto tal presupone el capital, y que, por ende, a su vez es también esa transustación; el proceso necesario que consiste en poner sus propias fuerzas como ajenas al trabajador". (31)

El trabajo capitalista como relaciones alienadas y alienantes presenta las siguientes características:

1. División del trabajo, en manual e intelectual; y en este último aspecto, son los capitalistas y la variada jerarquía de trabajadores asalariados intelectuales los encargados de las respectivas responsabilidades.
2. A falta de tener la propiedad de los medios de producción el trabajador pierde el control concreto de su trabajo. No decide sobre la organización de su trabajo personal -

primero y segundo sobre la inserción de su trabajo en el conjunto de la producción. El capitalismo hace que tales condiciones sean ajenas al trabajo.

3. La cooperación del trabajo supone una disciplina laboral en dos sentidos: hacer cooperar la masa trabajadora y paralelamente explotarla lo más posible. Para ello se ha establecido la que Marx llama despotismo del trabajo, es decir, una jerarquía encargada de cumplir efectivamente lo anterior, -- que comprende desde el director de la empresa, capataces, supervisores, etcétera.

4. La producción capitalista es la creación de valor en general, haciendo abstracción de la calificación del trabajador. Por ello, cada vez más se divide el trabajo manual e intelectual, para introducir al obrero en una de las categorías y -- que su costo de reproducción no ponga en peligro la producción de plusvalor, al mismo tiempo pagándole un salario bajo. Tal situación cada vez más separa al obrero de su trabajo y, tornándolo ajeno, lo que se ha llamado empobrecimiento del trabajador.

5. La división del trabajo hace que el obrero se anexe- casi de por vida- a una sola función, se parcializa su trabajo mediante la repetición continua de una tarea concreta. Cornforth refiere esta característica al decir " en una sociedad basada en la explotación, y en la sociedad capitalista en particular, en la división del trabajo el hombre también está dividido. Todas las otras facultades físicas e intelectuales son sacrificadas al desarrollo de una sola actividad. Y esto representa, como Engels siguió insistiendo en El Anti-Dühring (Parte 3, Cap. 3) una sujeción de los productores a los medios de producción. Porque no es el productor el que controla los medios de producción, sino los medios de producción los que controlan al productor ". (32)

No obstante, estas características tienen su contraparte dialéctica: 1. aun en las tareas más rutinarias, el obrero desarrolla concretas aptitudes. 2- La parcelación del trabajo - tiene límites, manifestados, por el descenso de la producción de plusvalor, y por accidentes de trabajo humano y técnicos. 3. El desarrollo de las fuerzas productivas, como la automati

exige el desarrollo de capacidades más intelectuales y menos manuales.

A pesar de estas contradicciones, el capitalismo sigue empeñado en dividir cada vez más a los trabajadores, con el mínimo de "perturbaciones" posibles.

En conjunto, el proceso de trabajo capitalista, es como -- Marx decía en *El Capital* " el obrero trabaja bajo el control del capitalista, a quien su trabajo pertenece. El capitalista se cuida de vigilar que este trabajo se ejecute como es debido y que los medios de producción se empleen convenientemente, es decir, sin desperdicio de materias primas y cuidando de que los instrumentos de trabajo se traten bien, -- sin desgastarse más que en aquella parte en que lo exige su empleo racional. Pero hay algo más y es que, el producto es propiedad del capitalista y no del productor directo, es decir del obrero" (33) ya que el obrero ha vendido el valor de uso de su fuerza de trabajo y no su trabajo propiamente dicho.

Las contradicciones alienantes del trabajo capitalista, han tenido una evolución, pero es con la revolución industrial-

de los siglos XVIII y XIX, el maquinismo, y el ascendente papel de la ciencia en el proceso productivo, donde adquiere su máxima crudeza.

La maquinaria, en líneas generales ha significado un creciente dominio de las fuerzas de la naturaleza por el hombre, pero en su empleo capitalista, el obrero es reducido a la categoría de sirviente de la máquina. Las capacidades del obrero han sido transferidas a la máquina al mismo tiempo, esta permite la productividad e intensificación de la producción. Con ello, el obrero pierde el control de su tiempo de trabajo, - que se torna en un aspecto hostil ajeno a él, lo domina.

El desarrollo de la utilización capitalista de la maquinaria, ha llevado al sistema de máquinas, con el fin de reducir - - los tiempos muertos de trabajo, elevar la productividad e intensificarla. Con ello el trabajador se somete totalmente a las máquinas, realizando monotonamente su trabajo. Al mismo tiempo, el valor de la fuerza de trabajo disminuye en proporción al uso de la maquinaria. Si en los inicios del maquinismo, la clase obrera, se resistió ante tal explotación, la miseria, y la pobreza les hizo doblegarse.

Al respecto, tales condiciones, son las que patentizan claramente la enajenación del trabajo, por lo cual Marx dice en los Grundrisse:- " [...] una vez inserto en el proceso de producción del capital, el medio de trabajo experimenta diversas metamorfosis, la última de las cuales es la máquina o -- más bien un sistema automático de maquinaria (sistema de la maquinaria: lo automático no es más que la forma más plena y adecuada de la misma, y transforma por primera vez a la maquinaria en un sistema [...]. La actividad del obrero reducida a una mera abstracción de la actividad, está determinada y regulada en todos los aspectos por el movimiento de la maquinaria, y no a la inversa. La ciencia, que obliga a los miembros inanimados de la máquina- merced a su construcción- a operar como un autómatas, conforme a un fin, no existe en la conciencia del obrero, sino que opera a través de la maquinaria misma, sobre aquel [...]. El proceso de producción ha cesado de ser proceso de trabajo en el sentido de ser controlado por el trabajo como unidad dominante. El trabajo se presenta, antes bien, sólo como órgano consciente disperso bajo la forma de diversos obreros vivos presentes en muchos pun--

tos del sistema mecánico y subsumido en el proceso total de la maquinaria misma, sólo como un miembro del sistema cuya unidad no existe en los obreros vivos, sino en la maquinaria viva (activa), la cual se presenta frente al obrero frente a la actividad individual e insignificante de éste, como un poderoso organismo. En la maquinaria, el trabajo -- objetivado se le presenta al trabajo vivo, dentro del proceso laboral mismo, como el poder que lo domina. [...] En la maquinaria, la ciencia se le presenta al obrero como algo ajeno y externo, y el trabajo vivo aparece subsumido bajo el objetivado, que opera de manera autónoma ..." (34)

Si el desarrollo de la maquinaria ha expropiado las capacidades manuales del trabajador, el desarrollo de la automatización, ha completado la enajenación de las capacidades manuales e intelectuales de los trabajadores ya que las funciones de control y de corrección que, anteriormente lo hacía el obrero, ahora las realiza la máquina automática misma. La función del asalariado se reduce a la programación y preparación de la máquina, es decir, se requieren mayores capacidades intelectuales que manuales por parte del trabajador, lo que a su vez crea por primera vez las condiciones

para que el trabajador esté preparado para conocer todo este sistema automático y prevenir errores. Por ello la propiedad privada, presenta el principal obstáculo para la realización de aquello y necesariamente debe ser suprimida.

Como hemos demostrado, la alienación capitalista tiene sus bases en la propiedad privada de los medios de producción, - la división enajenante del trabajo y la producción mercantil que se han desarrollado hasta abarcar al mundo entero, y si bien, las referencias de que hemos hecho uso son de textos clásicos, no quiere decir que la enajenación se ha mitigado. Más bien que se ha agravado, pero con ello se ha desarrollado las fuerzas productivas que harán posible la abolición de la enajenación. Sirva, de muestra los diversos testimonios de la enajenación en la actualidad: Maurice Cornforth (curiosamente similar a Marx en los Manuscritos), no mencionando el término alienación, lo presupone al decir que " en las condiciones capitalistas, y bajo el yugo y la compulsión capitalista, las masas trabajadoras sacrifican una tercera parte o más de sus vidas trabajando para otros [cuyos intereses son opuestos a los suyos] . La vida propia del hombre -

empieza solamente cuando termina de trabajar; su tiempo de trabajo no es de su propiedad, se lo explota. Sólo para -- unos pocos privilegiados está reservado el placer del trabajo creativo, la conciencia de que en su tiempo de trabajo -- están viviendo sus propias vidas, como desean vivirlas y -- que no son objeto de explotación. Para las masas, su vida -- es como Robert Tressell la describió en Los Filántropos de Pantalones Raídos: cuando los trabajadores han llegado por la mañana desean que la hora del desayuno llegue, cuando -- han comenzado a trabajar después del desayuno esperan la hora de la comida.

Después de la comida desean que sea la una de la tarde del sábado. Y así continúan, día tras día, año tras año, desean do que su tiempo se termine, y sin darse cuenta, lo que -- realmente están deseando es morir ". (35)

Ernest Mandel (36), es más claro al respecto cuando dice: " la aplastante mayoría de los ciudadanos de una sociedad -- capitalista no trabajan porque les guste su oficio, porque se realicen gracias a su trabajo, porque lo consideren como

una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y morales. Por el contrario, lo hacen por necesidad, para poder satisfacer sus necesidades humanas al margen del trabajo. " Y dos páginas, -- adelante, describe el caracter enajenante del trabajo capitalista ". Y dos páginas, adelante, describe el caracter -- enajenante del trabajo capitalista. " la actitud (de los -- obreros) hacia el trabajo es por lo general negativa. [...] el trabajo en la fábrica se considera como un mal necesario. El empleo es el 'enemigo' del trabajador, al que debe someterse diariamente durante mucho tiempo-- con todo lo que eso implica: las máquinas a las que debe servir; la jerarquía de la empresa, desde el jefe de equipo hasta la dirección, a la que está entregado sin posibilidad de discusión [...]; pero también los compañeros de trabajo, en la medida en que -- ellos también son sólo partes integrantes de todo este universo al que se accede recalcitrante y se abandona como evadiéndose. El tiempo pasado en la empresa se considera como una pérdida de la vida ? (37)

El alemán Jurgen Kuczinski también testimonia, el estado --

enajenante del trabajo, en un reportaje de una revista alemana del 5 de noviembre de 1954:

" los hombres ante los altos hornos, ante los trenes de laminado, los mineros en las galerías o los obreros químicos - en las fábricas de goma respiran pesadamente al abandonar - las empresas después del cambio de turno. Se han agotado -- sus fuerzas. A los obreros casi no se les puede convencer - para salir de sus casas de noche, por encontrarse demasiado cansados. ; Enajenación por extenuación en el proceso de -- producción, por tormento de trabajo ! ". (38)

Conviene cuidarse de una interpretación errónea consistente en que la enajenación solo afecta a los obreros, cuando en realidad somete a todos los que realizan un trabajo, pasando por los profesores, alumnos, oficinistas, capitalistas - etcétera, sin embargo los somete de diversas maneras, como - veremos en el capítulo IV, con respecto a los profesores y - alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Paralelamente al desarrollo de la enajenación capitalista, - también se han desarrollado las fuerzas materiales para su - superación. Una de ellas es la automatización. Marcuse, en -

su obra. El Hombre Unidimensional, señala al respecto " Una completa automatización en el reino de la necesidad abriría la dimensión del tiempo libre como aquella en la cual se -- conformarían la existencia privada y la social ". (39)

En otras palabras, el desarrollo de la automatización es una premisa fundamental para la superación de la enajenante división del trabajo y con la intensificación de la contradicción de la socialización de la producción y la apropiación privada de la misma, tal posibilidad se convierte en necesidad. La producción mercantil como factor de alienación ha originado la unión de la mayoría de los pueblos del mundo, si bien en las condiciones burguesas pero al mismo tiempo -- lleva la socialización productiva a niveles nunca alcanzados. La elevación de la productividad de la industria ha -- preparado las bases para el libre desenvolvimiento de todos los individuos, rompiendo con la apropiación privada. Por ello Marx dice en los Grundrisse " El gran sentido histórico del capital es el de crear este trabajo excedente [...] su cometido histórico está cumplido, por un lado, cuando las -- necesidades están tan desarrolladas que el trabajo exceden-

te que va más allá de lo necesario ha llegado a ser él mismo una necesidad general, que surge de las necesidades individuales mismas; por otra parte, la disciplina estricta del capital, por lo cual han pasado las sucesivas generaciones, ha desarrollado la laboriosidad universal, como posesión general de la nueva generación ". (40) En otras palabras, la propiedad privada capitalista, la división del trabajo y la producción mercantil, debe dar paso a su superación, manteniendo los logros tecnológicos del capital tanto en la fase de transición que es el socialismo, como en la etapa de la abolición total de la alienación: El comunismo científico.

3.3. LA ALIENACION IDEOLOGICA

El concepto ideología es tan polémico que ha suscitado serias discusiones que, en muchos casos no hace sino confundir el problema. Haremos abstracción de tales discusiones -- sin embargo, no podemos de dejar de definir el concepto -- desde diversos ángulos para observar sus coincidencias a la vez que sus diferencias, y decidimos por una de ellas.

Para Adam Schaff, la ideología son " las opiniones de los -- hombres basadas en un sistema de valores aceptado y referidas a la meta deseada de la evolución de la sociedad.

Opiniones que determinan la posición de las personas, es decir de disposición a una conducta determinada en determinadas situaciones y su conducta de hecho en los procesos sociales". (41)

González Rojo, entiende el concepto en dos sentidos: el vulgar o común, que es el predominante en los individuos y aquel proporcionado por Marx y Engels, en su obra La Ideología -- Alemana (1845). A propósito de la definición común dice:

" La concepción vulgar del término ideología consiste, [...] en considerarla como un conjunto de ideas, más o menos coherentes, que indican un modo de pensar determinado. La 'ideología' opera, desde este punto de vista, como un englobante - en què se diluyen las peculiaridades y distinciones". (42)

Al respecto de la definición marxista, dice " Toda ideología se caracteriza por ser una falsa conciencia que se presenta como conciencia verdadera. Se trata de un modo de pensar no científico que se halla determinado dialécticamente, por el modo de producción. La ideología (deformante-conformante) aparece además, como práctica: es una actividad humana que transforma su objeto y elabora un producto ideológico".(43).

Ludovico Silva, proporciona una definición semejante: " La ideología es un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades en cuya estructura haya relaciones de explotación (es decir, todos los que se han dado en la historia) a fin de justificar idealmente su propia estructura material de explotación, - consagrándola en la mente de los hombres como un orden --

"natural" e inevitable, o filosóficamente hablando, como una "nota esencial" o quidditas del ser humano". (44)

André Gorz, define a la ideología desde el punto de vista de la alienación que la rodea. En el momento en que un sujeto - está en proceso material de enajenación, trata de justifi-- car tal estado, mediante razonamientos abstractos, que en-- cajen dentro del mundo normal y de sí mismo. " Llamamos ideo logía a ese sistema de fines, de razonamientos y de sofismas autojustificadores mediante el cual los individuos fundar -- en el plano de los valores y las intenciones actos que les - son enajenados y reprochados como crímenes. [...] la ideolo gía es, el medio para disolver, mediante la palabra y el pen samiento, contradicciones insolubles; tiene como fin expli-- car de una manera no contradictoria un mundo de contradic-- ciones y de devolver a los individuos, idealmente, una reali dad, que los hechos le enajenan ". (45) En otras palabras - la ideología trata de conservar una situación tal como es y- por ello es esencialmente conservadora.

Maurice Cornforth define a la ideología como "un reflejo del

mundo real y material en forma de ideas abstractas. Cada --
ideología es un intento de los hombres para comprender y ca-
lificar el mundo real en el que viven o de alguno de sus as-
pectos, y de sus propias vidas, de tal forma que esté a su-
servicio en las condiciones dadas en las que viven. Por con-
siguiente, siempre deben procurar desarrollar su ideología --
como un sistema coherente de ideas que sea compatible con --
los hechos en la medida en que los han experimentado y con-
firmado ". (45)

Podríamos prolongar las citas, pero ese no es nuestro propó-
sito, sino que se observe que tan variado es el cúmulo de --
definiciones de un determinado concepto. Aparentemente estas
divergencias (y convergencias en ciertos aspectos) son no-
ramente intelectuales, pero, en realidad no hacen sino mos-
trar que el término es manejado desde dos puntos de vista di-
ferentes:-

- El sentido lato o amplio de la ideología consistente en --
englobar todos los productos intelectuales de la sociedad--
dentro del mundo de las ideas o conceptos. En este sentido
son ideológicos, desde la ciencia, la cultura, el arte, la
política, hasta la apologética. Sentido manejado, como

se ve, por Cornforth, y algo por Schaff.

- El sentido, que no nace en el individuo como tal, sino que es una relación social que justifica una situación de explotación v.gr. la extacción de plusvalía en el capitalismo. -- Por consiguiente, cada modo de producción necesariamente secreta su propia ideología, y en un sentido teórico, en el "socialismo real" y en el comunismo no puede existir una -- ideología, ni nada parecido, porque no hay explotación que -- justificar. Este sentido, es manejado por Gorz, Silva y González Rojo.

A propósito, Engels, en una carta a Franz Mehring, fechada el 14 de julio de 1893, dice " la ideología " es un proceso que se realiza en el así llamado pensador conscientemente en efecto, pero con una conciencia falsa los motivos reales que le impulsan le son desconocidos, pues si no, no sería un proceso ideológico. De ahí que imagine motivos falsos o aparentes Ya que es un proceso de pensamiento, hace derivar tanto su -- forma como su contenido del pensamiento puro, sea el suyo -- propio o el de sus predecesores. Trabaja con material meramente intelectual que acepta sin examen como producto del --

pensamiento, y no investiga buscando un proceso más remoto - independiente de pensamiento ". (47)

Con esta definición queda claro que los sentidos de la ideología a los que nos referimos anteriormente son antagónicos entre sí, y el uso indiscriminado de ambos, no hace sino confundir aspectos tan diversos, como la ciencia y la apologetica, colocarlas en un mismo plano. Con respecto a la relación ciencia-Ideológica, Marx dice en El Capital: " Si el análisis de las conexiones reales, internas del proceso capitalista de producción constituye, como el lector ha podido observar bien a su costa, un asunto muy complicado y el descubrirlos supone un trabajo muy minucioso; si es obra de la ciencia el reducir los movimientos visibles y puramente aparentes a los movimientos reales e interiores facilmente se comprende que en las cabezas de los agentes de la producción y la circulación capitalista surjan acerca de esto ideas que difieren totalmente de estas leyes y que no son sino la expresión consciente del aparente movimiento. Las ideas de un comerciante, de un especulador de bolsa, de un banquero, son - por fuerza ideas totalmente invertidas". (48)

Con base a todo lo anterior, podemos decir que la ideología es una falsa conciencia, y que consciente o inconscientemente, apoya una o varias situaciones de explotación. Haciendo una comparación metafórica, el ideólogo se caracteriza por ver el edificio de las instituciones, leyes, parlamento, tomando por ello, lo real, "objetivo" sin percatarse que son los cimientos o estructura económica los que soportan el edificio de los aspectos mencionados, y que en definitiva explican el porqué de la constitución o la forma del edificio. Con ello podemos decir, de acuerdo con Silva que la falsa conciencia es "la conciencia del movimiento aparente- [lo que] implica aquí la inconciencia del movimiento real. Y es esta inconciencia lo específicamente ideológica." (49)

Conviene advertir que, -siguiendo el sentido estricto de la ideología-, no toda falsa conciencia es ideológica, porque, existen errores, torpezas dentro del campo intelectual de la sociedad, debidas al azar del quehacer del individuo, y que no afectan a la sociedad. A la inversa, toda ideología sí presupone una falsa conciencia, que justifica de diversas maneras (ciencia, arte, religión, economía, política,-

educación, etcétera) los privilegios de la clase dominante; y la subordinación de las clases explotadas.

En definitiva, la ideología, como dice Ludovico Silva: "[. . .] es un fenómeno implícito en el capitalismo (y, en general en todo modo de producción basado en la explotación del hombre por el hombre). En realidad, la ideología se presenta superpuesta a una cierta condición humana, explotandola. Esta cierta condición humana es la imposibilidad, en la vida corriente (digamos, en la vida de un obrero que trabaja), de ver las relaciones que se ocultan tras la apariencia social. El hombre corriente cree que la realidad es tal cual él la ve. Pero cuando esta inconciencia lo es respecto de unas relaciones profundas que son relaciones de explotación entonces esa conciencia es ideológica. Y es tanto más ideológica y encubridora cuanto mayores sean los intereses que ese ' no ver las cosas ' protege". (50)

En el mismo sentido se dirige González Rojo al decir " la ideología tiene como función confundir, promover, consolidar y extender una falsa conciencia y hacer todo esto a favor de los intereses de la clase social [dominante] (o el sector) de la que es expresión dialéctica." (51)

Permitasenos detenernos en la definici6n dada al principio de este subcapitulo, de González Rojo, ya que tiene aspectos importantes de ideología. Dice que la ideología es falsa conciencia que se presenta como verdadera. En otras palabras, la ideología tiene dos caras, una verdadera que -- presume de ser la que refleja la realidad " tal como es " -- y otra cara, la oculta, que es la finalidad real de la -- ideología: encubrir los intereses concretos de la clase -- dominante. Es conformante, porque modela las creencias de una sociedad precisamente en interés de esta clase. A la -- vez es deformante porque impide ver la verdadera realidad -- y ayudar a transformarla.

" La cara visible es [...] la condici6n posibilitante, en la ideología, para que sea efectiva la acci6n de su cara -- oculta. La ideología es no s6lo pasiva (expresi6n del ser social) sino también activa porque está destinada a reinf -- fluir en el ser social. La ideología es, por ello, defor -- mante-conformante. Para conformar lo social en la medida -- de los intereses de una clase social determinada se hace -- pasar como la verdad. Por medio de su ' cara oculta ' de --

forma la verdad o la liza, constriñe, tergiversa en función de sus intereses. Por medio de su cara visible es o puede ser un elemento que coadyude a la conformación de la sociedad de acuerdo con los intereses de una clase". (52)

Ejemplos:- el contrato entre trabajador y el capitalista, que aparentemente concerta el cambio de trabajo por salario justo cuando en realidad encubre una relación de explotación y alienación.

- Concebir al dinero como una cosa como hacen los economistas burgueses, ya que, de verdad, es una relación social alienada y alienante.

- Decir que los países de Europa del Este, China, etcétera son socialistas cuando las praxis social, indica que son dictaduras burocráticas y el negarlo es hacerle el juego a la derecha reaccionaria, comprometiendo el ideal socialista ante las masas proletarias.

Históricamente, la ideología surge para justificar los privilegios de la naciente clase dominante. Conviene citar al propósito a Ludovico Silva, inextenso: " En toda la historia humana, las relaciones sociales más elementales y básic

cas, que son aquellas que los hombres contraen en la producción de sus medios de vida y de su vida misma, engendran en las mentes de los hombres, una reproducción o expresión -- ideal, inmaterial de aquellas relaciones sociales materiales. En la historia conocida [...], desde el momento en que hacen su aparición la división del trabajo (cuya primera manifestación es la división en trabajo físico y espiritual) la propiedad privada y, posteriormente, la producción mercantil, aquellas relaciones materiales adquieren el carácter de un antagonismo social entre poseedores y desposeídos, entre propietarios y expropiados; son los factores histórico-genéticos de la alienación.

Este antagonismo encuentra también su expresión ideal en -- las mentes de los hombres: la alienación material adquiere su expresión y su refuerzo justificador en la alienación -- ideológica. Así como en el plano de las relaciones materiales, el antagonismo cristaliza en la formación de una capa social dominante- propietaria de los medios de producción -- y administradora de la riqueza social según sus intereses-, del mismo modo y como expresión ideal de aquel dominio se --

constituye una ideología dominante ". (53)

En este sentido alienación ideológica o ideología son sinónimos porque es una relación social de dominio en este caso de valores, normas, ideas, sobre el productor y por el cual como decía Gorz, se justifica íntegramente las condiciones materiales de una situación. Desde otro punto de vista, la ideología es alienación porque ha sido construída por y para otro, " ser para otro ", es decir; por la clase dominante y para la clase dominada. En otra perspectiva, y que complementa a los anteriores, la ideología es alienación -- porque existe una separación, ajenidad, enajenación, entre una teoría ideológica primitiva o refinadamente elaborada y la praxis histórica del hombre.

En párrafos anteriores, citamos la definición de ideología proporcionada por el filósofo marxista Maurice Cornforth, y aunque menciona que Marx y Engels utilizan el término en un sentido restringido, lo que él denomina ilusión ideológica, no obstante dice que el marxismo es una "ideología científica, pero sin fundamentar tal posición.

Discrepamos de esta postura, porque subvierte, el significa

do que Marx y Engels daban a la ideología. A pesar de ello menciona (54) que existe una forma particular de la ideología consistente en formular mal las cosas en términos de -- ideas preconcebidas. En cierto sentido esto es semejante a la falsa conciencia de la que hablaba Engels. Aún con las reservas con respecto a este autor, su definición de ilusión ideológica puede ser equiparada con la ideología a secas.

Para él, la ilusión ideológica tiene 5 características:-

1.- La ideología es expresión de relaciones de producción -- constituidas históricamente es decir, que así, como -- los hombres se relacionan materialmente, adquieren determinadas ideas que los guían en su concepción del -- mundo? " La conciencia nunca es otra cosa sino el reflejo de la existencia material. Primero existe la materia el ser objetivo, y luego, secundariamente, existe la -- conciencia como el reflejo de aquella.

El espíritu no tiene fuentes internas propias de las -- cuales las ideas podrían derivarse". (55)

2.- A pesar de tener su fuente en las relaciones de producción y distribución, la ideología es un proceso incons-

ciente, nunca se plantea como un análisis de las relaciones sociales reales. Esto se debe al carácter espontáneo de -- las relaciones de producción debidas a su vez al desarrollo espontáneo de las fuerzas productivas, y las correspondientes relaciones de producción. " La ilusión ideológica [...] surge como un reflejo inconsciente, inintencionado de la -- estructura social existente, expresada en ideas generales -- acerca del mundo: Tiene un carácter espontáneo".(55)

Y unas líneas más abajo, Cornforth, explica el origen de -- tal característica:

" las relaciones de producción no se constituyen deliberadamente; sin embargo son al mismo tiempo, en cierto nivel de desarrollo social, necesarias. Y puesto que los hombres nunca deciden el constituirles, aunque al mismo tiempo no pueden avanzar sin ellos, no son conscientes de ellas como relaciones sociales transitorias que han sido instituidas en un tiempo y circunstancias determinadas, para responder a -- las necesidades sociales históricamente determinadas, para sólo temporales: Más bien aparecen como necesidad "objetiva" de las cosas". (57)

En términos similares, Gora afirma: "[...] hay siempre mucho en una ideología que la generalidad abstracta de la praxis material. Hay, en primer lugar, la irreductible especificación existencial de los hombres concretos que viven su -- praxis en todos los niveles de su existencia [...]" (55) Y unas líneas más abajo sitúa a la ideología como proceso espontáneo. "La ideología no es pura hipocresía, puro -- disfraz cínico de una práctica interesada y utilitaria en una conducta moral.

Hay que advertir, más bien, que los individuos no pueden -- perseverar en una praxis material sin buscar un sentido -- una significación, un valor intrínseco a la manera de material sin buscar un sentido, una significación, un valor -- intrínseco a la manera de existir que condiciona esta praxis y sin superar los fines prácticos de esa actividad material hacia fines y valores morales".(59). Importante es su relación de la ideología con la alienación, junto con el carácter espontáneo de aquella. "[...] hay unos hombres -- apresados en una trampa, que se definen confusamente contra una realidad inaceptable pero que no pueden dejar de --

aceptar, que tienen necesidad de justificarse, de creerse - mejores de lo que hacen, [Pensar y ser para otros] de hacerse aprobar por los otros y por sí mismos, de objetivar - en lo imaginario de su humanidad irrealizable en la realidad". (60)

3.- Precisamente por su carácter espontáneo, una ideología concreta tiene un origen, difícil de conocer. Es necesario aclarar que, contra lo que sostienen los marxistas-vulgares, la ideología que surge(a) en un determinado momento histórico, no necesariamente, sirve a intereses económicos directamente perceptibles y creados en ese momento, sino que existe una interrelación dialéctica entre lo económico, y lo que se ha llamado la superestructura: ideología, cultura, ciencia, educación, etcétera, pero que lo económico, es la base fundamental, pero no suficiente. " Los desarrollos políticos, jurídicos, filosóficos, religiosos, literarios, artísticos, etcétera, están basados en el desarrollo económico- dice Engels en una carta a Stan Kenburg, el 25 de enero de 1934- pero todos estos reaccionan uno sobre otro y -

también sobre las bases económicas. No es que la condición económica sea la causa y ~~actúe~~ sola; mientras todo lo demás es solamente pasivo. Hay más bien, una interacción sobre -- la base de la necesidad económica, que en última instancia se impone por sí misma". (61)

4.- Debido a la imposibilidad directa de conocer su verdadero origen ocurre un proceso de inversión, a través -- del cual, las realidades sociales concebidos como el, son productos de las ideas abstractas de los individuos. Es decir, que las ideas del hombre determinan el ser social, -- las relaciones sociales. Pero con ello queda sin explicar, -- el origen de tales ideas, como la realización de una supues- ta " esencia humana " y si aparecía una idea en una época -- histórica, era ésta la que pertenecía a la idea, y no a la inversa.

Esto sucede porque como decían Marx y Engels en la Ideolo- gía Alemana " Si en todas las ideologías los hombres y sus circunstancias aparecen al revés como en una cámara oscura, este fenómeno se deriva precisamente de su proceso vital -- histórico. [el desarrollo de las fuerzas productivas y las-

correspondientes relaciones de producción]["..]" (52)

Desde el punto de vista de la alienación, el carácter espontáneo de las relaciones sociales, hacen que las ilusiones - religiosas, políticas, etc, mitifiquen cada vez más aquellas y oculten su verdadero carácter.

5.- En una sociedad de clase, la ilusión ideológica, constituye un sistema de encubrimiento motivado por el interés de la clase dominante de salvaguardar sus privilegios materiales. Este es el sentido que ha predominado en la literatura marxista clásica. " Toda ideología se hizo ideología de - - clase, expresando, en una forma oculta, las condiciones de existencia de una determinada clase y sirviendo a ésta en - en su lucha contra los otros. La ideología dominante en algún período es aquella la de la clase dirigente; de modo -- que cuando esta ideología es desafiado, eso es la expresión de un desafío de clase al estado prevaletante en las relaciones de clase". (53)

Es necesario hacer dos aclaraciones al respecto:-

- 1.- La ideología como expresión de las relaciones sociales, no es un sistema de creencias, elaborado conscientemen-

te, como si la clase dominante conociera en su totalidad la esencia de las relaciones sociales de producción. En realidad, las relaciones que establecen los hombres, en el proceso material de producción engendran en sus mentes, creencias que justifican tales relaciones, Esto sucede porque -- los hombres solo ven la apariencia de los fenómenos y no -- el fondo de las cosas. Por tanto la ideología no se encuentra, en la superestructura, como un piso situado por encima de las relaciones de producción que constituyen la estructura económica de una sociedad como lo han propagado los vulgarizadores del marxismo, sino que es expresión de dichas relaciones que las justifica en todo momento: a la vez es teoría y práctica conformante-deformante. " La ideología no es pues, un andamiaje ideal encarnado sobre la estructura social para justificarla desde arriba; es fundamental y esencialmente, un modo de ver la realidad social que no contempla sino la apariencia de los procesos, su modo de manifestarse exteriormente, y oculta-sabiéndolo o no el carácter profundo, estructural del proceso".(64) Con ello no se niega que la clase dominante, al tener la propiedad sobre las-

medios de producción material, no tenga los medios de producción intelectual: Iglesia, escuela, deportes, etcétera. Lo que se objetiva es la visión instrumentalista deliberada de la ideología, como elaborada conscientemente por la clase dominante para sus propios fines. Es hecha para todos los "actores" dentro del proceso de producción. Las relaciones de producción secretan ideología de forma espontánea y esta llega a dominar a los sujetos que la han creado, esto es la dependencia a la alienación ideológica.

2.- Veíamos en párrafos anteriores, que si la ideología tiene carácter espontáneo la clase dominante que hace uso de ella. Se autoengaña al mismo tiempo que engaña a la clase explotada, justificando todo el sistema socioeconómico." La verdadera esencia de la ilusión ideológica es que ésta es una falsa conciencia de las relaciones sociales. El concepto ideológico mistificado de estas relaciones, ocupa el lugar de una concepción correcta y científica. Esta falsa conciencia surge, no por un proceso deliberado sino espontáneo e inconsciente. No es una falsedad deliberada sino una ilusión si es ocultamiento, es también auto engaño".(65)

Como hemos visto a lo largo de la exposición. La alienación material y la ideológica son como dos caras de la misma moneda. Ambos son expresiones del carácter espontáneo, inconsciente de las relaciones de producción y del desarrollo de las fuerzas productivas.

Al respecto Israel dice: " En el proceso de la producción social, la actividad vital del individuo [Trabajo Social] - satisface sus necesidades básicas y crea la posibilidad de que éste actúe de acuerdo con su 'naturaleza humana'. La posición social del individuo influye en sus ideas de tal forma que obtiene una 'conciencia correcta' de sí mismo, de los objetos con los que interactúa, y del mundo social en que vive.

Si hay procesos enajenantes en el sistema social, éstos - - afectan el proceso de producción social de tal forma que -- el individuo aprende necesidades ' falsas ', que a su vez - crean un estado de enajenación. Si se experimenta suficientemente este estado de enajenación, por ejemplo, en forma - continua y durante un largo período llegará a considerarse - le 'normal'. Por lo tanto, el individuo ya no experimentará

su propio estado enajenado, y en vez de esto adquirirá una -
'falsa conciencia 'de sí mismo y, además y en consucuencia -
de esto, "tendrá creencias falsas sobre su ambiente social ".
(66).

El desarrollo de capitalismo, ha traído como consecuencia -
un crecimiento acelerado de las fuerzas productivas, computa -
ción, automatización, etcétera, lo que a su vez requiere una
planeación de ellas con el fin de seguir explotando a la ma -
no de obra asalariada. Y uno de los mecanismos donde se ini -
cia la inculcación teórica y práctica tanto de la alienación
material y como la ideológica, donde se afirma su carácter -
" normal ", " así es la vida " es la escuela y es aquí por -
primera vez que el futuro asalariado reconoce al capitalis -
mo como " natural ", como veremos en el capítulo IV.

A lo largo de la exposición ha quedado demostrado, que la -
enajenación en el capitalismo tiene sus raíces en las relaci -
ones de producción y distribución que necesariamente crean el
sistema. Y como resultado de ello espontáneamente se origin -
na la dependencia de creencias que justifican a este modo de

producción. Por lo tanto, las relaciones sociales que establece el individuo concreto, en su fundamento son enajenadas, lo cual no quiere decir eternas, sino que el propio desarrollo de las fuerzas productivas y el despotismo cada vez más amplio del capital, son las condiciones necesarias para la superación de tal proceso alienante.

CAPITULO IV

LA ALIENACION IDEOLOGICA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

4.1. LA ESCUELA COMO INSTITUCION SOCIAL

Es común encontrar diversos problemas dentro de la práctica educativa. Si bien todos los alumnos, docentes, especialistas de la educación etcétera, no los soslayan en principio, si se diferencian al momento de aportar soluciones para estos problemas, que, muchas veces, son contrapuestas y hasta antagónicas. Esto se debe a que su punto de partida teórica es diferente. Estas teorías son diversas, pero en la presente investigación mencionaremos dos de las más conocidas el funcionalismo educativo y la posición marxista en la educación.

1.- La perspectiva funcionalista, tiene como principal exponente a Emile Durkheim quien concibe la función de la educación como "socializar al ser humano, es decir moldear al ser 'asocial' que somos naturalmente, para conformar otro nuevo, social y moral". (1).

Una posición moderna dentro de esta misma perspectiva, lo constituye el estructural funcionalismo, que tiene como representantes a Robert K. Merton y Talcott Parsons, y Robert Dreeben. Cuyas investigaciones se han orientado, al problema de las normas y valores. Conciben a la sociedad como un todo armónico, cuyos desequilibrios, no impiden que los individuos asciendan de posición en la misma. El acceso a la educación es primordial en el cambio de Status social. Al ser la sociedad un todo, las partes que la componen "comparten los mismos requisitos funcionales, que se traducen en la necesidad de su supervivencia, de adaptación e integración de sus miembros y de estabilidad normativa. La educación y la escuela concurren a cubrir estas necesidades con un caracter neutral respecto a las "fuerzas sociales".(2)

Una de las características de esta concepción, plantea que la educación, desde los primeros hasta los últimos grados debe estar orientada a la formación de recursos humanos, -- para la planeación de las actividades económicas, reproducir los patrones culturales de la sociedad y desarrollar -- las capacidades individuales de cada miembro de la sociedad,

con el fin de que se incorporen a esta y ayuden a su progreso y desarrollo. Como dice Guillermo Labarca, al analizar la educación desde esta perspectiva. " el sistema escolar asegura, para todos aquellos que están en contacto con él un tratamiento semejante e igualdad de oportunidades. Igualdad manifestada en un programa único para todos los alumnos en la objetividad con que deben ser evaluados los comportamientos y la adquisición de conocimientos, en la correspondencia entre el nivel alcanzado en el sistema escolar y la responsabilidad social y status económico [. .]"(3) Como es evidente tal posición hace hincapié en dejar de lado los conflictos entre las clases sociales la reducción inminente de los problemas educativos a nivel del aula, mediante, las técnicas pedagógicas y la objetividad de los conocimientos impartidos, con el propósito de elevar el nivel del proceso enseñanza-aprendizaje.

La constante preocupación por el desarrollo económico, aumenta el prestigio de la educación, que se conside como un factor de cambio, lo que se ha traducido en las especializaciones profesionales, y la tecnificación casi total de la -

enseñanza. Por consiguiente la educación considerada como -- "natural", es decir, perteneciente a la naturaleza de la sociedades, que cumple dos papeles complementarios: el trabajo laboral (en el sentido más amplio de la expresión) es "ingludible", lo que exige la especialización creciente de las -diversas ramas científicas; y 2. La formación de las aptitudes biológico-intelectuales, de los futuros trabajadores, en correspondencia con sus "dotas" personales. Al respecto, Larbarca dice: " La representación del sistema escolar en referencia a la división del trabajo permite explicar facilmente la selección-eliminación por las aptitudes personales o factores de desigualdad social y económica, es decir, debido a causas exteriores a la escuela, que no cuestionan en definitiva a la institución y que pueden ser superados con mayor o menor dificultad por medidas tales como el perfeccionamiento de técnicas pedagógicas o por medidas financieras para lograr una mayor "democratización"[.]" (4)

En definitiva, esta perspectiva, postula que los individuos-ingresan al sistema educativo y de acuerdo a sus "capacidades" es como obtienen ganancias intelectuales siempre y - -

cuando tales sean socialmente aceptables, para asegurar su status social. Como se advierte, tal teoría, no es otra cosa, que una ideología burguesa, una nueva forma de mistificación de la realidad. Sus raíces materiales se encuentran en las concepciones burguesas del mercado. En él, los sujetos, poseedores de mercancías entran con plenos derechos -- e iguales responsabilidades, que intercambian entre sí mercancías equivalentes. La contribución que cada uno recibe, es proporcional a las "capacidades" y "datos" que tiene. Como el mercado es transparente, las ventajas que obtiene -- alguno, con el paso del tiempo tiende a propagarse a todos los propietarios. Y como vimos en el capítulo III en el mercado burgués, solo imperan la libertad, la igualdad, la propiedad y Bentham. En las actuales sociedades capitalistas, desarrolladas y dependientes, el mercado y la educación formal son la base del discurso competitivo y meritocrático -- que postula la educación burguesa, si bien, el primero, como un espacio físico va perdiendo credibilidad y en cambio -- la segunda lo gana, incorporando a su área de influencia, -- los postulados de aquel. Como dice Habermas, en su obra --

Problemas de legitimación del capitalismo tardío. " De acuerdo con una idea burguesa que ha permanecido constante desde los comienzos del moderno derecho natural, hasta llegar al derecho electoral contemporáneo. Las recompensas sociales -- deben distribuirse de acuerdo con el rendimiento de los individuos: el reparto de las gratificaciones debe ser isomorfo respecto del modelo de las diferencias de rendimiento de todos los individuos. Condición de ello es que todos participen, con iguales oportunidades, en una competencia regulada de tal modo que puedan neutralizarse las influencias externas. El mercado, en, precisamente, un mecanismo de asignación de esas íntiles: pero desde el momento en que aun las -- grandes masas de población han advertido que en las formas -- de intercambio se ejerce también una coacción social, el mercado pierde credibilidad, como mecanismo de justicia del rendimiento, en cuanto a la distribución de oportunidades de vida conforme al sistema. Por eso en las recientes versiones de la ideología del rendimiento el éxito en el mercado -- es reemplazado por el éxito profesional, procurado por la -- educación formal ". (5)

2. La posición marxista, difiere casi en su totalidad del - funcionalismo y en concreto de los problemas que se suscitan en el aula, porque, como dice Margarita Panza.

" La práctica docente es ante todo una práctica social."(5)
Este planteamiento nos conduce a caracterizar a la sociedad no como algo armónico, sino como dividida en clases sociales antagonicas y en concreto, en la sociedad capitalista, formada por la burguesía y el proletariado; que tienen intereses y perspectivas opuestas.

Tal sociedad evoluciona de manera contradictoria, debido a la posición material de las clases contendientes. Lo que se refleja en los distintos modos de la educación y la instrucción escolar.

Las diferencias entre el marxismo y el funcionalismo, se -- inician, en la definición de educación. Para Emile Durkheim, la educación es " . . . la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y -- morales que reclaman de él, por un lado la sociedad políti-

ca en su conjunto y por otro lado el medio especial al que - está parcialmente destinado". (7)

Como es evidente, esta concepción trata de pasar como atemporal, histórica, válida para todos los tiempos, pero como dice Labarca, " Si una función general de la educación es contribuir a la reproducción (continuidad) de una sociedad, esa función adquiere connotaciones y significados particulares, si se trata, por ejemplo, de una sociedad sin clases o de -- una sociedad en que la existencia de clases supone un proceso de explotación de una clase por otra, y en que la reproducción de la sociedad es también, necesariamente la reproducción de la explotación". (8) Por tanto la definición durkheimiana, solo es un punto de partida que necesita un análisis histórico concreto..

En contraste, la tendencia marxista ha vinculado con el modo de producción porque "[...] [éste] determina el carácter general de los procesos de la vida social, política y espiritual: los hombres luchan y toman conciencia de sus conflictos inmersos en una realidad concreta que les impone determinaciones ". (9)

Veamos las definiciones de educación de diversos autores dentro de esta tendencia, que retomamos la anterior:

Para Leontiev, "La educación [...] está determinada por las relaciones sociales que existen en una época dada: en la sociedad de clases antagónicas está determinada por la lucha de clases". (10)

Aníbal Ponce expresa un pensamiento semejante al decir "... que la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes prepararon en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia". (11)

Una definición, un tanto ambigua, pero que puede ubicarse, entre medio de la definición de Durkheim y las anteriores, -- dice: " Hacer humano al hombre-educarlo- [...] no es algo -- que se haga de una sola manera. Cada civilización hace 'humano' al hombre - es decir, le inculca unas formas de comportamiento consideradas adecuadas - según su peculiar escala de valores, los cuales dependen a su vez de la estructura social, política y económica de esa misma civilización". (12)

No obstante sus diferencias, estilísticas, los autores coin-

ciden en reconocer el carácter social de la educación. Sin embargo, desde ahora es conveniente hacer una distinción entre lo que se conoce como educación formal que es la impartida en las escuelas, con carácter oficial y la no formal, que constituye el conjunto de relaciones sociales fuera de la escuela. Entre ambas existen articulaciones diversas, pero las más importantes, consiste en que sus actos materiales se imprimen en la conciencia de los individuos de una manera que estas las conciben como "naturales", "evidentes" indispensables para la formación del "hombre", pero formulándolo en abstracto, como lo hace la pedagogía burguesa y pequeña burguesa.

El origen de tales formas de educación, es debido a la división social del trabajo, ya que " por esta división, un conjunto de hombres trabaja directamente en la producción y otros conjuntos de hombres en actividades no estrictamente productivas pero necesarias para la vida social. Esta división social del trabajo se manifiesta en una estructura ocupacional, en que toda persona resulta inevitablemente ubicada.

En el campo educativo, la ubicación en la estructura social educativa implica la existencia del profesor como un especialista que tiene bajo su responsabilidad el cumplimiento de las finalidades educativas, y supone la existencia de los alumnos" (13)

Otra manera, un tanto similar, de enfocar la relación entre la educacional formal e informal, es por el tipo de relación social que se manifiesta, dentro y fuera de la escuela, según la clasificación proporcionada por Mariano Fernández Riquita. (14)

El alumno, los profesores son sujetos/objetos de diversas, relaciones sociales, que comprenden desde las de comunicación hasta las materiales. Al mismo tiempo viven en un ambiente escolar y extra escolar. Ambos configuran la existencia de tales sujetos lo que se expresa en determinadas actitudes de conciencia que, a su vez reinfluyen en este conjunto de relaciones, con el fin de perpetuarlos.

El primer apartado se denomina relaciones simbólicas fuera de la escuela: comprende las relaciones de comunicación que el sujeto establece con la familia, los medios de comunica-

ción de masas, de la cultura juvenil, etcétera.

La segunda esfera, se le conoce como relaciones simbólicas - dentro de la escuela en el que se incluyen no sólo el contenido oficial de la enseñanza ó curriculum oficial, es decir- el libro de texto, el plan y programa de estudios, la metodología de enseñanza etcétera, sino también el ruido que acompaña a dichas relaciones. " Por ruido debemos entender todas aquellas señales no oficiales no buscadas, que el alumno recibe constantemente del profesor y de sus compañeros. Se refiere, pues al curriculum oculto en tanto nos sigamos moviendo todavía en el estricto ámbito de las relaciones de comunicación". (15) Por ejemplo:- Los niños varones no lloran, -- porque son "hombres", en contraste con las niñas porque constituyen el "sexo débil", Los niños "buenos" siempre obedecen a sus mayores, etcétera.

La tercera esfera, la constituyen las relaciones sociales materiales fuera de la escuela: aquí el alumno se relaciona -- con otros individuos dentro del modo de producción capitalista, específicamente, con la burocracia, las instituciones de gobierno, el mercado. Si no participa directamente de --

ellos, sí lo hace a través de la cultura que se le inculca en la escuela y en la familia.

La última esfera la constituyen las relaciones sociales materiales dentro de la escuela, es decir, las relaciones sociales, que conforman el modo en que se produce/reproduce el conocimiento escolar: - las relaciones de los profesores con alumnos y a la inversa, las relaciones entre los alumnos, - con el contenido de la enseñanza, con el método de aprendizaje, con los materiales didácticos y consigo mismos.

Las relaciones materiales y simbólicas dentro de la escuela, es lo que constituyen la educación formal. En contraste, -- las relaciones simbólicas y materiales fuera de la escuela, se engloban dentro de la educación informal.

Como es evidente, La escuela y su práctica docente, se insertan dentro del modo de producción capitalista, y no como dicen los marxistas vulgares, parte de una super estructura, " por encima " de la base económica. Si aparentemente es así, es porque para Marx, las nociones de base y superestructura, tenían el carácter de metáfora (16), como un modo de explicar, el carácter fundamental de la economía dentro de -

la vida de una sociedad. Pero cuando pasaba a la explicación científica, prescindía de las metáforas, y analizaba el capitalismo como en todo, no como un edificio y su base sino como un conjunto de relaciones recíprocas entre los diversos elementos que comprenden al mismo, educación, economía, política, etcétera.

Para Fansza González la escuela puede definirse como sigue:

" La escuela- cristalización de institucionalizaciones -, -- es un conjunto de convenciones que se han establecido socialmente y que se han convertido en normas o principios que -- aplicados con rigidez y en forma impersonal: un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, una materia concreta que aprender o que enseñar, un programa pre-establecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, muchas normas que acatar (para 'dar clase', para conducirse, para evaluar, etcétera), roles que asumir (alumno-subordinado, profesor-autoridad, modelo) funciones que cumplir (alumno-aprender, obedecer; profesor-enseñar, dirigir) son los aspectos que los profesores y alumnos viven en la escuela todos los días ". (17)

Un concepto similar, es expresado por Jacques Gigou en su -
Pedagogía Institucional.

". . . "Escuela cuartel", " institución cosa ", " autorista-
rismo de los maestros", " represión administrativa " " pro--
gramas conformistas" " difusión de la ideología de la clase-
dominante", la escuela contemporánea presenta todos los sín-
tomas de una institución burocratizada, es decir alienada y-
alienante". (13)

En el mismo sentido se expresa Francisco Gutiérrez, al decir:
" La escuela es la institución social que por su naturaleza-
sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra, con --
objetivos políticos. El sistema escolar, de cualquier socie-
dad, es reflejo fiel de la política e ideología de los gru-
pos gobernantes o de los partidos políticos en el poder".(19)

Cabe aclarar a esta definición, que la escuela no es una má-
quina, bien engrasada que funciona perfectamente, sin proble-
mas, porque tal enfoque es mecanicista, se reduce la acción-
de los sujetos implicados, a seguir un papel preestablecido,
sin que ello genere dificultades. Si bien es cierto, que tal
concepción tiene un grano de verdad, no es menos verdadero,

que la educación escolar como dice Pansza González. "... se experimenta simultáneamente, como instancia emancipante y -- como posibilidad liberadora".(20) En su artículo Hegemonía y Educación, Sara Pinkel, sale al paso contra la visión mecanista. " No se discute el carácter reproductor de la educación, se niega que éste sea su único carácter. El carácter de la educación como mera reproductora es válido en -- tanto nos ocupemos de un modo de producción puro.

En una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura".(21)

En otras palabras, las contradicciones de la educación alienante, pueden desencadenar una serie de reflexiones teóricas que , de acuerdo a condiciones concretas, conduzcan a -- la transformación de la práctica docente debido a que los -- sujetos involucrados, en momentos específicos, son aplastados por las estructuras escolares, lo que los lleva al análisis de su propio quehacer. (22)

En suma, la escuela no es solamente el "lugar", donde se -- aprenden determinados conocimientos, sino que se interiori-



zan determinadas concepciones del mundo y en concreto, el modo de producción capitalista, considerándolo como "natural" " así es la vida ". " Educar es por tanto socializar, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida ". (23)

El conjunto de conocimientos oficiales, que se deben "aprender" en la escuela ó currículum oficial, solo es el confluente, que da sentido al verdadero aprendizaje, es decir, la adaptación, sin demasiados conflictos a la sociedad capitalista, su alienación a ella. " El objetivo, primordial de la escuela no es el traspaso de conocimientos ni la capacitación para un empleo u oficio. Lo de enseñar es una función instrumental; constituye el medio a través del cual la escuela desempeña sus funciones centrales. La función prioritaria de la escuela es su función política social ". (24) Y unas líneas más abajo, Gutiérrez agrega: "... La escuela [es el] instrumento social por medio del cual se consolidan en la sociedad (la división de clases tan profundamente diferenciadas, por no decir antagónicas. Por un lado aquellos que logran escalar los últimos peldaños de la pirámide escolar y,

por otro, aquellos que se ven forzados y condenados a permanecer en las bases". (25)

Dentro de la tendencia marxista, se han llevado diversos análisis de la escuela capitalista, pero como no es tema de la presente investigación (26), si queremos resolver la vinculación, entre la producción capitalista y las relaciones materiales y simbólicas dentro de la escuela, a las que aludíamos anteriormente, porque si los alumnos interiorizan al capitalismo como "natural", es debido a ese paralelismo que existe entre ambas esferas.

En su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Louis Althusser, explica el aprendizaje de tales relaciones. "...

¿ que se aprende en la escuela? Se llega más o menos lejos en los estudios, pero de todos modos se aprende a leer, a escribir y a contar. Así pues, algunas técnicas y bastantes cosas más todavía. Se aprenden por tanto ciertas habilidades. Pero al mismo tiempo, y también con ocasión de estas técnicas y estos conocimientos, se aprenden en la escuela las 'reglas' del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que está -

destinado a ocupar, todo agente de la división del trabajo: reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional - [...] reglas del respeto de la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase. La reproducción de la fuerza de trabajo exige, no solo una reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de sumisión a la ideología dominante".(27)

Los marxistas Samuel Bowles y Herbert Gintis, han explicado que lo central de las relaciones de producción capitalista es el principio de correspondencia entre estas y las que se llevan a cabo en la escuela. Por ello, los citamos inextenso: " El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí

nismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación- las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su trabajo son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene -- el estudiante sobre su educación, la enajenación de éste -- sobre el contenido de sus planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante -- la integración del estudiante, bien en el proceso (aprendizaje) bien en el resultado (conocimientos) del "proceso de producción" de la educación. La fragmentación del trabajo -- se refleja en la competencia institucionalizada y muchas -- veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas. Cuando acostumbra a los jóvenes a una serie de relaciones --

sociales similares a las del lugar de trabajo, la instrucción escolar intenta encauzar el desarrollo de las necesidades -- personales hacia sus requerimientos".(29)

Conviene hacer dos aclaraciones al respecto:

- 1.- Que las características de este principio le correspondencia, en sentido estricto, son alienación ideológica -- porque son pautas de valores, representaciones de la reglidad, creencias, que son interiorizadas tanto en la conciencia como en el quehacer cotidiano, y que la enajenación, tal como la hemos manejado aquí, no sólo se limita al trabajo en sí, aunque, como vimos en el capítulo III, es donde adquiere toda sucruidez.
- 2.- Que si los alumnos (futuros proletarios fuerza de trabajo o burgueses explotadores, según los casos específicos) no ven más allá del capitalismo, es porque han tomado -- como "natural" "límite histórico" al capitalismo. Istvan Mészáros, se expresa de este modo:
"[...] además de reproducir, en una escala ampliada, las -- múltiples habilidades sin las cuales la actividad productiva no podría proseguir, el complejo sistema educativo-

es también responsable de producir y reproducir el cuadro de valores dentro del cual los individuos particulares definen sus propios objetivos y fines específicos. Las relaciones sociales de producción capitalístamente reificadas [enajenados, alienados], no se perpetúan automáticamente. Logran perpetuarse sólo porque los individuos particulares "interiorizan" las presiones exteriores: adoptan las perspectivas generales de la sociedad de consumo como límites incuestionables de sus propias aspiraciones. De esta manera los individuos particulares contribuyen a sostener una concepción del mundo y a mantener una forma específica de intercambio social que corresponde a esa concepción del mundo. Así la superación positiva de la enajenación es, en último análisis, una tarea educativa, que requiere para su realización una radical revolución cultural". (29)

En resumen, la escuela capitalista como es en la actualidad, representa la expresión más acabada de la alienación ideológica, y que ésta no es, como dicen los pedagogos activos, un conjunto de "vicios" "errores" que "interrumpen" el proceso de la enseñanza, sino que es una parte sustancial del capita

lismo, y que si su escuela fuera totalmente crítica, frente a un sistema conservador como este, no podría concebirse la producción y reproducción de la explotación tal como lo vemos en el capítulo III.

" La educación formal es un reflejo de una sociedad básicamente opresora, [los pedagogos activos] vieron la educación como una causa actuante en lo social, sin advertir que ella misma es a su vez un efecto, un producto de otras estructuras sociales y que, por ende, una mala práctica educativa debe interpretarse y estudiarse como síntoma de una sociedad enferma y no puede superarse plenamente si no se reestructuran las restantes instituciones". (30)

4.2. RASGOS PRINCIPALES DEL PROCESO DE FORMACIÓN-APRENDIZAJE

4.2.1. CONCEPTOS, APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS

Conforme se va desarrollando una práctica docente, en el salón de clases, surgen dificultades, en relación con el aprendizaje de los alumnos. En este caso, el docente busca, instrumentos que le ayuden en su labor. Por eso recurre a los didácticos, para "aprender" determinados métodos con el fin de lograr impartir su clase, al mismo tiempo que los

alumnos "aprendien". Con ello se reduce el campo de la didáctica a mero diseñador de técnicas y métodos de aprendizaje, que en el fondo no resuelven los problemas fundamentales -- dentro del aula, sino que sirven como camuflaje de los mismos. Entre ellos se ubican, los conceptos de conocimiento, ciencia, aprendizaje e ideología escolar.

El conocimiento es un concepto relacionado al de verdad, -- por ello partiremos de éste.

La verdad, para Maurice Cornforth, es " La correspondencia -- entre las ideas y la realidad objetiva".(31) Sin embargo y como dice el mismo autor, tal correspondencia no es más que relativa e incompleta, es decir, hay una relación parcial -- entre las ideas y la realidad objetiva. Esto no significa -- que las ideas acerca de algo sean falsas, sino que son incompletas, no son verdaderas en sentido absoluto, o sea, -- acabadas y totales. Sin embargo esto no quiere decir que no haya verdades acabadas por ejemplo, los hombres necesitan -- comer para poder sobrevivir como individuos naturales y sociales. Pero la mayoría de las verdades, que en la práctica se erigen como totales, no son más que incompletas y parcia

les. En ellas se presentan tanto la verdad, como el error, uno y otro al mismo tiempo. Si llegara el caso que se postulera como verdad absoluta, todo el conocimiento científico que se tiene en la actualidad, se habría agotado la investigación, esta perdería su razón de ser, y en consecuencia, solamente nos limitaríamos a repetir éste.

En la realidad, la mayoría de nuestras verdades son parciales, y como afirma Cornforth, será susceptible de ser corregida y modificada a la luz de nueva experiencia". (32)

A pesar de ser incompleta, la verdad relativa, puede explicar la realidad, dentro de los límites que ha alcanzado, pero puede dejar de serlo si traspasa tales. En este caso, la verdad se convierte en error y el error en verdad. En un sentido dialéctico, la verdad tiene dos caras, al mismo tiempo complementarias y antagónicas". La toma de expresión de la verdad y -- los límites de su aproximación a la realidad objetiva, dependen de nosotros, el contenido, al que hacen o sea, la realidad a la que corresponde, no depende de nosotros. [...] en toda la verdad hay una mixtura de relatividad y absoluta, de subjetivi

dad y objetividad. La verdad es relativa en cuanto se expresa en términos que dependen de circunstancias particulares, experiencias y medios de acceder a la verdad de aquellos que la formula. Es absoluta en cuanto lo que se produce en estos términos es la realidad objetiva, que existe independientemente del conocimiento que los hombres tienen de ella". (33) Pero la verdad de una proposición, no es un problema teórico, sino práctica, como lo formula Marx, en la IV Tesis Feuerbach, es decir, que mediante la experiencia, la "vivencia" con los procesos que nos interesan, es como podemos probar la verdad -- error de nuestras afirmaciones. Más adelante volveremos sobre esto.

Las ideas verdaderas acerca de los objetos (en el sentido amplio de la palabra), nos conducen a la formulación del conocimiento que es " la suma de nuestros conceptos y proposiciones que han sido establecidos y probados como reflejo objetivo, dentro de sus límites, de la realidad objetiva".(34)

Aparentemente, el conocimiento, es producido por los científicos, pero en la realidad es producido por la sociedad en su conjunto, por ello, "el conocimiento es esencialmente un pro-

ducto social, [...] producto de la actividad social de los -- hombres". (35)

Si el conocimiento es una relación social, es porque la cooperación, la dependencia entre los hombres y la comunicación de tales experiencias, hacen posible producirlo. Pero como habíamos dicho a principios del capítulo II, los hombres no solamente contraen vínculos con la naturaleza, sino consigo mismos en determinada forma para producir, sus medios de subsistencia.

En este contexto, se empezaron a desarrollar ideas que posteriormente originaron conocimiento, vinculado tanto al dominio de la naturaleza, como al modo de producción que le dió origen

" Lo que los hombres han sido capaces de investigar acerca de la naturaleza y de la sociedad siempre depende de su relación-práctica con la naturaleza y entre sí se relaciona con problemas prácticos planteados por estos intercambios y es probado --

en la solución práctica de dichos problemas".(36) Si en una determinada fase del desarrollo histórico el conocimiento, es parcial, incompleto, en las sociedades divididas en clases sociales antagónicas, dicho conocimiento, a la vez refleja de un modo activo la realidad objetiva, y la distorsiona por los org

juicios de clase. En esta perspectiva, el conocimiento es "una construcción social histórica, por lo tanto relativa, que está ligada a determinadas visiones del mundo y cuyas condiciones de legitenación no se pueden examinar al margen de las relaciones de poder entre las diferentes fuerzas sociales y de sus intereses". (37) Si un determinado conocimiento es histórico, también la sistematización de ellos por la ciencia también es histórica, es decir, que la ciencia es una categoría histórica. " La ciencia no consiste en encontrar o descubrir verdades, sino es producir conocimientos válidos [...] las concepciones científicas no pueden presentarse nunca como definitivas, siempre son transitorios y expuestos a la refutación en aspectos importantes a los que no pueden dar solución satisfactorio". (38)

En otras palabras, tanto la ciencia como los conocimientos que la integran son históricos, no pueden considerarse eternos, — inmutables, sino que, están en constante reelaboración. Es necesario tener presente esto, porque el conocimiento como alienación, toma precisamente esta naturaleza inmutable como lo válido, pero que en el fondo está justificando una realidad material de dominio y explotación, lo cual es patente más en las

ciencias sociales. Los conocimientos que tiene una determinada ciencia, se desarrollan, por las contradicciones, insuficiencias teóricas y prácticas en relación con una realidad que tratan de explicar. El resultado es la reelaboración del conocimiento preexistente y la aparición de uno nuevo, es decir, que tiene a la vez una evolución cualitativa y cuantitativa.

En contraste con la postura - a la cual nos adherimos - dialéctica del conocimiento, la escuela burguesa, ha transformado, - al conocimiento tanto de las ciencias naturales como sociales, en "neutrales", es decir válidos para toda la sociedad, más allá de sus conflictos, y que deben ser reproducidos constantemente.

El conocimiento escolar es un elemento fundamental dentro del currículum oficial. Pero son conocimientos seleccionados, porque, según la pedagogía burguesa " La función de la educación es la dirección, ya que los impulsos naturales de los seres jóvenes no concuerdan con las costumbres del grupo; el encauzamiento sucesivo, de tal manera que lleva una ordenación y un enfoque ". (39) En este sentido lo valioso del currículum oficial no es el conocimiento en sí, sino que se persigue la so-

ciencias sociales. Los conocimientos que tiene una determinada ciencia, se desarrollan, por las contradicciones, insuficiencias teóricas y prácticas en relación con una realidad que tratan de explicar. El resultado es la reelaboración del conocimiento preexistente y la aparición de uno nuevo, es decir, que tiene a la vez una evolución cualitativa y cuantitativa.

En contraste con la postura - a la cual nos adherimos - dialéctica del conocimiento, la escuela burguesa, ha transformado, - al conocimiento tanto de las ciencias naturales como sociales, en "neutrales", es decir válidos para toda la sociedad, más -- allá de sus conflictos, y que deben ser reproducidos constantemente.

El conocimiento escolar es un elemento fundamental dentro del currículum oficial. Pero son conocimientos seleccionados, porque, según la pedagogía burguesa " La función de la educación es la dirección, ya que los impulsos naturales de los seres jóvenes no concuerdan con las costumbres del grupo; el encauzamiento sucesivo, de tal manera que lleva una ordenación y un enfoque ". (39) En este sentido lo valioso del currículum oficial no es el conocimiento en sí, sino que se persigue la so-

cialización, la conformación del futuro ciudadano. Esta visión ideológica, oculta que el currículum oficial, legitima una situación alienante. " La transmisión de significados sedimentados se concibe como conocimiento y para ello se establecen aparatos sociales (como en las escuelas) en donde quedan establecidas las tipologizaciones entre los que saben y los que no saben.

Es el orden institucional el que "garantiza" la transmisión de significaciones. El problema de la legitimidad surge inevitablemente cuando las objetivaciones del orden institucional deben transmitirse a una nueva generación ". (40) Esta posición de selectividad del conocimiento tiene su origen en la posición de poder, que adjudica a una minoría la posibilidad de determinar que conocimiento es socialmente valioso, quiénes lo pueden poseer y quiénes no, y las relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento.

" Esta legitimidad permite hacer la vida objetivamente disponible y subjetivamente plausible, posibilitando la integración en el nivel horizontal u orden institucional, entendido como participación de "roles" y cobrar significado subjetivo (bio--

grafía) en un nivel "vertical". Cada cosa se coloca en "su lugar" se ordena y se da seguridad en lo que es, frente a los - otros". (41) La distribución del conocimiento corresponde al ejercicio del poder, en la que los diversos grupos de especialistas, le imponen carácter de legitimidad a un tipo de saber y otro no. Si esta legitimación del conocimiento, es alienación, el profesor, a pesar de enseñarle a los alumnos, tampoco escapa a tal estado alienante, porque " al maestro se le presenta el saber, como cosa, como extraño a su ser como un objeto construido por otro y que se le impone al que se somete". (42)

Desde los primeros años de escolaridad, el sujeto es coaccionado para que "aprenda" conocimiento legitimados por la escuela. " El renunciamiento por parte de él a su propio deseo de saber va configurando desde muy temprano en la escuela una -- alienación". (43)

Cuando el alumno se convierte en profesor "vive" el conocimiento como alienación, de manera semejante al estudiante.

"El saber que se le encauza a aprender es el que corresponde a la necesidad de otro (el alumno) señalado por otros (la-

institución escolar), producido por otros (ciencia, cultura) (44). Si el conocimiento impartido por la escuela es considerado "natural", es porque tanto profesores como alumnos han interiorizado tal posición. " El maestro [y el alumno], desconoce el carácter arbitrario del saber que se enseña en la escuela; de la relación que guarda o más bien que deja guardar el contenido escolar con el conocimiento, y esto constituye otro nivel de alienación con el saber.

El conocimiento se le presenta como objeto externo a sí mismo, extraño".(45)

De este modo, el conocimiento es una cosa, se cosifica. En el mismo sentido se expresa el aprendizaje. Margarita Pansa, si bien no menciona el término alienación, si lo lleva implícito cuando analiza la relación entre el conocimiento que es impartido como cosa y el aprendizaje que es el "recibirlo", lo que nos conduce a citarlo extensamente. "[...] tradicionalmente se diferencia al alumno y al profesor, y que, al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe.

El aprendizaje queda reducido al aula y se reduce en memorizaciones de nociones, conceptos, principios e inclusive procedi-

mientos (preestablecidos en un programa a cumplir), que serán reproducidos "sobre pedido" en la clase o en los exámenes y - que por lo mismo, el aprendizaje puede concebirse como un proceso mecánico. La acción del maestro, centrada en los contenidos, consiste en hacer llegar al alumno (escribe en el pizarrón, dicta, explica, expone, reporta fotocopias, demuestra, etc.) y en disponer actividades que promuevan la retención memorística y la verificación tales como copiar, responder a -- cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido oralmente o por escrito, etcétera, es decir, se apoya en la utilización de técnicas para fijar, evocar los contenidos. [...] El profesor y el alumno, a pesar de ser sujetos diferenciados, - se perciben como elementos complementarios, uno posee el sa--ber y el otro lo recibe. Se considera al que enseña como la - autoridad (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende, como un recipiente-- más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al -- que se cosifica".(46) El proceso de conocimiento, de este modo, es una relación de alienación porque se limita a una - - aprehensión mecánica de la realidad, que en un sentido riguro

so no es más que la apariencia de la misma, es decir, una realidad concreta, como realidad inmutable, fragmentarizada e ideológica de la realidad concreta, como proceso. Como es notable los conceptos de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, están íntimamente relacionados: La escuela burguesa reduce al primero a la categoría de cosa al que deben apropiarse tanto los profesores como alumnos, porque es el único "legítimo".

La enseñanza es reducida a la impartición de los "conocimientos" por el profesor u otras autoridades académicas y el aprendizaje a la recepción, memorización de tal por el alumno: es la alienación tanto del maestro, como del alumno, así como del conocimiento", porque están separados entre sí, pero al mismo tiempo surge una relación de dominio uno con respecto al otro.

El conocimiento que es impartido en las escuelas, (47) no tiene un carácter homogéneo, sino que se puede dividir en tres categorías: conocimiento tónico, conocimiento como operación y conocimiento situacional.

El conocimiento tónico es aquel que se presenta como "datos -- que señalan sólo una relación de contigüidad y se manifiesta a través de términos más que de conceptos. Se trata siempre de -

de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con "precisión". (48). Tal tipo de conocimiento se presenta, cerrado, acabado, "verdadero", al que solo se puede nombrar ; lo que dentro del aula, constituye una relación de alienación, porque tal categoría, y según las políticas de la escuela, ejerce su dominio tanto sobre el alumno manifestada en el aprendizaje y en la evaluación como en los exámenes, como en el profesor, que es obligado a impartirla.

El conocimiento como operación consiste en aplicar un conocimiento formalizado a casos específicos, es decir, hay una base lógica inductiva en esta categoría. Si en la primera forma la memorización es la "técnica más adecuada" para la aprehensión de la "realidad", en esta forma, el conocimiento permite ser "pensado" en los términos de aplicación de razonamientos abstractos y formalizados. Dicha forma es un sometimiento tanto del profesor como del alumno porque se presenta bajo la cara de verdad "razonada", "inteligible y lógica". Si se permite la reflexión, es en los términos de las fórmulas de los razonamientos matemáticos, donde ha adquirido su faz más conocida.

El conocimiento situacional es aquel que se estructura en torno al interés del conocer - por parte del sujeto - en el sentido de hacer clara una situación. El conocimiento sobre significado para la vida del sujeto (¿Qué es la vida?, sino reflexión acción en el sentido dialéctico) quien lo incluye en su proceso de autoconstrucción de la realidad independientemente que sea el reconocido oficialmente o no por la escuela y por la sociedad capitalista. Esta forma, si bien no escapa al peligro de la alienación ideológica, es un paso necesario para que el sujeto se apropie de la realidad, como un proceso, es decir, construyendo y reconstruyendo su visión de la misma, a fin de tener una "imagen" más fiel de ella.

Todas estas formas de conocimiento, son relaciones sociales y, en el caso de las dos primeras, oficializadas por la escuela, que en el contexto que hemos estado analizando, son alienación sometimiento de una "cosa", al productos: los profesores y los alumnos.

Otra forma de analizar el conocimiento escolar, es a partir de las formas en las que el sujeto se relaciona con el conocimiento, y que, guardan un estrecho vínculo con los tipos de conoci-

mientos vistos anteriormente, se dividen en dos clases.

1.- La relación de exterioridad que se produce "cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático o inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permiten el acceso a la respuesta correcta proceso que se "toma por" la apropiación del contenido explícito de la lección (por parte de los alumnos), produciéndose una simulación de la apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad. La relación se vuelve entonces - mecánica exterior y exitosa".(49) Tal tipo de relación es característica del conocimiento tópico y como operación, porque transmiten la imagen de la "realidad" que existe con independencia del sujeto. Es una relación de dominio de tales hacia el sujeto: se han separado de ellos para posteriormente dominarlos, mediante el mecanismo de su "oficialidad" es decir, -- relación alienante.

2.- La relación de interioridad, se produce cuando el individuo establece una relación significativa con el conocimiento, lo integra a su vida, haciendo que aquel le interroge y le estimule a buscar respuestas y construir su punto de vista. A pesar

que el conocimiento escolar, constituye un instrumento de alignación, también- y en determinadas circunstancias de la actividad del sujeto- es un modo de apropiación de la realidad, a --
traves de las contradicciones que lleva implícito. Pero la re-lación dominante es la alienación al "conocimiento".

Dentro de la órbita del conocimiento, la escuela no se vuelve-
reproductora de una cultura, sólo porque elimine unos conoci--
mientos y legitime otros, sino por el tipo de conocimiento --
que implica formas de alienación del sujeto educativo, que --
pervive a múltiples cambios pedagógicos y reformas educaciona-
les y también a cambios políticos y sociales, [...] el conoci-
miento no es una "cosa" que se transmite o se "inculca" inalte-
rada, por tanto tampoco es exclusivamente un instrumento , o -
un medio para distribuir sujetos en clases sociales [...] el -
conocimiento es una producción cultural y el sujeto es el locus
donde éste se transforma al ser construido y transmitido -
[...] no se puede leer la "cultura" que la escuela pretende --
transmitir sólo en sus contenidos explícitos; sino que también
en la "forma" en que éstos son transmitidos. Una forma de con-
ocimiento es también una forma de mundo que se interioriza, por

ejemplo, el mundo como datos aislados, el mundo como operación y eficiencia o el mundo como situación significativa".(50)

El conocimiento escolar, no sólo es alienación ideológica en las formas que hemos analizado, sino que adopta otras facetas: El capitalismo estimula la producción científica, pero siempre dentro de los carriles, que garanticen la valorización del capital. Esto es válido orincipalmente para las ciencias naturales. En contraste el desarrollo de las ciencias sociales, es --tergiversado y, si presenta conocimiento científico, este es minoritario, predominando el conocimiento ideológico con el --fin de justificar idealmente la explotación capitalista, tanto en la producción, la circulación y el consumo. Por ejemplo: En un contenido específico, la alienación ideológica, puede pre--sentar, tres imágenes de la clase dominante:

- 1.- Una imagen de sí que la exalta:- la burguesía es portadora de los ideales, de libertad, igualdad, fraternidad, por lo que es la única capaz de organizar la sociedad.
- 2.- Una imagen de sí para los demás, engrandeciendola:- la burguesía emplea su dinero para el "bienestar de la sociedad".
- 3.- Una imagen de los demás para sí a los que desprecia: el --obrero "bueno" es aquel que acata las reglas, sin cuestionar--

las, en cambio, el "malo" es aquel que siempre está de "agitador" que "subvierte" a sus compañeros.

Es obvio, que casi nunca se menciona, el nombre de la clase dominante, sino que las características anteriores, se transforman en términos como "gobierno", "solidaridad", "partido", -- "nación "patris", etcétera.

Permitase citar largamente, el testimonio, de un documento de los comunistas, que si bien pudo ser propaganda (en el sentido negativo del término), refleja la alienación ideológica -- que viene implícito en el "conocimiento", de las ciencias sociales.

" Estamos en contra de una educación que en la medida que pasa el tiempo se sitúa en abierta contradicción con los intereses populares, que nos trata de inculcar un "humanismo" que considera "hombre" al hombre de negocios, al banquero próspero al gran comerciante y, en fin, a todo aquel que tiene dinero -- producto de la explotación a que está sometido nuestro pueblo, el "humanismo" que desprecia al obrero, al campesino, que -- discrimina al indio; el "humanismo" que pregona el desprecio al trabajo y predica la holganza y el parasitismo, el ascen--

der en la "jerarquía social" y el "prestigio", como objetivos vitales de la juventud; el "humanismo" que enseña a los estudiantes a ser enemigos mortales del hombre, a arruinar al competidor por cualquier medio, a no tener escrúpulos, a ser mezquinos y mercantilistas; el "humanismo" que con frases trata de encubrir los intereses de los explotadores del trabajo del hombre, [...] porque es sólo la expresión de una sociedad moribunda, [...], en la cual los que trabajan viven en la miseria y los parásitos son respetados y estimados en las "alteresferas" y en el mundo oficial. Se pretende producir hombres y mujeres con arreglo a las necesidades exclusivas de los explotadores. Seres humanos estandarizados, deshumanizados y -- como piezas y refacciones de la maquinaria que la clase social dominante requiere para la expansión de su actividad económica de lucro". (52)

Si el conocimiento que se imparte en las escuelas, es a la vez científico e ideológico, es porque responde a las necesidades de la clase dominante, de elevar la productividad del trabajo mediante la inserción de la ciencia y la tecnología al proceso productivo, a la par de asegurar la producción y reproducción-

de las clases sociales antagónicas. Pero nuevamente hay que -- advertir contra la tendencia instrumentalista de la ideología, como algo hecho por la clase dominante e impuesta por ella a la clase dominada, porque como dice Enguita, " Las relaciones-sociales tienen una eficacia ideológica propia ".(53), ó sea, -- que las relaciones que se establecen tanto dentro como fuera -- de la escuela, configuran la conciencia del alumno como del -- maestro, hasta el punto de parecerles "naturales", inherentes -- al hombre. En suma, el conocimiento escolar, se convierte en -- un alienum ideológico, porque, como dicen Baudelot y Establet, "[...] Lo propio de la práctica escolar es justamente "neutrali -- zar" toda diferencia entre los "contenidos" que tienen un valor de conocimientos o una finalidad productiva y los que tienen -- un valor de conocimientos o una finalidad productiva y los que -- tienen una función ideológica, porque todos los contenidos de -- escolarización son enseñados exactamente de la misma manera, -- como habilidades escolares ".(54)

4.2.2. LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO EN EL AULA.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, se materializan en la -- relación pedagógica fundamental:-- alumnos y profesores inter-- actúan en el aula, aquel para aprender y este para enseñar. A través de los planes y programas de estudios, tanto profesores

como otras autoridades educativas, establecen los conocimientos que el alumno está obligado a aprender en un lapso de tiempo, - lo que se conoce como currículo oficial.

Sin embargo, y como habíamos visto en el tipo de relaciones que el alumno establece con la realidad, existen otros contenidos - que se presentan en el aula, durante el proceso de aprendizaje. Se trata de pautas y mensajes sociales, que son tomados como modelos de interacción social y que se constituyen en metas educativas implícitas. A esto se le llama currículo oculto. No es - propósito de la presente investigación hacer un análisis de la - historia y fundamentación del currículo oculto. (55) Lo que es - necesario dejar asentados son las definiciones de currículo formal y oculto, porque ambas son las que determinan la conciencia alienada tanto de profesores y alumnos.

El currículo formal es "la determinación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etcétera, en el llamado plan de estudios. " (56) Y más adelante se agrega "el plan de estudios es el conjunto de estructuras académicas organizativas que facilitan y propician una forma específica y legítima de acceso al conocimiento mediante esa estructura, un grupo específico de

poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites- históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos- de un conocimiento y de la forma de adquirirlo".(57)

El currículo oculto "es un currículo proveedor de enseñanzas- encubiertos, latentes enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela debido a su situación de microcosmos del sistema social de valores. Enseñanzas que corresponden al plano del desarrollo moral porque incluyen funciones tales como inculcación de valores, socialización política sentido de obediencia y de aceptación del orden social, funciones que en conjunto vincula estrechamente la institución escolar con el establecimiento moral, social y político que rodea a la escuela. (58)

En este sentido, ambos currículos, son expresión de las relaciones sociales, tanto las que se establecen dentro como fuera de la escuela. En cierta forma, el currículo oculto es similar a las relaciones que alumnos y profesores, establecen en el aula por lo que al analizar tales relaciones implícitamente nos relacionamos con el currículo oculto.

La interacción de profesores y alumnos en el salón de clases,

es una relación de la que escasamente se han ocupado los investigadores de la educación y mucho menos los pedagogos burgueses, por considerarla "natural" "adecuada" "racional" -- "sin importancia para los planes de estudio". Esto no quiere decir que marchen satisfactoriamente, sino que revisten muchas formas que pueden englobarse bajo el término de tradicional.

" La pedagogía tradicional, la de la clase magisterial, la del memorismo, la que magnifica el mundo de los adultos e ignora al niño, la que desconoce las relaciones reales que se establecen en las clases y dota al maestro de un carácter carismático, la que se pierde en la repetición de ejercicios -- que nada tienen que ver con los intereses de los alumnos, la que se aparta de la vida, etcétera, es una realidad secular -- (59). No obstante ser esta la forma tradicional, una de las más conocidas, porque cada uno de nosotros ha vivido la experiencia durante muchos años.

La educación tradicional, es aquella que "pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere. En ella cuenta el intelecto del educando mientras -- deja de lado el desarrollo efectivo y en la domesticación y r

freno del desarrollo social suelen ser sinónimos de disciplina
(60)

Las relaciones que establecen tanto profesores como alumnos, -
révisten diversas formas, según los casos concretos, pero en -
la mayoría de las veces, es de tipo jerárquico, lo que a su --
vez influencia el modo en que se establece la relación entre -
los conocimientos y el sujeto cognoscente. Es decir, que hay -
una relación de autoritarismo entre ambos: alumno subordinado -
al profesor quien a su vez está sometido a las altas autorida-
des educativas. " para hacer que el niño realice esfuerzos a -
los que no se siente naturalmente obligado y para lograr que -
se comporte como un buen "alumno", se recurre a la autoridad -
del maestro, el cual es considerado como un representante de -
la sociedad adulta. El maestro a su vez se halla sujeto a la -
autoridad del director, del inspector, de los organismos ofi--
ciales administrativos, etcétera, como parte integrante de un -
aparato burocrático, todo lo cual influye para que el alumno -
acate desde muy pequeño el principio de autoridad y acepte ---
pasivamente cualquier presión que se haga sobre él."(61) Sin-
embargo pese a ser el aula, el lugar donde se lleva con más --

concreción el aprendizaje de la autoridad, no es únicamente en el salón de clases donde el sujeto interioriza esta, sino que incluso ya desde el nacimiento aprende a ser dependiente de otro. " Cuando el niño nace biológicamente se encuentra indefenso ante su nuevo ambiente, para ello depende del adulto en sus cuidados y a la vez el niño tendrá que adaptarse a ese nuevo ambiente impregnado de normas y cultura general." (62)

Este autoritarismo no es inherente a la escuela porque como dice Bohos Lavsky " si la educación es frustración y es agresión y represión, no es sólo porque el profesor así se lo proponga.

Es así porque traduce en el momento en que enseña una realidad social y política que debe entenderse no solo como el "contexto" en que su conducta se inserta, sino como la trama real y profunda que da sentido a lo que realiza en su tarea" (63). El profesor es un agente de socialización porque como quedó mencionado anteriormente, la práctica docente es una expresión social y como tal cumple funciones de reproducción del orden social burgués y en las escuelas a tenor de parecer reiterativas- se manifiesta de las siguientes formas:

1.- La toma de decisiones es asumida por quien tiene el poder: el maestro en el aula, el director en la escuela, y otras autoridades educativas en las secretarías de educación.

2.- Las relaciones de producción del saber: el profesor lo posee y lo entrega elaborando a quien no lo posee: el alumno, por lo que se establece una relación de dependencia.

3.- El sistema de promoción educativa, consiste en "pasar" los exámenes, a probar las materias, cumplir con las normas de la institución, y mostrar un comportamiento social aceptable.

A nuestro juicio, el brasileño Paulo Freire, explica las dos primeras características de manera clara:

- " a) el educador es siempre quien educa; el educando es el educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan docilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

- f) el educador es quien orienta y prescribe su acción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos -- que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, lo que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estas quienes deben de adaptarse a las determinaciones de aquél .
- j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos". (64)

En la dirección en que hemos estado analizando la educación escolar, se puede decir de acuerdo con Ponsza González, que la práctica educativa, es un "proceso de integración de los sujetos, como la que tiende a adaptarlos al aparato productivo, -- contribuyendo eficazmente a su reproducción y al sistema de -- relaciones sociales a través de la internalización de causas -- político-ideológicas [...] la educación opera como un efectivo agente de consolidación y difusión de ideologías". (65)

Si bien no hemos mencionado el término alienación o enajenación en el análisis precedente no cabe la menor duda, de que el proceso de interacción entre profesores y alumnos es de enajenación, porque hay una dependencia de éste hacia aquel, tanto en los conocimientos impartidos como en la metodología y -- la forma de evaluación, y, como veremos, el trabajo escolar, -- es un medio, no un fin en sí mismo, para ser intercambiado por un sinónimo del salario: la calificación.

Cuando el alumno ingresa por primera vez en el aula, se encuentra con que el conocimiento a aprender, la metodología, los instrumentos de trabajo, la forma de vinculación con la realidad, el trabajo individual y la forma de evaluar, están establecidas -- de antemano y que guardan, una estrecha similitud con la esfera productiva capitalista, es decir, se aliena a ellos.

" En la educación como en la producción, se invierten los términos de la realidad entre sujeto y predicado. El trabajador, -- que produce objetos y máquinas, mercancías y capital, ve como estas se independizan y terminan por someterlo. El hombre pasa de ser sujeto a ser el predicado de la relación. Las relaciones sociales -- el capital la división del trabajo, la mercancía, el --

dinero, que no son cosas, sino esas relaciones sociales--cobran una figura independiente y lo tratan como un juguete entre sus manos. De manera análoga, la cultura y la educación resultan reificadas [cosificadas] y someten al hombre a sus dictados. El alumno o el estudiante no eligen qué quieren ser, de este modo o del otro, hacer esto o lo de más allá y se sirven para ello de tal o cual aprendizaje o de determinados conocimientos. Por el contrario, la educación establece que los roles disponibles son unos y no otros [...] y que hay que serlo de tal o -- cual forma. (66)

De manera análoga a la producción capitalista, la primera forma de alienación del estudiante es con respecto al producto -- de su trabajo. Como veíamos en el primer capítulo, Marx decía que el producto del trabajo no le pertenecía (y aún no le pertenece) al productor, al obrero, sino que es propiedad de -- quien ha comprado su fuerza de trabajo, el capitalista, en la escuela, el conocimiento pertenece al estudiante, pero la alienación reside, como dice Fernández Enguita en que, "el alumno o estudiante carece de capacidad para determinar el producto -- de su trabajo, es decir, el objeto de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta capacidad se la reparten en proporciones variables los --enseñantes, la dirección de los centros, las autoridades educativas y las empresas capitalistas que suministran diversos elementos auxiliares de la enseñanza (libros de texto y materiales didácticos en general)". (57)

Y el autor, agrega, algo que a nuestro juicio no debería pasar desapercibido. "A lo largo de todo este proceso alumnos y estudiantes se acostumbran a aceptar que la delimitación del contenido de su estudio no es asunto suyo, tal como mañana tampoco lo será la determinación del contenido de su trabajo" (68)

La segunda forma de alienación es la ajena del trabajador -- con respecto al proceso productivo. Así como el trabajador, no dispone el como se va a realizar el trabajo, sino el capitalista y sus funcionarios, del mismo modo "el alumno no determina de qué modo ha de adquirir los conocimientos dispuestos para -- él, no decide sobre la forma de aprendizaje. [...] Años y -- años de este tipo de experiencia escolar enseñan también a los alumnos que el método de aprendizaje no es asunto suyo, como -- no lo será en la vida adulta el procedimiento de la producción (69).

La tercera forma de alienación, consiste en la ajenidad de los medios de producción por parte del trabajador, ya que son propiedad privada del capitalista quien los utiliza según sus intereses y a costa de los obreros. " tampoco los instrumentos y medios del aprendizaje pertenecen sino virtualmente al alumno ni al estudiante, [...], igual que la no posesión de los medios de producción impide al trabajador apropiarse de sus productos y dominar el proceso de producción, la no posesión de medios de aprendizaje a su posesión no suficiente impide al alumno y al estudiante determinar el producto (conocimientos) y el proceso (aprendizaje, pedagogía)".(70)

La cuarta forma de alienación, se denomina alienación de la vida genérica. El nexo social del trabajo, no es dominado por los trabajadores sino por una minoría representante del capital lo que trae como consecuencia que la ajenidad del trabajo social sea a la vez enajenación del género humano. En la escuela como algo ya creado y ajeno. La relación que se establece en la educación formal entre el estudiante y la cultura es la misma que luego se establecerá entre el trabajador y la --

producción social. La cultura y los conocimientos escolares - se presentan al alumno como una entidad acabada, reificada, - con lógica y vida propias estática y difícilmente modificable, [recuerdese el conocimiento tónico y como operación] es decir, tal como posteriormente se le presentará la organización social de la producción.

[...] Así como la capacidad de organizar el trabajo y la producción, capacidad que pertenece al capital, en la medida en que se hace carne lo hace en la persona del capitalista, así la cultura y los conocimientos, en la medida en que se personifican, lo hacen en la persona del profesor, agente legítimo de la inculcación". (71)

La quinta forma de la alienación, - siguiendo a Enguita - consiste en la alienación del hombre respecto del hombre, que - en la escuela, toma la siguiente forma: " La escuela, lejos de fomentar la cooperación, fomenta la competencia destructiva - (raramente una emulación constructiva) entre sus miembros - - [...] en la escuela los niños aprenden que hay cosas que deben hacer solos empiezan a hacerles solos y son llevados a - aceptar la responsabilidad y la contabilidad individuales por-

su trabajo. El estímulo del trabajo individual hace que los conocimientos adquiridos sean considerados como una propiedad privada, contable y acumulable. [...]

La realización de pruebas, exámenes y test, de las puntuaciones, de la selección [preparan] la futura atomización de los trabajadores como poseedores individuales de la fuerza del trabajo en el mercado y como elementos competidores en la producción". (72)

La enajenación con respecto a los conocimientos, la metodología, implica necesariamente un sistema de recompensas extrínsecas, que el alumno recibe a cambio de su trabajo. En cierta forma el alumno desde los primeros años de escolaridad, empieza a "vender" su tiempo a cambio de los títulos, notas, calificaciones que le ayudan a "escalar" la "pirámide social": tal es la metáfora del salario en la escuela. Así como Marx, decía que el trabajo asalariado es un trabajo forzado, como una pérdida de la vida, en la escuela el aprendizaje se convierte en un medio, mientras el no trabajo, la calificación - el ocio, en un fin. El trabajo escolar tal como es actualmen-

te también es un medio de enajenación, porque " somete a los niños a procesos que legitiman y refuerzan el papel del profesor como autoridad central con capacidad de estructurar la jornada del alumno, definir qué es conocimiento regular los patrones de interacción y distribuir recompensas: los alumnos desarrollan su trabajo individualmente; se fomenta en ellos la diligencia, la conformidad social y la deferencia hacia la autoridad profesoral; [...] conocimiento y vida son arbitrariamente separados y éste solo entra en la escuela en sus formas -- fenoménicas; consolida la división entre trabajo manual e intelectual, concepción y ejecución; refuerza la creencia liberal en el individualismo y la igualdad de oportunidades, empinando a la gente de una explicación de las jerarquías sociales, como funcionales, necesarias e inevitables".(72) Con tales características, no es anormal, que los estudiantes lleguen a odiar, detestar su propio trabajo, porque una existencia separada de ellos, a la vez que los domina.

Quisieramos detenernos, en una característica fundamental del trabajo escolar: la división entre la concepción y ejecución del trabajo. Constataremos más a considerarse a la escuela como

una actividad intelectual. Si bien es cierto que las actividades manuales son casi inexistentes, la realidad es que la escuela ofrece una caricatura de trabajo intelectual en la forma de libros, notas de clase y memorización de estos, alejados, separados, de la vida concreta. Un análisis más detallado revela que en la escuela el trabajo intelectual se halla dividido entre la concepción y la ejecución encargándose los profesores y el resto de las autoridades educativas, de la concepción del trabajo que desempeñará el alumno, limitándose éste a la ejecución del mismo, del trabajo que desempeñará el alumno, limitándose éste a la ejecución del mismo independientemente de que se empleen, lápiz, cuaderno, libro de texto, et cetera, clásicos materiales intelectuales.

En definitiva, la interacción entre profesores y alumnos, es lo que genera la ideología competitivista, mercantilista y burguesa de la escuela. Como dicen Baudelot y Establet "[. . .]" en la escuela la sumisión a la ideología burguesa, es decir, la sumisión al mundo burgués tal como aparece a los burgueses, se efectúa por la sumisión en cada instante a un conjunto de -

prácticas que constituyen el ritual material de la ideología burguesa. Los ejercicios escolares se dan de manera simplemente análoga, como un trabajo, el "trabajo escolar", que es al mismo tiempo presentado (nombrado y por eso mismo impuesto) - como un deber. Ese trabajo no vale ni en sí mismo, ni para -- quien lo hace: lo esencial es tener una buena calificación. En el ritual escolar familiar, el cuaderno de notas funciona como un equivalente (en sentido figurado) del salario: la buena calificación como el salario, es el "precio", la recompensa del trabajo cumplido. La práctica de los puntos buenos tiene el mismo sentido. Cuadro de honor: legión de honor. La emulación y el culto a la competencia representan, en el interior de la escuela, la competencia que norma el mercado de trabajo.

El maestro trata con individuos obligados a estar ahí, pero "libres" de decidir por sí mismos si quieren trabajar y tener éxito o no, de la misma manera como, según el derecho burgués la fuerza de trabajo es libre . . . " (73)

Si el profesor, y en general, las autoridades educativas, ejer

cen su dominio sobre el alumno es porque el saber, conocimientos oficiales, son un saber institucionalizado pero cuyo origen es social " que en sus manos se convierte en un instrumento de coerción cuya primera función es ocultar lo que ignora - [ya que la escuela tradicional] otorga la palabra al profesor y presta oídos sordos al alumno". (74)

Otra forma de analizar la alienación profesor alumno (que tiene muchos puntos en común con lo anterior) es según Thelma Barroiro por los mecanismos que implícitamente configuran la conciencia del individuo tornándola alienada y alienante y son las siguientes:

- 1.- El verbalismo u ocultamiento de la realidad por envoltura simbólica: consiste en el énfasis unilateral de la palabra en detrimento de la experiencia vivida. " A través de la -valorización monopólica de la "lección" como trueque de palabras a ser oídas, fijadas y repetidas se edifica una red simbólica vacía, hueca, alejada de la observación inmediata y al elevar esa verbosidad a la categoría de lo valioso se produce un escamoteo sistemático de la realidad[.]"(75)

Adam Schaff, si bien no lo relaciona explícitamente con la educación, se refiere a este fetichismo de las palabras de la siguiente manera: " En determinadas situaciones no solamente -- se produce una independencia del lenguaje, sino que éste comienza a dominar a los hombres bajo la forma de "tiranía de las palabras ": son palabras éstas que le imponen un juego de pensamientos que no va de acuerdo con la realidad, especialmente cuando ellos están relacionados con las palabras del entorno de los estereotipos heredados". (76)

Una forma que adopta el fetichismo de las palabras, es la narración, que consiste en "contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. [...] contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquiere sentido. [...] Narración o disertación que implica un sujeto-que narra- y objetos pasivos, oyentes- los educadores". (77)

2.- El congelamiento de lo real, consistente en presentar la realidad como algo estático acabado". La realidad es algo ya hecho, no es algo en transformación, la realidad debe -

describirse, clasificarse y nombrarse [...] pero no explicarse, ni valorarse, ni transformarse."(78) En este sentido se manifiesta el conocimiento tópic, y como operación, ajeno al alumno pero que al mismo tiempo lo dominan y lo subyugan.

3.- El formalismo: adaptación a las estructuras, es decir, el reiterado énfasis en las formas por ejemplo, el saludo a la bandera, el contestar presente, el presentar un trabajo escolar de manera que satisfaga los requerimientos -- de profesor, etcétera que no son el producto acabado "mognachable", en detrimento de la crítica, la investigación.

" El cuidado de las formas apunta, por una parte, a la su premacia de lo inerte, y aparente sobre lo vital y auténtico y por la otra a la introducción de normas rígidas, - esteretipados, y uniformantes, que encajan al educando en el sentido de una estructura inamovible".(79)

El formalismo está muy relacionado con la disciplina, que según Pansa Gonzalez " es el metodo de control que garantiza la utilidad por la sujeción y la docilidad [...] un instrumento de enajenación del hombre".(80) también está muy relacionado con el saber como poder social, que ins--

taura un autoritarismo sutil, que " se impone por tanto y se acepta como hecho natural" al hombre, libre de todo juicio de valor histórico: quien posee más bienes materiales o conocimientos (maestro) se ve legitimado a ejercer un poder sobre quien posee menos sin la obligación de una justificación que no sea el lugar social que se ocupa (verticalismo jerárquico) [...]" (31) Por último el formalismo trae como consecuencia que el alumno se adapte al mundo burgués donde unos mandan y otros obedecen" para bien de todos ".

4.- Detallismo y compartimentalización:- vinculo con lo que decíamos de las características de la narración y el fetichismo de las palabras, es el énfasis en el detalle, que traen como resultado el aplastamiento de lo total pero vital. La realidad se presenta dividida en casillas, desvinculadas - - unas de otras. " Esta percepción de una realidad dividida, - fragmentarizada en sectores desvinculados entre sí, se relaciona con una visión fragmentarizada de la sociedad, en que cada individuo ocupa su lugar, inmerso de hecho en un todo, importante para cambiar nada [...]" (32)

Vinculado con esta forma de alienación, se ubica la concep-

ción bancaria del conocimiento, que, en palabras de Freire, - consiste en "el saber, el conocimiento, que es una donación - de aquellos que se juzga sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según lo cual ésta siempre es el otro".(33)

5.- " El crimen de la curiosidad":- uno de los mecanismos, - íntimamente unido a los anteriores, es el ahogo de la curiosidad por la educación formal, a través de la insistente repetición de la "lección" que deben oírse y volverse en los exámenes.

" Un niño profundamente "curioso", que fuera acostumbrado a indagar las causas de los fenómenos que le ocupan y su interacción mutua sería, a la larga, un elemento perturbador, no resultaría un individuo pasivamente adaptado, - como necesita mayoritariamente una sociedad opresora."(34)

6.- Mercantilismo y competencia: aspectos que están relacionados con lo que decíamos de las motivaciones extrínsecas, transformando al trabajo escolar en un medio, para obte--

ner aquellas. A riesgo de parecer reiterativos, permítasenos citar la argumentación de Barreiro, que es muy clara "[...] el niño ambicioso ser sobresaliente, para percibir el halago -- de sus profesores, quiere pertenecer al "cuadro de honor" -- (es decir, destacarse de la mayoría), etcétera [...] La [y] competencia contribuye a crear en los niños menos "notados" (que son muchas veces, "casualmente" los niños de las clases más bajas) la sensación de fracaso sistemático de -- marginalidad, de impotencia, que muy previsiblemente trasladarán a su ubicación general en la sociedad". (35) Y unas -- líneas más abajo, caracteriza el trabajo escolar como medio y calificación como fin, lo que es un dominio de ambos sobre el sujeto. "[...] siendo la motivación central la obtención -- de la nota y la promoción, el conocimiento de la realidad -- que se supone recibe el educando no aparece como algo valioso en sí mismo, sino únicamente como un medio. Un instrumento para el ascenso social. De alguna manera el niño aprende ya en la escuela a "vender" su tiempo y su fuerza, para obtener como pago, una nota, un título que le permitirá "vivir mejor". (36) En este contexto, la calificación representa el

acatamiento a las normas de la escuela, lo que constituye el fundamento de la meritocracia, que consiste en asignar, recompensas de acuerdo a los "méritos" "dotes" que posee el individuo. Aparentemente esto es justo, pero en la práctica, contribuye a legitimar la desigualdad estudiantil, y a atomizar a la futura fuerza de trabajo. Si recordamos las características -- del mercado capitalista, veremos que ahí reside el origen material de la meritocracia: el sujeto es "libre" y ofrece su mercancía en el mercado, a cambio de su equivalente, como el salario o la ganancia. Conviene recordar que el concepto mercado, no solo hace alusión al espacio físico donde se intercambian mercancías en el sentido común del término, sino que sobrepasa los límites de éste, y abarca a toda la sociedad.

Tales características alienantes que hemos analizado, traen -- como consecuencia, que el sujeto se relacione de una manera -- especial con el mundo (en el sentido amplio de la palabra) -- y que reinfluya sobre el, pero de manera alienada, por tener -- el mismo una conciencia alienada.

"[..] en lugar de aprender a percibirse así mismo como un ser -- interiormente vivo, que está concentrando su esfuerzo en madu-

rar, enriquecerse y conectarse con la realidad para interrar-
se creadoramente en ella, el educando se ejercita en el arte-
de sentirse una cosa inerte, cuyo esfuerzo está dirigido a --
tratar de subir algún veldañ en la escalera social para no --
quedar definitivamente "enterrado" en los estratos más bajos".

(87)

Como hemos visto, las relaciones entre profesores y alumnos,
dentro del aula, están asentadas en la dependencia, en la --
cual el agente activo es el profesor, mientras, que el alumno
es el sujeto educado, cumpliendo un papel pasivo. Pero esto-
no significa que cumplan sus papeles conscientemente, por me-
dio de un plan premeditado, sino que es como lo caracteriza-
Pansza González " en la escuela profesores y alumnos viven --
enajenados y, sin darse cuenta, asumen los roles complementa-
rios que la institución les adjudica [no premeditadamente, --
sino espontáneamente] : el profesor es la autoridad que sabe-
y que dentro de los límites del aula toma decisiones (siem--
pre dentro de lo que es permitido por la institución); el --
alumno que no sabe, es un subordinado que acata, que está --
dispuesto a depender de aquél, porque ha aprendido a "depen-

der de", durante su vida familiar, escolar y social. El vínculo que se establece sobre ellos es dependencia [alienación] se educa en la dependencia y la sumisión y éstas se practica cotidianamente". (33)

En la práctica de este vínculo de dependencia, reside el origen de la alienación ideológica en la escuela, por lo que es contradictorio, querer formar hombres con espíritu crítico, si se han educado prácticamente en un vínculo de alienación. Estamos de acuerdo con Fernández Enguita, cuando dice que -- " el verdadero aprendizaje de las relaciones sociales de -- producción [capitalistas] no se lleva a efecto por la vía -- de estos mensajes recibidos con mayor o menor credulidad -- [currículum oficial], sino a través de una serie de prácticas, rituales, formas de interacción entre los alumnos y con los profesores, medios de relacionarse con los objetos, etcétera, en definitiva, a través de unas relaciones sociales -- imperantes en la escuela que prefiguran las relaciones sociales del mundo de la producción [lo que se denomina la materialidad de la alienación ideológica, la práctica de la ideología]. Lo que el contenido del currículum hace es dar senti

do a esta serie de prácticas, no explícitamente discutidos ni justificados, que conforman la cotidianidad de la vida en la escuela, las que configuran con más fuerza la conciencia del niño. Su fuerza deriva de su materialidad (el ser consciente es la expresión consciente del ser real: Marx), de su regularidad y de su no problematización- vale decir de su carácter- oculto no explícito, no discursivo ". (39)

4.2.3. LA DIVISION ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA COMO ALIENACION.

Con frecuencia, el profesor dedica a las horas de clase en el aula, la enseñanza de la teoría, relegando la práctica o ejercitación para una probable iniciativa futura del alumno, Esto no es solo por la predisposición del maestro, sino que los planes y programas de estudio, estimulan y organizan las horas tanto para la teoría como para la práctica. Las concepciones teóricas de las disciplinas a "aprender" y las habilidades prácticas de las mismas, se consideran dos momentos separados entre sí, en el proceso total del conocimiento.

Lo que implícitamente sucede es una desvinculación entre la teoría y la práctica que en unión dialéctica forman la realidad

que a su vez es "una realidad concreta, y el hombre, en su origen realiza un quehacer totalizado en el que se entrelazan -- dialécticamente su pensamiento y su acción[.]" (90)

Siguiendo a Marx, Ludovico Silva, dice que toda disociación -- entre la teoría y la práctica es un síntoma de alienación -- por dos motivos:

1.- El concepto de alienación significa, siempre, de un modo u otro la idea de separación, disociación, desgarramiento de algo que no está ya más en su sitio, expropiación de -- algo que no está ya más en su región propia. (91)

2.- La práctica separada y disociada de la teoría, se convierte en esa forma particular de la alienación que denominamos practicismo, fenómeno que en política, adquiere rasgos de activismo ciego. Y por soporte, la teoría disociada de la práctica se queda sin asidero empírico real y -- tiende a convertirse en especulación ideológica, esto es, en una forma particular de la alienación. (92)

Los orígenes materiales de la separación entre teoría y -- práctica se remontan a la aparición de la división social del trabajo en manual e intelectual.

Por ello Marx expresa en la Ideología Alemana. " A partir de este momento puede realmente formarse la consciencia, ser -- algo distinto a la consciencia de la práctica existente, representar realmente algo que no representa nada real. A partir de este momento la consciencia está en condiciones de emanciparse del mundo y dar lugar a la formación de la "pura" teoría, teología, filosofía, moral, etcétera" (93) Tal como analizamos -- anteriormente, la escuela es una institución dedicada al trabajo intelectual, pero de un tipo especial, que se convierte en un trabajo alienado. Este mecanismo es patente, en el verbalismo que diariamente practican tanto profesores como alumnos, debido al dominio que el conocimiento legitimado ejerce sobre ellos. " El lenguaje, las palabras, las teorías que la escuela enseña, tratan de explicar, de transmitir, de justificar -- una realidad que es impuesta, para hacerla aparecer como objetiva, como lo que debe ser" se expresa Gustavo Cirigliano al respecto. (94)

Y unos párrafos más adelante agrega " La escuela nos da la palabra inauténtica, la de otros, la que ha separado acción de -- reflexión, nos da verbalismo; así la palabra es entonces alie-

nada y alienante" (95) que en teoría debería servir precisamente para esclarecer la realidad.

Un segundo aspecto, relacionado con el anterior es la imposición de "conocimiento" legítimo, por medio del "discursos oficiales". "La escuela nos rodea de palabras, nos ata con palabras con las que nos desaloja de nosotros mismos y nos ingresa al mundo de lo "consabido" de las palabras "moneda corriente". Cada palabra que no pronunciamos o dejamos de pronunciar nos es cambiada por otra que nos den por una palabra-moneda, conmutable, oficial, de curso legal, pagable al portador."(95)

Tales expresiones son muy afines a los mecanismos alienantes del verbalismo y la mutilación de la curiosidad, explicados anteriormente.

Relacionado con estas dos consideraciones, es el carácter abstracto de la enseñanza una disociación alienante entre la teoría y la práctica. * El carácter abstracto de la enseñanza, -- sensible especialmente en los grados más bajos de la pirámide escolar y existente también en la universidad y enseñanza técnica en una forma específica menos perceptible, consiste en -- ser conocimiento de fenómenos y hechos de los que los alumnos

no tienen experiencia, es decir los conocimientos recibidos no pueden ser utilizados directamente para el dominio y transformación de la realidad [...] (ya que), el sistema educacional impide, por su organización y modos de control el choque entre la enseñanza y la práctica".(97) De este modo, el conocimiento tórico como operación, más que permitir el dominio de la realidad, se aliena de ella, produciendo al mismo la ilusión del saber.

Si la separación entre la realidad y la palabra escolar, es en sí alienante, también es debido a la disociación entre las prácticas escolares y las prácticas productivas, una nueva manera de expresar la división entre trabajo manual e intelectual. Pero esto también tiene sus consecuencias, como lo manifiesta Establet "los conocimientos se utilizan únicamente en el marco de los problemas ficticios, fabricados en el seno de la práctica escolar y en vista de sus objetivos, clasificar, calificar y sancionar a los individuos" (98) según la preparación de la fuerza de trabajo y la aceptación de la enajenante división del trabajo.

La pedagogía burguesa, pretende justificar la separación entre

la escuela y la realidad adiciendo que el acercamiento de ambas, interfiere en la "objetividad", la "imparcialidad" que -- el educando "debe" tener con la realidad. Ello nos conduce a -- la llamada neutralidad escolar, que -- en palabras de Anibal Pon ce- " solo tiene por objeto sustraer al niño de la verdadera realidad social: la realidad de las luchas de clase y de la -- explotación capitalista; capisiosa "neutralidad escolar" que -- durante mucho tiempo sirvió a la burguesía para disimular me-- jor sus fundamentos y defender así sus intereses". (99)

Desde el punto de vista de la división del trabajo, la separa-- ción entre la teoría y la práctica también se manifiesta en la concepción del conocimiento producido solo por los científicos, en cambio, el papel del docente, se reduce a la reproducción -- de tales, lo que implícitamente lleva a considerar dos cosas: que el conocimiento es algo hecho por otros, y considerarlo -- acabado, hasta el momento en que los científicos, "produzcan" -- nuevo conocimiento. Tal división incluso es oficializado por -- los llamados centros de investigación científica. Establecido de esta forma, el conocimiento- y dado su caracter oficial- el papel del profesor y del alumno, es aquel transmitirlo y el --

educando recibirlo, memorizarlo y vaciarlo en los exámenes. Si bién es cierto, que los científicos "producen" conocimiento, tanto los profesores como alumnos, lo pueden hacer - si - las condiciones de su interacción se transforman- como dice - Pansza "indagando, rompiendo, superando obstáculos, buscando nuevas explicaciones". (100) Desde esta perspectiva, el conocimiento, se presenta como proceso, por tanto es infinito, y el aprendizaje, en la construcción del mismo, a través de la cooperación entre profesores y alumnos. (101)

Históricamente (102) se han producido dos posiciones filosóficas, antagónicas, que tratan de explicar la génesis del conocimiento.

El materialismo tradicional o mecanicista, que considera al sujeto como contemplativo, y al objeto como dado, exterior al hombre, y que se apropia por medio de los sentidos. De esta forma, resulta que el conocimiento es recepción "captura" de la realidad, con existencia en sí y por sí misma.

El idealismo, que concibe al sujeto como ser que realiza una actividad pensante y al objeto como un producto de tal actividad. Por lo tanto el conocimiento se reduce a la configuración de objetos por la conciencia, separado de la realidad material.

Tales posiciones se originan, en la misma naturaleza de la división del trabajo en manual e intelectual. " Cuando el trabajo intelectual empieza a emanciparse del mundo como una actividad teórica, y se hace algo distinto de la práctica social, entonces inmediatamente nacen los dos caminos alternativos de la teoría: esforzarse para comprender las cosas en sus relaciones y explicar lo que ocurre en el mundo material a partir del mismo mundo material, esto es el materialismo; o lanzarse al reino del pensamiento puro y representar el mundo material sensible como dependiente del pensamiento y producto suyo, es decir el idealismo". (103)

Para Marx, ambas posiciones son unilaterales, porque, como dice Freire " los hombres son seres del quehacer [...] (y) -- emergen del mundo objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo. [...] Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis . Es transformación del mundo.

Y por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción" (104)

El conocimiento solo existe en la práctica y se demuestra en la práctica y lo es de objetos integrados a ella, de una realidad medida por el hombre, aunque en cierto sentido sea objetivamente independiente del hombre. Pero como para conocer la realidad, son necesarias la interpretación, el análisis, la reflexión teórica, no puede considerarse al conocimiento como acabado, estático, y por las razones expuestas anteriormente, sino que el conocimiento es un proceso infinito, que jamás se acabará mientras exista el hombre como ser social.

Al separar radicalmente, el conocimiento impartido de la realidad concreta de los alumnos, lo que la escuela pretende es que el estudiante, no se interese por el conocimiento, ni que lo incluya en su vida, sino que aprenda a que la escuela y la existencia concreta son dos momentos separados entre sí, lo cual se configura, primero por la forma de conocimiento impuesto en el aula, y por las relaciones entre el profesor y el alumno que hemos visto anteriormente. De modo alguno significa que estas formas se manifiestan la alienación ideológica en la escuela, no genera conflictos, contradicciones que lleven tanto al profesor como al alumno, al análisis de su propia inter-

acción y que la transformen.

Pero esta otra "cara de la moneda" escapa a los límites de la presente investigación (105). Sin embargo y a lo largo de la exposición fue reiterativo- que la educación principalmente - formal, es el instrumento de la burguesía, para la producción y reproducción de las capacidades, habilidades de la fuerza - de trabajo, necesarias para el manejo y control de las fuer- zas productivas, y al mismo tiempo, reproducción de la concien- cia alienada, burguesa. Esto no sólo es válido para los traba- jadores manuales como los obreros, sino incluso para los tra- bajadores intelectuales, como los profesores, profesionistas- burócratas, etcétera, porque tales categorías se han reducido a trabajo asalariado, lo que implica una proletarianización de - los individuos concretos, así como, la enajenación con respec- to, al resto de la sociedad.

CAPITULO V. LA ALIENACION IDEOLOGICA EN EL PROCESO EN-
SEÑANZA-APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO.

5.1. CONSIDERACIONES GENERALES.

Generalmente sucede, que la fundamentación teórica de un problema, está debidamente estructurada, sin embargo carece de referencias empíricas que avalen tal fundamentación, lo cual impide que se solucionen problemas de esa área de la realidad, con la cual tiene vínculos la teoría. Otras veces ocurre, que la teoría no es lo suficientemente profunda como para unirse con la realidad, lo que es un obstáculo tanto para la acción concreta, como la falta de una guía que conduzca lo anterior. Tal es el caso de la enseñanza de la geografía, lo cual ha traído como consecuencia que los geógrafos le prestan poca atención a la alienación ideológica presente en su disciplina. Excepción hecha de algunos geógrafos que se han dedicado a los problemas de la enseñanza de la geografía, si bien, no han penetrado profundamente en la teoría de la alienación, sí la mencionan implícitamente. No es nuestro propósito hacer un examen exhaustivo de tal posición, porque escapan a los límites de la presente investigación, pero si queremos dejar asentados los principales aportes de dichos científicos.

Uno de los primeros geógrafos en prestar atención a la problemática de la enseñanza de la geografía, es el francés Yves Lacoste, de la tendencia marxista. Permitásenos citar en extenso su testimonio de la geografía escolar, ya que, no obstante no mencionar el término, alienación, sí lo tiene presente cuando dice: " Todos creen que la geografía no es más que una disciplina escolar y universitaria cuya función consiste en ofrecer los elementos de una descripción del mundo, en una determinada concepción " desinteresada " de la cultura llamada general. Una disciplina molesta pero en último término facilonera, pues como todos saben en geografía no hay nada que entender, basta con la memoria[...]" . (1).

Tal es la apariencia, en la cual se manifiesta la alienación ideológica, de la teoría y la práctica, así como el fetichismo de las palabras y el congelamiento de la realidad, como otros mecanismos alienantes. Y unos párrafos más adelante, menciona lo que entiende por ideología de la geografía escolar. " ... La función ideológica esencial del discurso de la geografía escolar y universitaria ha sido sobre todo la de enmascarar, mediante unos procedimientos que no son evidente

la utilidad práctica del análisis del espacio, tanto fundamentalmente para la dirección de la guerra como para la organización del Estado y la práctica del poder. En el momento - en que, sobre todo, evidencia su " inutilidad ", el discurso geográfico ejerce su función embaucadora más eficaz, pues la crítica de sus afirmaciones " neutras " e " inocentes " parece superflua ". (2).

Tal análisis, apesar de hacer patente, la función ideológica de la geografía escolar, tiene como debilidad el no explicitar " los procedimientos que no son evidentes " que permiten tal función, y al parecer, reduce la ideología de la geografía escolar al mero contenido de la disciplina, como la imparte la escuela. Es decir, concretas su atención en una de las bases de la ideología escolar que, si bien, es importante, - deja de lado, otros " resortes ", que vimos en el capítulo anterior; y que son los que determinan la conciencia alienada del futuro trabajador asalariado.

En el mismo sentido que Lacoste, se expresa el geógrafo marxista italiano Massimo Quaini, al mencionar el carácter enciclopédico de la geografía, o sea, " un compendio fragmen -

tario y desordenado de nociones sacadas superficialmente de otras disciplinas [...]" (3), cuyo rol, es la mistificación de la realidad. Igual que Lacoste, tampoco Quaini hace un análisis de la forma en que es inculcada esta conciencia alienada de la geografía, limitándose sólo a manifestar que el currículo oficial, es el origen de tal situación.

En México se han hecho diversos análisis de la enseñanza de la geografía, entre los que destacan las posiciones radicales que, si bien, manifiestan la tendencia ideológica de la geografía escolar, pueden criticarse porque dejan de lado los mecanismos alienantes que vimos anteriormente, concentrando su atención sólo en los " contenidos Geográficos ".

Otra tendencia es la apologética, porque cubre bajo el manto de las palabras " nobles ", la alienación ideológica de la enseñanza geográfica.

Entre los radicales destaca Alvaro Sánchez Crispín, quien se refiere a la geografía escolar de este modo : " Desde la primaria hasta la educación media superior, la Geografía es considerada, por gran parte de las personas, como una materia , confusa, aburrida y relacionada a mnemotécnicas. Quién más ,

quien menos, creen que los niños y jóvenes en sus clases de Geografía deben saber de memoria listados interminables y que pasan de moda año con año, sin ninguna otra perspectiva." (3)

Esto se debe- como, explica dicho autor - a la predominancia de las ciencias aplicadas, necesarias en la fase imperialista del capitalismo para la reproducción de éste. Y algo muy importante que expresa es el carácter utilitario de la disciplina en la esfera gubernamental mexicana. " Es significativo el hecho de que, a fechas recientes se hayan abierto - nuevos centros, dependientes del gobierno, para acoger la actividad de los geógrafos; de "pronto" se ha hecho sentir - la necesidad de utilizar sus conocimientos. Aquí, otra vez la geografía "vuelve" a adquirir su carácter de estratégica- ya que resulta indispensable en el aprovechamiento de los recursos naturales del país, en la ordenación de los asentamientos humanos, en el establecimiento de zonas prioritarias para el impulso de las actividades económicas, etcétera. Es innegable la participación esencial de los geógrafos en la planificación y política del manejo de los recursos naturales de una región, ya que él sabe dónde están y qué repercusio -

nes sobre el manejo de la organización espacial traería su aprovechamiento o su disgregación; ahí la geografía demuestra que no es la materia boba del currículum ". (5)

A nuestro juicio, los aportes de Crispin es el haber llamado la atención sobre una de las manifestaciones de la alienación ideológica: la memorización o fetichismo de las palabras, de listados interminables, que son la nota común de la geografía. Sin embargo, su error consiste en reducir la ideología de la geografía a los conocimientos impartidos, ignorando la necesidad del conocimiento legítimo, la relación profesor-alumno y el carácter alienante de la teoría y la práctica. Con ello deja una pregunta en el aire ¿ como es posible que los alumnos, futura fuerza de trabajo, acepten, como " normal ", el carácter ideológico de la geografía y porqué no transforman su carácter estratégico, si de antemano " lo saben " ?.

El geógrafo radical Angel Bassols Batalla, también se refiere a esta situación de la enseñanza, parafraseando a Establiet y Baudelot, en cuanto a la preparación de habilidades para el manejo del espacio geográfico y, al mismo tiempo en la

inculcación de una conciencia ideológica burguesa.

Su análisis de la enseñanza de la geografía a nivel superior se divide en 5 puntos:

1.- la investigación que tiene una forma parcializada, fragmentarizada, que favorece tanto al capital nacional como transnacional, "teniendo como consecuencia el estancamiento de la ciencia". (6).

2.- bajo nivel académico-técnico de los alumnos, lo que se agrava con la competencia con otros profesionistas.

3.- subutilización del conocimiento geográfico.

4.- carácter poco innovador de las investigaciones geográficas y la escasez de trabajos valiosos.

5.- la deficiente formación de los geógrafos los conduce a actuar como meros descriptores del medio natural y socioeconómico, por la falta de la filosofía y metodología dialéctica.

En nuestra opinión, también Bassols deja sin contestar la pregunta que se hacía con respecto al análisis de Crispín, por lo que no pasa de mero enunciador del papel ideológico de la geografía; en cuanto a que sirve a los intereses del

capital nacional y transnacional. Pero el error principal - que cometen los autores que hemos citado es contraponer implícitamente la ideología a la ciencia, dentro de la geografía, y a que como dice Labarca, " la dominación de la burguesía y de su ideología no se expresa en el contenido del saber sino en la configuración del medio donde es transmitido. El carácter científico del saber no afecta en nada al contenido de clase de la enseñanza. La ciencia no aparece frente a la ideología como su otro; aparece en el interior de las instituciones y en las formas de transmisión en que se manifiesta la dominación ideológica de la burguesía. Tengase en cuenta que en la escuela no sólo enseña las destrezas, habilidades y conocimientos propios de un oficio o profesión; también se inculcan los valores, actitudes, etcétera, vinculados a su ejercicio en la sociedad burguesa ". (7).

En un sentido más amplio, Martín Carnoy dice: " La educación pública es parte del esfuerzo del estado para apoyar la mediación directa de las contradicciones en la base económica de la sociedad. La educación trata de apoyar la mediación directa (la formación de habilidades para aumentar la

oferta de obreros calificados -ejército de reserva de desempleados- particularmente de cuadros profesionales). Tal mas -
uiciación contribuye a la acumulacion de capital [...] La edu-
cación forma también parte del intento del estado de repro -
ducir la división clasista del trabajo (desigualdad) y las
relaciones de producción (capitalistas/ administradores co -
mo quienes controlan la inversión y sus usos, y los obreros
como trabajadores asalariados y su destino como sujetos sin
poder), al socializar a los jóvenes para que acepten el tra -
bajo asalariado y su destino como resultado de la meritocra-
cia escolar (algunos tienen éxito en la lucha por obtener -
movilidad social, la mayoría no lo tiene), un destino que, -
según la escuela, está determinado en forma justa y equita -
tiva y al inculcar a los jóvenes la creencia profunda en la
perfección y justicia de la democracia burguesa. Finalmente
la educación es represiva física como verbalmente. [...] (8)
Con tales argumentos ¿ quedan dudas acerca de la relación en-
tre la geografía escolar y la utilitaria ? Es precisamente -
el " contenido geográfico " el que dá sentido a las relacio-
nes sociales en la escuela, lo que origina la ideología.

Y cuando el futuro geógrafo asalariado realiza su trabajo , lo hace con base en los valores que le fueron - y le seguirán en el trabajo - inculcados en la escuela en muchos casos sin indagar más allá de esta visión.

Una última observación acerca de los radicales: si les hemos adjudicado dicho término es porque hacen uso de cierto lenguaje marxista en sus comentarios sobre la enseñanza de la geografía, pero esto de ninguna manera significa que sean revolucionarios en el sentido amplio de la palabra, sino que, muchas veces pueden manejar conocimientos marxistas, pero en un contexto que iguala a otras escuelas burguesas (principalmente en el caso de México), lo que contribuye a desacreditar tanto al exponente como a los conocimientos y, en un sentido estricto mantienen la alienación ideológica, que implícitamente están " combatiendo " con un conocimiento auténticamente radical.

La tendencia ideológica remarca que la educación mexicana " debe ser armónica e integral ".(9), lo que constituye el fundamento pedagógico de la geografía. " La geografía bien ense

nada representa una fuerza poderosa para ofrecer al alumno - un conjunto de conocimientos valiosos para su práctico desempeño en la vida como para su elevación espiritual. " (10).

De tal argumento surgen las siguientes preguntas:

¿ qué se entiende por " geografía bien enseñada ? ¿ una geografía " moderna " pero alienante ?

¿ de dónde proviene " el conocimiento valioso " ? ¿ de la so ciedad en abstracto ?

¿ qué significa el " práctico desempeño en la vida " y " la - elevación espiritual " ? ¿ la justificación del modo de vida burgués ?

La mayor parte de los análisis de esta tendencia, se enfocan a la crítica de los planes y programas de estudio, dejando de lado lo que veíamos en el capítulo anterior, por lo que es - contradictorio ofrecer el conocimiento radical, o por lo menos progresista, relegando las condiciones que posibilitan - el proceso enseñanza-aprendizaje en forma alienada, y haciendo abstracción de la educación formal e informal en el capitalismo.

Esta forma de concebir la realidad no es privativo de meros intelectuales, deseosos de hacer cambios en su disciplina ,

sino que responde a la necesidad de racionalizar el funcionamiento del capitalismo y qué mejor opción, que centrar el interés de los alumnos en contenidos " modernos, renovados " y que, como decía Labarca, no afecta en nada al contenido de clase de la enseñanza. Esta crítica no significa que los representantes de dicha tendencia, elaboren conscientemente la ideología de sus reformas, sino que, es la propia interacción social, tanto dentro como fuera de la escuela, lo que ha traído como consecuencia su subsunción a la ideología burguesa y que plasman en sus formulaciones pedagógicas de la geografía. En general, los contenidos científicos de la geografía coexisten con los valores burgueses, desde la secundaria, el colegio de Ciencias y Humanidades, la preparatoria hasta la universidad, por lo que en cada una de estas etapas, se va conformando la alienación ideológica de la geografía. No es de extrañar entonces que la futura fuerza de trabajo, tenga tan fragmentada su conciencia, además que es sometida a la ideología dominante, tanto teórica como prácticamente. Empíricamente es interesante la situación del Colegio de Geografía, en la UNAM, por ser uno de los últimos eslabones donde el -

alumno, refuerza su alienación ideológica, pero también porque coexisten diversas orientaciones pedagógicas que, tienen diferentes y antagónicas visiones de la didáctica de la geografía, pero en última instancia es dominante la tendencia alienante como lo demuestra el estudio de casos en el citado colegio.

5.2. ESTUDIO DE CASOS

El Colegio de Geografía, es uno de los últimos eslabones del sistema educativo, cuyo propósito principal es preparar para la actividad profesional a los futuros geógrafos. Es decir, les otorga las herramientas básicas para la aplicación del conocimiento geográfico. Pero, al mismo tiempo inculca a la futura fuerza de trabajo los valores burgueses de acatamiento, laboriosidad, diligencia y en, muchos casos, la indiferencia hacia la solución radical de los problemas que atañen tanto al mismo colegio, como a los del país.

Esto se afirma, porque el autor de la presente investigación ha pasado por las aulas del colegio, y ha experimentado el autoritarismo tanto sutil como abierto de muchos profesores, la competencia entre los alumnos para la elaboración de trabajos, la memorización de información enciclopédica, aliena-

da de la realidad, el muy poco interés que se preste a las opiniones radicales para la solución de muchos problemas, la predominancia del saber como poder, el tecnicismo de la mayoría de las asignaturas del colegio, relegando el contenido humanístico ideológico de tal tendencia, la subordinación del alumno, desde los conocimientos oficiales hasta los exámenes, aparentemente "objetivos", etcétera.

En tal contexto, existía la posibilidad de poder hacer un estudio sistemático del problema, que devino necesidad conforme dicho contexto iba tornándose cada vez más intolerable. Lo que requería de una investigación empírica sistemática. Con el propósito de recabar información de algunos aspectos referentes a la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje del colegio de geografía, se elaboraron 2 encuestas, aplicadas respectivamente a profesores y alumnos de grupos seleccionados. Decimos algunos porque una investigación tan amplia como es la alienación - y en particular su rama ideológica -, requiere diversos trabajos de investigación interdisciplinarios, comprendiendo ciencias diferentes, como la psicología escolar, pedagogía, sociología, estadísti-

ca, etcétera. Otra cosa diferente es la aplicación de teorías de gran amplitud a los casos empíricos correspondientes.

Las 2 siguientes encuestas fueron resultado de la reflexión de la teoría que se expuso en el capítulo IV - sin tratar de haber agotado dicha teoría -, por lo que su elaboración y con siguiente aplicación, están a cargo del autor de la presente investigación. Se pretendió hacer la parte práctica de la investigación, por medio de encuestas por 3 motivos:

1.- Tanto los profesores como los alumnos de los grupos seleccionados, podrían plasmar libremente su opinión acerca de los tópicos de la alienación ideológica en el proceso enseñanza aprendizaje.

2.- Relacionado con lo anterior, las opiniones tanto de los profesores como de los alumnos, requerían un cierto tiempo, para poder plasmar su posición, lo cual dicho sea de paso, - motivó a que no se aplicara la técnica de la entrevista que hubiera llevado mucho tiempo para aplicar, a pesar de la muestra tan pequeña que se le seleccionó.

3.- Guardar el anonimato de las personas encuestadas con el fin de no comprometerlas tanto académicamente como políticamente.

Las encuestas constan de 39 preguntas para los profesores y 38 para los alumnos, debido a que en cierta forma son las que están implícita en el marco teórico del capítulo IV y que, a mi juicio, son las que pueden contemplarse para analizar en principio, la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Nuevamente se reitera que no se pretende haber agotado ni la teoría, ni mucho menos cuestionamientos necesarios para la verificación empírica de la alienación ideológica.

Encuestas para recabar información sobre algunos aspectos de la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje del Colegio de Geografía.

Instructivo:.- Las preguntas contenidas en las 2 encuestas siguientes y, que se enuncian a continuación, son para la verificación empírica de algunos aspectos de la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje del colegio de geografía. Por ello mismo se sugiere que se responda atendiendo a la verdad cualquiera que esta sea. No es necesario que se anoten el nombre del encuestado ni grado escolar, si lo considera oportuno puede hacerlo. Las respuestas no serán publicadas en virtud que de ellas se harán análisis, fundamentados en el marco teórico expuesto en el capítulo IV y vinculanlos con la información empírica recolectada.

I.- Questionario para los profesores.

- 1.- ¿ Qué es para usted el conocimiento?
- 2.- ¿ Es lo mismo que el conocimiento escolar?
- 3.- ¿ Qué es para usted el proceso enseñanza-aprendizaje ?
- 4.- ¿ Qué es para usted " un profesor " ?

5.- ¿ Qué es un " alumno " ?

6.- ¿ qué es una clase para usted ?

7.- ¿ Qué es la ideología ?

8.- ¿ que es para usted la enajenación ?

9.- ¿ La información que se maneja en clase es aportada en un porcentaje considerable por usted ? si, no, ¿ porqué ?

10.- ¿ acostumbra usted pedir a sus estudiantes que investiguen y al reporten toda aquella información que pudiera escaparse al conocimiento de usted ? si, no, ¿ porqué ?

11.- ¿ Cuando el estudiante formula una duda, usted se la aclara en seguida ? si, no, ¿ porqué ?

12.- ¿ Si un alumno o el grupo tiene curiosidad por conocer o profundizar más sobre un tema, usted realiza un esfuerzo para cubrir sus necesidades, aunque para ello deje de cumplir con el contenido temático correspondiente al momento de la clase ? si, no, ¿ porqué ?

13.- ¿ Los resultados de una experiencia de aprendizaje o de una observación de campo, tienen mayor validez para el estudiante que los realiza, si los fundamenta con algún texto o autor reconocido ? si, no, ¿ porqué ?

14.- ¿ El alumno que posee menos experiencia y menos conocimientos que el profesor está en condiciones de evaluar, sugerir y cuestionar sobre lo que se debe ver en clase ?

si, no, ¿ porqué ?

15.- ¿ Los conocimientos que usted imparte, implícita o explícitamente tienen ideología o son totalmente objetivos ?

si, no, ¿ porqué ?

16.- ¿ Cómo es su inclusión (como profesor) en la transmisión del conocimiento, pasiva o activa ? ¿ porqué ?

17.- ¿ Usted se interroga acerca de la relación entre el saber que transmite y las visiones del mundo que porta ese saber ? si, no, ¿ porqué ?

18.- ¿ Se interroga sobre de quienes son las visiones del mundo, del saber que transmite ? si, no, ¿ porqué ?

19.- ¿ Considera que los conocimientos impartidos harán que el alumno capte la realidad en el sentido amplio de la palabra ? si, no, ¿ porqué ?

20.- ¿ Lo que usted enseña en el aula, es interesante para el alumno ? si, no, ¿ porqué ?

- 21.- ¿ Lo enseñado en su materia responde a causas políticas fuera del control de la escuela, o en beneplácito con ella ? si, no, ¿ porqué ?
- 22.- ¿ Necesariamente los alumnos que " no saben " deben depender de los profesores ? si no, ¿ porqué ?
- 23.- ¿ El profesor es indispensable en todo tipo de enseñanza-aprendizaje ? si, no, ¿ porqué ?
- 24.- ¿ La opinión de algunos de sus alumnos le ha sido necesaria para modificar, cambiar o suprimir algunos aspectos de su práctica profesional o docente ? si, no, ¿ porqué ?
- 25.- ¿ Procura usted hacer partícipes a sus alumnos de las dudas y expectativas que surgen en su práctica profesional y académica ? si, no, ¿ porqué ?
- 26.- ¿ Si considera que el grupo o algunos alumnos hacen propuestas interesantes y originales, pero se alejan de las políticas e ideas de la coordinación del Colegio, usted las apoya y legitima, aunque pueda traer al estudiante problemas académicos o administrativos ? si no, ¿ porqué ?
- 27.- ¿ Qué es para usted la autoridad y el autoritarismo, como los diferenciaría ?

28.- ¿ Considera que en sus clases, ejerce el autoritarismo si, no, ¿ porqué ?

29.- ¿ Considera que el alumno sólo debe cumplir las sugerencias del profesor en cuanto al tipo de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, la evaluación realizada ? si, no, ¿ porqué ?

30.- ¿ Los alumnos deben trabajar individualmente o por equipo ? ¿ porqué ?

31.- En su clase ¿ los alumnos trabajan individualmente o por equipo ? ¿ porqué ?

32.- ¿ Los métodos y técnicas que usted utiliza, promueven el cumplimiento positivo de la enseñanza ? si, no, ¿ porqué ?

33.- ¿ En su clase usted promueve una relación con los alumnos de tipo libertario o jerárquico ? ¿ porqué ?

34.- ¿ La mayor parte de las decisiones para resolver los problemas de la clase, los toma usted ? ¿ porqué ?

35.- ¿ Las calificaciones son la panacea para promover aprendizajes en el alumno o por el contrario representan obstáculos ? ¿ porqué ?

36.- ¿ Qué es para usted la práctica o praxis ?

37.- ¿ Cuando usted imparte clases, lo hace más por necesidad interna o porque constituya un medio para la promoción social ? ¿ por qué ?

38.- ¿ Usted realiza exámenes para conocer el grado de aprovechamiento del alumno ? si, no, ¿ por qué ?

39.- ¿ Un alumno valioso es aquel capaz de acreditar el curso impartido con base en la metodología y los contenidos dados en clase ? si, no, ¿ por qué ?

II.- Cuestionario para los alumnos.

- 1.- ¿ Qué es para tí el conocimiento ?
- 2.- ¿ Es lo mismo que el conocimiento escolar ?
- 3.- ¿ Qué es para tí la enseñanza y el aprendizaje ?
- 4.- ¿ Qué es para tí " un profesor " ?
- 5.- ¿ Qué es un " alumno " ?
- 6.- ¿ Qué es una clase para tí ?
- 7.- ¿ Qué es la ideología para tí ?
- 8.- ¿ Qué es para tí la enajenación ?
- 9.- ¿ La información que se maneja en clase es aportada en un porcentaje considerable por tí o por el maestro, cómo explicarías esto ?
- 10.- ¿ Acostumbra tu profesor pedirles que investiguen y le reporten toda aquella información que se le escapa a aquel ?
Si, no, ¿ porqué ?
- 11.- ¿ Cuando el alumno X tiene alguna duda, el profesor la resuelve enseguida ? si, no, ¿ porqué ?
- 12.- ¿ Si un alumno o el grupo tiene curiosidad por conocer y profundizar más sobre un tema, tu profesor hace un esfuerzo para cubrir tal necesidad, aunque para ello deje de cumplir el contenido temático correspondiente al momento de la clase ? si, no, ¿ porqué ?

- 13.- ¿ Los resultados de una experiencia de aprendizaje o de una observación de campo tienen mayor validez para el estudiante, sólo si los fundamenta con algún texto o autor reconocido ? si, no, ¿ porqué ?
- 14.- ¿ El alumno que posee menos experiencia y menor conocimientos que el profesor está en condiciones de evaluar, sugerir y cuestionar sobre lo que se debe ver en clases ? si, no, ¿ porqué ?
- 15.- ¿ Los conocimientos que tu profesor imparte implícita o explícitamente tiene ideología o son totalmente objetivos ? si, no, ¿ porqué ?
- 16.- ¿ Cómo es tu inclusión en clase, pasiva o activa ?
- 17.- ¿ Los conocimientos impartidos por tu profesor, harán que captes la realidad y la transformes ? si, no, ¿ porqué ?
- 18.- ¿ Lo que se te enseña en esta clase, verdaderamente responde a tus intereses ? si, no, ¿ porqué ?
- 19.- ¿ Lo enseñado en esta materia, responde a causas políticas fuera de la escuela, o es benéfico con ella ?
- 20.- ¿ Académicamente, es necesario que los alumnos que " no saben ", deben depender del profesor ? si, no, ¿ porqué ?

- 21.- ¿ El profesor es indispensable en todo tipo de enseñanza-aprendizaje ? si, no, ¿ porqué?
- 22.- ¿ La opinión de los alumnos es necesaria para modificar cambiar o suprimir aspectos de la práctica docente del profesor ? si, no, ¿ porqué?
- 23.- ¿ Procura tu profesor hacerles partícipes de las dudas y expectativas que surgen en su práctica profesional y académica ? si, no, ¿ porqué ?
- 24.- ¿ Qué es para tí la autoridad y el autoritarismo, cómo los diferenciarías ?
- 25.- ¿ En sus clases, tu profesor es arbitrario, de qué manera ?
- 26.- ¿ Consideras que el alumno sólo debe cumplir las sugerencias del profesor en cuanto al tipo de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y a la evaluación realizada ? si, no, ¿ porqué ?
- 27.- ¿ Los alumnos deben trabajar individualmente o por equipo ? ¿ porqué?
- 28.- ¿ En esta clase, los alumnos trabajan individualmente o por equipo ? ¿ porqué ? ¿ quién los dirige ?

29.- ¿ Los métodos y técnicas de enseñanza que utiliza tu profesor, promueven el cumplimiento de la misma y de tus intereses ?

30.- ¿ En su clase, tu profesor promueve una relación con los alumnos de tipo libertario o jerárquico ? ¿ porqué ?

31.- ¿ La mayor parte de las decisiones para resolver los problemas de la clase, las toma tu profesor o los alumnos, ¿ porqué ?

32.- ¿ Las calificaciones son la panacea para promover aprendizajes en el alumno o por el contrario representan obstáculos académicamente hablando ? ¿ porqué ?

33.- ¿ Qué es para tí la práctica o praxis ?

34.- ¿ Cuando tomas la clase, lo haces más por convencimiento o porque sólo constituya un medio para obtener calificaciones u otras recompensas ? ¿ porqué ?

35.- ¿ Tu profesor realiza exámenes para conocer el grado de aprovechamiento de ustedes o utiliza otros medios ? si, no, ¿ porqué ?

36.- ¿ Un alumno valioso es aquel capaz de acreditar el curso impartido en base a la metodología y los contenidos proporcionados en clase ? si, no, ¿ porqué ?

37.- ¿ En la escuela solamente se deben recibir los elogios de los maestros, compañeros y familiares en cuanto a la obtención de " buenas " calificaciones ? si, no, ¿ porqué ?

38.- ¿ Cuando haces un trabajo de esta materia, lo haces más a la fuerza para obtener una calificación u otra recompensa o porque en verdad te interese ? si, no, ¿ porqué ?

A continuación se expone el análisis de las encuestas levantadas en el Colegio de Geografía. Previamente se advierte que se realizará siguiendo el orden de las preguntas anteriormente expuestas sin extendernos demasiado (y sin haber agotado el tema), debido a que los argumentos siguientes de alguna manera ha sido expuestos en el capítulo IV, por lo que resultará un tanto reiterativo, pero con la novedad de que se combinará con la información empírica recolectada.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A LOS
PROFESORES.

Inicialmente se había proyectado levantar la encuesta a 4 -- profesores. Es obvio que esta cantidad es ínfima, conside -- rando que en el colegio laboran 120 profesores. Las razones por las que se decidió dicha cantidad es que: 1.- se consi -- deró las múltiples ocupaciones de los docentes como para -- que, hicieran un pequeño tiempo para contestar la encuesta.

2.- La situación conflictiva que atraviesa el colegio en tor -- no al plan de estudios que lo rige actualmente y que, tam -- bién se refleja en el modo de conducir el proceso enseñanza- aprendizaje por la mayoría de los profesores que, no obstan -- te de hacerlo de diversas formas, sin temor a equivocarnos , lo hacen desde una perspectiva tradicional, por lo que el -- responder a una encuesta que cuestionara sus actuales posi -- ciones, difícilmente podría satisfacerles. No quiere decir -- esto que consideramos a los maestros como intolerables, sino que debido a su formación, no accederían a cambiarla o cri -- ticarla, por estar seguros de hacer correctamente las cosas.

3.- Relacionado con lo anterior, 2 profesores (no mencionamos sus nombres por razones obvias), de los 4 proyectados , se negaron determinantemente a contestar el cuestionario, -- argumentando que " las preguntas son tendenciosas ", " fue -- ron hechas para atacarlos ", " son propias del lenguaje de -- estos niños ", (con esto se refieren a los alumnos), etcé-- tera.

De acuerdo con lo anterior, el análisis lo haremos en base -- a las respuestas de 2 profesores que, si bien, en algunos -- aspectos concuerdan, guardan diferencias sustanciales con re -- specto a cuestiones vitales.

Para poder hacer la comparación de sus divergencias, a ambo profesores les adjudicaremos las letras A y B, al no poder -- mencionar sus respectivos nombres por razones obvias.

1.- En torno al conocimiento ambos profesores están de acuer-- do que es una relación entre los individuos y el mundo, por el cual este se percibe y entiende. Sin embargo sus diferen-- cias comienzan cuando el profesor B aclara que " para que ha -- ya conocimiento hay cambio en el individuo, hay integración del conocimiento a la persona ". Esto nos remite al conoci --

nimiento situacional por el cual el conocimiento y el individuo forman una unidad cambiante, en contraste con el " conocimiento " tópic y como operación ya que, como vimos anteriormente, ambos son formas de alienación ideológica. Si bien no menciona lo anterior, el profesor B aclara que en la apropiación de nuevo conocimiento entran en acción lo intelectual y lo afectivo " sino no hay apropiación de nuevo conocimiento ", por lo que implícitamente apunta contra los 2 tipos de " conocimiento " alienante vistos arriba, ya que ambos también implican el repetir y memorizar. " Repetir algo no es tener nuevo conocimiento ". Con esto no queremos decir que el profesor A, no lleve lo expuesto anteriormente, sino que, de acuerdo a las observaciones en clase, realiza el conocimiento situacional, con lecturas informativas recientes que, difícilmente no dejen huella en el alumno, no obstante no dejan de estar presente los dos tipos de " conocimiento " alienante.

Desde nuestro punto de vista, y fundamentados en lo expuesto en el capítulo IV, ambos pasan por alto la relación entre el conocimiento y la ideología, es decir que la relación entre

el individuo y el mundo que le rodea es de carácter social, a la par que, debido a la división de las clases sociales, - también esto se plasma en el conocimiento adquirido, por lo - que, y debido a las interacciones sociales concretas del individuo real, el conocimiento tendrá más o menos elementos objetivos, científicos e ideológicos. Esto es importante - porque de acuerdo con ello, el individuo transforma progresiva o regresivamente el entorno donde vive. Por las observaciones realizadas, ambos profesores aceptan el conocimiento situacional, si bien el profesor A está en una fase de transición del " conocimiento " alienante al situacional y, el profesor B en este, no obstante (y esto es válido para A), no deja de estar presente la ideología burguesa en el conocimiento impartido.

2.- El profesor A menciona que es un conocimiento más superficial, especialmente en nuestro país. Si bien el profesor B expresa esta misma idea en otras palabras, algo muy importante es que aclara que este tipo de conocimiento es el denominado formal, impartido en las escuelas y este " es el sa ber socialmente reconocido y mientras más se posea mayor -

status intelectual se le reconoce socialmente ". Agregamos - que debido a la estructura de la sociedad burguesa, todo ha sido reducido a mercancía. También esto se refleja en el tipo de conocimiento impartido en la escuela, con el fin, primero de legitimar la estructura social existente y, segundo- que el conocimiento socialmente reconocido es el que alcanza un valor de cambio en el mercado de trabajo, por lo que el - conocimiento que escapa a esta directriz es poco probable - que sea aceptado en el lugar de labores.

En nuestra opinión, el profesor A deja de lado la legitimidad social del conocimiento escolar, por lo que creemos que al impartirlo, no se da cuenta de la carga ideológica que - lleva consigo reduciendo algunos problemas sociales a cuestiones de carácter ético, lo que no es falso, pero sí erróneo, en una aprehensión más profunda de la realidad .

3.- Con diferentes palabras, ambos profesores están de acuerdo que el proceso se denomina así porque una persona enseña y otra aprende " y en el que gradualmente se profundiza y - enriquece en el campo teórico y práctico bajo ciertas condiciones y necesidades en que se encuentran las personas. " La

objeción que presentamos es que no se aclaran ni las condiciones y las necesidades que se mencionan, por lo que se corre el riesgo de considerar " natural ", " obvio " tales.

En nuestra opinión dichos profesores conciben que un sujeto enseña, esto es el profesor y otro aprende, o sea el alumno, por lo que ambos están desempeñando su " rol"; lo cual legitima la relación de alienación del proceso enseñanza-aprendizaje si no concebirlo de otra manera. Sin embargo el profesor B recalca (tanto teórica como prácticamente, según las observaciones hechas) que " en la aula todos enseñan y todos aprenden ", por lo que está en una situación de superación de la alienación en este aspecto. No quiere decir esto que el profesor A se considere como el que " sabe ", sino que a nuestro juicio, se ubica en una fase de transición, en la que está despojándose de su papel directriz al dejar cierta iniciativa a los alumnos en la realización de sus trabajos, no obstante que los alumnos aún dependen en muchos aspectos, de él.

4.- El profesor A y en la óptica tradicional según creemos - dice que es " un modelo el que debe transmitir conocimiento,

util no sólo sobre un tema sino también de los diferentes aspectos de la vida ". No debe juzgarse su respuesta como negativa, sino que debido a que ha recorrido su propia formación profesional, no es de extrañar que tenga dicha opinión. Además por las observaciones en clase, no se considera que es el " unico que sabe ", sino que tambien es un orientador -- cuando se presentan problemas en el aula, sin dejar de lado -- la ideología burguesa (inconscientemente claro está).

El profesor B en cuanto a la definición, es un poco más claro, al decir que el maestro presenta a los que aprenden "una serie de saberes formales para que el grupo pueda discutirlos y aprehenderlos ". Sin embargo tanto teórica como prácticamente sostiene que también puede llegar a ser un " facilitador, coordinador, asesor, amigo y multitudes en la escuela ". por lo que está despojándose de su papel de profesor en el -- sentido primeramente anotado. Ambos profesores están recorriendo un proceso por el cual su papel de maestro, está transformándose, de lo tradicional a orientador del aprendizaje, con la salvedad que aún no dejan de lado ideas burguesas tales como evaluación, trabajos, etcétera, por estar inmersos en una institución burguesa que reclama tales requisitos.

5.- El profesor A desde la perspectiva tradicional dice que el alumno es " el que debe aprender lo que el maestro dice ". No quiere decir que en la práctica sólo se considere de esta manera sino que incluso hay una retroalimentación tanto del profesor al alumno y viceversa. Lo que es claro que aún su papel es importante pero no determinante, por lo que nuevamente decimos que se encuentra en una fase de transición entre lo determinante y la autogestión del alumno. En contraste, el profesor B concibe al alumno como el sujeto " que está iniciando mas o menos su propia formación y necesita que se le oriente por donde ir adquiriendo el conocimiento que quiere ". De acuerdo con las observaciones realizadas, si bien su concepción la lleva a la práctica también se presenta el peligro de que el aprendizaje según los intereses del alumno deriven hacia una nueva forma de ideología burguesa al no tener un respaldo teórico científico. Lo que sí queda claro para ambos profesores es que están abandonando la concepción del alumno como " vasija a llenar " si bien cada uno con sus diferencias y logros concretos.

6.- Ambos profesores están de acuerdo que la clase es un lu-

gar donde se reúnen profesores y alumnos en la que se transmite y escucha un tema conduciendo a la reflexión y el análisis. Un aspecto importante que menciona el profesor B es que a partir de la interacción en clase, cada persona incorpora esta discusión a su ser. Ambos profesores llevan sus respectivas clases de manera un tanto diferente. Mientras para A se transmite y escucha de acuerdo a la exposición del profesor y a alguna crítica del alumno (no es juicio negativo) en la clase del profesor B, interactúan tanto profesor y alumno de una manera más abierta, sin dejar en muchos casos, la ideología burguesa, v. gr. el conocimiento estudiado.

7.- De acuerdo a las respuestas de ambos profesores, se desprende que conciben a la ideología como un conjunto de ideas acerca de algo, esto es, la definición común del concepto, haciendo abstracción lo que decíamos de la concepción marxista de la ideología; lo cual no es un dogma, pero sí una guía para poder diferenciar todos los aspectos de la vida social, entre ideológicos y científicos.

Un aspecto importante que marca el profesor B, (y que se acerca a la definición de Ludovico Silva) es que la ideología

" es una forma de ver el mundo, de creencias, valores, que el sujeto considera están bien y quiere que perduren ". LA objeción es que tales creencias se insertan en relaciones materiales de producción, la fuente de toda ideología según lo marxistas, aspecto que no es mencionado en ningún momento - por ambos profesores con lo que se corre el peligro de olvidar que lo que precisamente legitima la ideología son las relaciones de producción en este caso el capitalismo. Con base en esto creemos, que la concepción de dichos profesores, merece ser e replanteada, con el fin de que examinen y re - flexionen si en sus clases está presente la ideología y en este caso la transformen en un sentido radical.

8.- Como mencionábamos en el primer capítulo, el concepto de enajenación tiene diversas acepciones, de acuerdo a las tendencias de cada autor, lo que también se refleja en las respuestas de los profesores A y B. Para A es " no ser y hacer lo que debo ser y hacer ", lo que nos remite a una situación en la cual nuestros actos y vida son separados, alienados, lo que trae como consecuencia que se transformen en entes extraños que nos dominan, es decir, hacer exactamente lo contra-

rio a lo que un individuo planeaba realizar en un momento da
do. Si bien tal concepción es verdadera, solo representa una
parte de la enajenación total, porque tal fenómeno abarca lo
económico, político, psicológico, sociológico, etcétera, cu-
yas investigaciones tienen un largo camino por recorrer. Lo que
quedó oscuro para ambos profesores es que la concepción del
conocimiento, ideología, el rol estático de profesores y alu-
mnos, son formas en que se manifiesta su dependencia a la -
alienación ideológica burguesa, por lo que es necesario pro-
fundizar tanto teórica como prácticamente en la enajenación
9.- Ambos profesores coinciden en que son ellos los que pro-
porcionan la información para la clase, porque según A " las-
condiciones económicas, culturales, académicas del alumno lo
requiere ", dejando de lado que si existe el profesor es por
que es el mediador entre el conocimiento legitimado y el su-
jeto a quien se debe transmitir, exponer tal conocimiento.
Si bien el profesor B admite que él proporciona la informa-
ción es debido a que los alumnos creen (y han internalizado-
esto) que el maestro es el que tiene el saber, paralelamente
que se los ha ido despojando de la opinión en cuanto a su

aprendizaje. Y en palabras de él: " el maestro en ese sentido llega a decir lo que se va a dar...". En este sentido, el conocimiento del maestro y la " ignorancia " o falta de opinión del alumno crean un vínculo de dependencia, que hace muy difícil que el alumno transforme el mundo que le rodea, lo mismo al maestro facilitar tal transformación.

10.- Los 2 profesores - de acuerdo con sus respuestas -, permiten la investigación de información que enriquezca el tema que se esté viendo en determinado momento por lo que, implícitamente coinciden que el conocimiento no es finito, ni está acabado, lo cual significa no siempre que se oculte la ideología burguesa en el conocimiento tanto de la clase, como el investigado, claro que de manera inconsciente, detrás de lo " objetivo ". Consideramos que constituye una forma de alienación ideológica, el no " sacar a la superficie " la ideología subyacente en el conocimiento escolar, ya que en lugar de transformar la realidad, se acaba justificándola precisamente por el carácter " objetivo " de la información dada en clase y la investigada.

11.- Las respuestas proporcionadas aquí están en relación con lo anterior, lo cual trae como consecuencia que la clase se enriquezca. Las diferencias comienzan en la clase del profesor A, los alumnos raramente participan, en contraste con el profesor B, apesar de que ambos docentes estimulan la participación del estudiante, a través de lecturas y preguntas.

12.- Tanto el profesor A como el B, estuvieron de acuerdo, en que se resuelven dudas de los alumnos, tanto a nivel individual como grupal. Sin embargo el profesor A recalca que, esto tiene un límite y se basa en la experiencia que ha tenido en sus clases, diciendo que " no es muy común esa curiosidad del alumno ". Lo que aquí se oculta es que durante toda su vida escolar, el estudiante se ha adaptado a un vínculo de dependencia, por lo que es contradictorio querer formar alumnos con sentido crítico, si viven en la dependencia con respecto al profesor. Creemos que un elemento manifestado por el profesor B, es que el programa de estudios no es lo más importante, sino el conocimiento sea realmente necesario para los alumnos, lo que ya implica el no sometimiento a un ente casi extraño, ajeno a los alumnos como es el programa de estudios.

13.- Los 2 profesores coinciden en que la experiencia de campo es complementaria con la teoría para que ambas sufran modificaciones, se enriquezca y se vea desde una óptica diferente. Nuevamente el profesor B, marca un aspecto fundamental de esto, es decir, que no es válido ajustar la realidad a la teoría, porque interviene la subjetividad que, si bien, tiene que ser minimizada, no puede dejar de manifestarse. Pero, aquí se deja una cuestión sin resolver: el carácter ideológico tanto de la interpretación de la realidad como la información manejada por el autor, que la fundamenta. Esto no significa que creamos en la ciencia "pura", pero es necesario ir eliminando la ideología porque "sin teoría revolucionaria no hay práctica revolucionaria" como decía Lenin. Esto lo traemos a colación porque según el colegio, el futuro geógrafo debe unir tanto la teoría como la práctica con el fin de transformar esta en beneficio de la "sociedad".

14.- El profesor A opina que el alumno con menor experiencia no puede opinar acerca de algo, aunque a veces deben "proporcionarle un consuelo". En contraste el profesor B, dice que

a pesar de saber poco acerca de una clase especializada, el alumno posee otros conocimientos diferentes pero que de alguna manera son válidos y que no tienen que ser necesariamente iguales a los que el maestro ha pensado. Opina que el alumno aún en estas condiciones, debe estar involucrado en la clase, opinar, " pues es su conocimiento el que se está adquiriendo ". Nuestro punto de vista se coloca en esta segunda argumentación, pero manifestando que es importante no perder de vista la ideología que subyace en una clase " más libertaria ", es decir donde el profesor y el alumno formen una unidad. Creemos que en la afirmación del profesor A se encuentra la ideología burguesa que implica que los problemas, sólo los resuelven los " expertos " y que a los " ignorantes " sólo les toca " obedecer ", pasando por alto que el alumno posee experiencias -aún contradictorias- y que, muchas veces resuelven mejor los problemas que los " expertos " .

15.- Como vemos en el capítulo IV, el conocimiento no se define solamente si es verdadero o falso, ideológico u objetivo, ya que en el mundo burgués vienen implícitas las 2 visiones del mundo: la ideología y la ciencia. Este punto de

vista es afín a la respuesta del profesor B cuando dice:

"¿ quién tiene la objetividad ? "

" ¿ quién vé sin vidrios ? "

" ¿ quién tiene la verdad ? "

En contraposición, el profesor A manifiesta que sus conocimientos tratan de ser objetivos, sin ideología. Pero como anteriormente vimos, la ciencia y la ideología no son exactamente contrarios en la escuela, sino que llegan a complementarse según el contexto donde se establezcan, concretamente en la sociedad burguesa, donde vienen juntas tales visiones.

16.- La posición de ambos profesores en clase es activa, pero la diferencia estriba en que para A, esto sucede porque " el alumno es muy relajado ", obviando que si se ha sido educado en un vínculo de dependencia ¿ cómo esperar que el alumno participe en clase ? De acuerdo a las observaciones realizadas, en la clase del profesor A, este lleva casi el control total de la misma, precisamente porque el profesor y los alumnos han interiorizado sus papeles cosificados: aquél enseña y estos aprenden. En contraste el profesor B, tiene una participación activa, pero con la salvedad de que profesor y alumnos participan en clase, discuten experiencias ,

lecturas. Esto no quiere decir que no se haga en la clase del profesor A, sino que lo que decimos de la participación, es muy esporádico, por lo que en lugar de eliminar la alienación entre el profesor y alumnos la acrecienta y lo que no permite que el alumno se apropie de conocimientos que puedan resultarle valiosos. En este sentido, las clases del profesor B no son tan alienantes lo que no quiere decir que se haya eliminado la alienación ideológica porque está presente en los contenidos manejados y en una cierta dependencia de otros profesores por parte de los alumnos del docente B.

17.- Tanto el profesor A como el B, están de acuerdo que es necesario interrogarse acerca de la posición de los autores, y la información manejada, por que al aceptar y/o rechazar a determinadas obras, lo que se está haciendo es ubicarse ante el mundo, de acuerdo a como lo conceptualizamos. Pero, lo que a nuestro juicio no se está considerando es que la posición que se está adoptando teóricamente, no podría coincidir con la realidad, lo que implica una contradicción inabjetivo. Además que la posición que defendemos no necesariamente es la válida para ese momento, sino que incluso impide transformarlo, como sucede con las posiciones reformistas y

extremistas que tratan de ajustar la realidad a sus deseos, en contraposición con la postura revolucionaria que, teóricamente debió examinar la realidad en toda su concreción con el fin de cambiarla. A nuestro juicio, ambos profesores no distinguen que las visiones del mundo que muchas veces se sustentan están más cerca de la ideología burguesa en diversas formas, lo que impide entender la realidad de manera más "real".

18.- La posición de ambos profesores quedó recalcada de alguna manera en las respuestas anteriores; pero, como menciona el profesor B, el conocimiento es de carácter histórico y social, aún en aspectos que conciernen a las llamadas "ciencias puras". Tiene importancia el interrogarse de donde y por qué, proviene la información manejada porque ello facilita la construcción de la realidad en sentido verdadero ó conduce- cuando no se cuenta con una teoría del conocimiento científica- , a su falseamiento, lo que nos conduce a seguir siendo dependientes de la ideología dominante; por lo que es difícil transformar la realidad en sentido progresivo.

19.- El profesor A considera que su intención es que el alumno no relacione los conocimientos impartidos con la realidad en

que se desmenua. Pero, de acuerdo a las observaciones -- realizadas, la mayor parte de los conocimientos impartidos, se quedan a nivel de discusión, y raramente se incorporan al alumno. No queremos decir que esto se haga a nivel consciente, sino que debido a que el trabajo escolar objetivamente -- es un medio, en lugar de un fin, aunado al teoricismo del conocimiento, es difícil esperar que éste se integre al alumno. Lo que se obtiene es exactamente lo contrario: la situación de alienación entre el conocimiento oficial y el alumno. El profesor B tanto teórica como prácticamente, sustenta en cierta forma el conocimiento situacional, aún cuanto esto encierra alienación debido a las conductas de los alumnos ante la perspectiva de realizar su trabajo como fin y no como medio.

20.- El profesor A no está completamente seguro que su clase sea interesante para el alumno. A nuestro parecer si y no al mismo tiempo. Sí porque algunos aspectos de la clase son interesantes para el alumno porque incidentalmente "salen" experiencias que se anexan a los conocimientos vistos en ese momento. No porque otros aspectos son totalmente teóricos que difícilmente son incorporados por el alumno a su bagaje cul

tural como no sea de ~~manera~~ externa. En contraste, el profesor B, menciona que su clase no necesariamente es interesante al alumno, debido al carácter de la información manejada, que muchas veces es teórica y lo que les interesa es algo afín a su realidad, lo que a su vez revela la vinculación entre la teoría y la práctica, algo que no es comunmente aceptado debido al conocimiento oficial que favorece a la larga el fetichismo de las palabras.

21.- La respuesta a esta pregunta condujo a contestaciones de ambos profesores en forma totalmente diferente: mientras, que para el profesor A, los conocimientos impartidos están en sintonía con la escuela, suponemos que por su carácter -- "natural "; en contraste el profesor B asienta que la escuela tiene un fundamento político, que, teóricamente puede seguirlo uno o no; pero en la práctica también hay que adoptar alguna postura. A nuestro juicio algo que menciona consiste, en que la Universidad debe formar personas críticas capaces de insertarse en el mundo pero conscientemente, en lugar de conformistas que se acomodan a diversas situaciones porque todo le es indiferente. Si bien en esta ocasión no se había

manifestado la base política de la escuela, el profesor B ;
había dicho en la segunda respuesta que la escuela transmite
conocimiento legitimado por la estructura social del momento
22.- Para el docente A, los alumnos que " no saben" si deben
depender del profesor " que les diga por donde ir, de algui-
en que los coordine ". A nuestro parecer, se confunden 2 co-
sas: la orientación del profesor en la solución de problemas
y la dependencia como una forma de alienación por el cual el
alumno depende en su totalidad del docente y, en el cual se
permite alguna crítica pero de carácter marginal. En contra-
posición, el profesor B opina que no se debe fomentar la de-
pendencia, sino la formación de individuos capaces de vincu-
lar su pensamiento con su acción de manera consciente. Pero -
aunque que, desde las primeras etapas de escuela se ha fomen-
tado la dependencia con respecto al profesor.

23.- El profesor A opina que el maestro es indispensable en-
todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sin fundamentario.

En nuestra opinión, creemos que no porque las actuales técni-
cas de enseñanza (por muy discutibles que sean) tienen la te-
nencia de prescindir del docente y colocar en su lugar la -
técnica al servicio, de la enseñanza. Una postura un tanto di-

ferente la tiene el profesor B al decir que un maestro no es absolutamente indispensable. Sólo lo es si estimula el aprendizaje en lugar de adormecerlo. Esto es cierto, pero que la presencia del docente en la cultura obedece a 2 razones: 1.- la mediación del mismo entre la "cultura " y el alumno, y 2.- dar sentido a las condiciones del trabajo escolar como alienación a través del currículo formal, de manera inconsciente.

24.- Tanto el profesor A como el B piden la opinión de sus respectivos alumnos para modificar su práctica profesional y docente y, como anota el docente B, se auxilia al alumno a desarrollar sus potencialidades creativas permitiéndoles opinar, hablar, criticar. Creemos que esto debe ser permanente y, cada vez con mayor profundidad, porque con ello se empieza a eliminar un aspecto de la alienación: la solución de problemas por " expertos ".

25.- Ambos profesores están de acuerdo en que hacen participes a sus alumnos de las dudas que surgen en su práctica profesional y académica, para entender un problema desde otro punto de vista. Sin embargo aquí surgen las diferencias: de acuerdo a las observaciones llevadas, en la clase del pro-

tesor A, es esporádico que surjan opiniones acerca de esto, porque la mayoría de los alumnos se muestran apáticos, indiferentes y, casi son oportunistas, lo que también se refleja, en el quehacer del profesor limitándose a impartir su clase. No estamos juzgándolo de manera negativa, porque como decíamos anteriormente, cada uno de nosotros ha construido su propia formación de acuerdo a un contexto social determinada que generalmente se legitima en concordancia con la ideología dominante, en lugar de criticarla y abrir nuevos horizontes. En comparación, el profesor B apunta que permanentemente pide la opinión de sus alumnos, con respecto a dudas que surjan en el aula. A nuestro juicio esto es benéfico, pero no deja de ocultarse el peligro de la ideología en cuanto que se dejen problemas fundamentales ateniéndose a secundarios.

26.- El profesor A no ha tenido la experiencia al respecto. En contraposición el profesor B argumenta que la coordinación del colegio, en lugar de beneficiar al mismo, la mayoría de las veces se apropia del colegio, lo cual trae como consecuencia que los alumnos y profesores se le opongan ya que en las actuales condiciones, la coordinación se ha converti-

co en un " nudo político ", que representa una pieza fundamental en la conducción de la misma facultad. Creemos que es necesario definir nuestra posición con respecto a la coordinación porque con ello se pueden tanto resolver o solucionar las condiciones del trabajo escolar que llevan los alumnos y, sin temor a equivocarnos, son alienantes.

27.- Ambos encuestados están de acuerdo en considerar que la autoridad consiste en actitudes que una persona determinada, se va ganando con esfuerzo y trabajo, debido a cualidades valiosas que posee y por las cuales entra en relación con los demás individuos. El autoritarismo es una forma de autoridad que se ejerce de acuerdo a posiciones de poder, sin que esto represente las cualidades a las que hacemos mención. Si bien en ambos casos lo mencionaron, el autoritarismo, es una de las manifestaciones de la alienación escolar más conocidas. Esta relación es una que las que más " cae " en el interior de los sujetos y es la que impide la comunicación más estrecha entre el profesor y el alumno. Sin equivocarnos en el colegio, se manifiestan diversas formas de autoritarismo: desde el sutil, enmascarado en frases paternalistas, sin de-

masiada violencia verbal, hasta el autoritarismo manifiesto, por el cual el alumno es oprimido por el trabajo escolar en un sentido amplio.

28.- De acuerdo a las observaciones realizadas, ni el profesor A y B ejercen el autoritarismo, porque tanto la crítica del profesor como del alumno tienen un valor. Las diferencias comienzan en que, en las clases del profesor A, los alumnos son muy relajados, por lo que la conducción de todo el proceso enseñanza-aprendizaje se encuentra en sus manos. Esto no significa que el profesor A no intente superar tales estatus alienante pero, como decíamos en líneas anteriores, se encuentra en una fase de transición con los logros y dificultades que sólo el profesor y los alumnos conocen (deberían conocer). En contraste, las clases del profesor B son mucho más abiertas, porque tanto el profesor como los alumnos discuten de diversos problemas, aún cuando no estén relacionados directamente con la clase correspondiente. No pretendemos decir que esto no oculte resquicios de alienación, pero creemos que es necesaria tanto la vinculación de teoría sobre el autoritarismo y la autoridad y la práctica docente concreta.

29.- Ambos profesores coinciden en afirmar que el alumno no debe someterse al proceso enseñanza-aprendizaje. La diferencia entre ambos estriba en que el profesor A dice que "no necesariamente", pero no se aclara el caso contrario: lo necesariamente. A nuestro juicio, pensamos que el profesor A aún está inmerso en la ideología dominante, en cuanto al papel.- asignado al docente o sea enseñar y el alumno, aprender. Es decir implícitamente acepta los roles alienantes de ambos.

El profesor B opina que es necesario llegar a un acuerdo con los alumnos en torno a cuestiones difíciles, si bien esto no quiere decir que se elimine al maestro del aula. Lo que cambia es su papel: de director del proceso a coordinador-guía del mismo. Creemos que la posición del profesor A no es estrictamente de alienación, sino que incluso ha ido superandola.

30.- El profesor A expresa que el trabajo de los alumnos (individual o grupal) depende del tema a tratar, con lo cual no estamos de acuerdo, porque como dice el profesor B, el conocimiento no lo tiene una sola persona, sino que se construye por las confrontaciones de los diversos sujetos actuantes.

Y porque el trabajo individual crea competencia y la fragmen-

tación de la futura fuerza de trabajo, lo cual es una premisa fundamental del dominio del trabajo sobre el individuo, — del capital sobre el trabajo. Si se acepta el trabajo individual es porque se sostiene que, dicho trabajo refleja las — " aptitudes, dotes, " de las personas y de acuerdo con ello, se les evaluará " como corresponde " .

31.- En relación con lo anterior, el profesor A menciona que en sus clases los alumnos trabajan tanto individual como colectivamente, por lo que creemos que constituye una contradicción, ya que no es posible formar alumnos críticos si en determinadas ocasiones trabajan por su cuenta y compiten entre sí. Y como dice el profesor B " si las personas no hablan lo que entendieron de algo, sólo reproducen y eso no es aprender ", sino memorizar y vaciar los contenidos en el momento en que el maestro lo indique. Creemos que el profesor A se — ubica en una fase de transición, que está eliminando la ali- nación entre él y los alumnos pero aún le queda mucho camino por recorrer, tanto teórica como prácticamente. El profesor B también le queda mucho camino por recorrer, aún con los lo- gros obtenidos con la cooperación con los alumnos.

32.- Como habíamos dicho en el capítulo IV, tanto los métodos y las técnicas de aprendizaje dentro de la escuela tradicional, son seres autónomos, dotados de vida propia que son ajenos tanto al profesor como al alumno. El profesor A menciona que no sabe si las técnicas y métodos utilizados en su clase promueven un aprendizaje positivo. Pensamos que es necesario que reflexione sobre su propia práctica docente, porque en sus clases, él tiene un rol activo mientras la mayoría de sus alumnos, pasivo, lo cual crea que los alumnos se interesen poco por lo que están aprendiendo. A nuestro parecer, la metodología utilizada por el profesor B, promueve (nosé que tanto) el aprendizaje entendido como construcción del conocimiento, a través del diálogo y la discusión que son la nota casi común de sus clases. No pretendemos elevar esta experiencia a algo superior y declarar inferior aquella, sino que ambas son valiosas tanto teórica como prácticamente para analizar la alienación y superarla.

33.- La actitud que observa el profesor A con sus respectivos alumnos es más libertaria que jerárquica, hay un casi constante diálogo entre los sujetos involucrados. Las dife-

rencias estriban en que el profesor A infunde confianza para el trato con los alumnos, pero la mayoría de ellos demuestra apatía, indiferencia, lo cual impide pasar totalmente de la dependencia a la cooperación. Además que el profesor A admite que a veces hay un trato jerárquico con los alumnos, sin especificar porqué. El profesor B manifiesta un trato libertario con los alumnos, aun cuando estos no dejen de tener sus "distancias", por la interiorización de los roles correspondientes.

34.- A pesar de sus actitudes libertarias, tanto el profesor A como el B admiten que muchas veces ellos son los que toman las decisiones concernientes en la aula. Si bien el profesor A no explica porqué sucede esto, creemos que la respuesta se encuentra en las anteriores cuestiones, al decir que hay una apatía generalizada en los alumnos, lo que frena el espíritu crítico de los mismos e inhibe las propuestas del profesor. En contraposición, el profesor B expresa los problemas de la aula, se llega a un acuerdo para su solución, con la condición de que todos opinen y participen.

35.-El profesor A menciona algo muy importante con respecto

a las calificaciones como panacea: " Parece que para muchos alumnos así es, porque muchos no tienen convicción propia de lo que entendieron y les interesa más estar bien por fuera ; que con ellos mismos ". A lo que agregamos que esto no siempre ha sido así, sino que es un problema generalizado en el colegio, ya que las asignaturas tomadas por el alumno, muchas veces no cumplen las expectativas que el estudiante buscaba de ellas y, por consiguiente trata de superarias de algún modo satisfactorio. La conversión de todo en una mercancía, hace que el trabajo se convierta en un medio y en los lugares de trabajo se presta más importancia a las calificaciones y los conocimientos oficiales que a las necesidades internas del sujeto. En cuanto a la " evaluación " por examen, el profesor B menciona que este examen no evalúa, sino clasifica a los sujetos en categorías fijas a la par de ser " un arma del maestro para hacer valer su autoritarismo y el poder del conocimiento " .

36.- El profesor A menciona que la práctica es el llevar a cabo lo que se enseña. Por la experiencia que he tenido en el colegio, hay una disociación de la teoría y la práctica que -

asume diversas formas de acuerdo a situaciones concretas. Lo que trae como consecuencia que el individuo concreto se - aliene a la teoria (fetichismo de las palabras) o al practicismo (actividad a ciegas). El profesor B tambien considera a la practica como praxis. A nuestro parecer, en la - clase del profesor A aún hay síntomas a la teorización. En la clase del profesor B hay una vinculación entre las lecturas realizadas y las experiencias del alumno, pero, ¿ hasta qué punto se ha superado la alienación tanto dentro como fuera del aula ?.

37.- Ambos profesores expresan que al impartir clases es por "necesidad interna". Aparentemente esto diluye el argumento de la ajenidad del trabajo. Pero esto constituye un polo de - problema: el otro es la necesidad de realizar un trabajo asalariado con el fin de obtener ingresos y sobrevivir. A esto no escapa un servicio como es la docencia.

38.- El profesor A argumenta que los exámenes los utiliza para darse cuenta de si los alumnos aprendieron algo. Esto es - erróneo por que por aprender se da a entender la memorización de los conocimientos. Y como decía el profesor B, son -

armas del docente contra el alumno, con el fin de recibir la sanción oficial de aprobado o no aprobado. Creemos que el examen colectivo propuesto por el profesor B es necesario pero temporario, al permitir la autogestión de los alumnos.

39.- El profesor A está de acuerdo con el cuerpo de la pregunta, pero con la condición de que el alumno valioso vaya mas allá, de lo planteado en la escuela. Si bien no deja de estar presente lo indicamos anteriormente. Para el profesor B el alumno valioso no es el institucional, que memoriza y repite, sino el que crea algo nuevo y se interesa por su trabajo, no externamente, sino porque con ello transforma sus propias capacidades y potencialidades. Y no en forma individual sino colectiva.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A LOS
ALUMNOS.

La encuesta fue levantada a 4 grupos de diversos semestres del colegio de geografía, comprendiendo previas selecciones. Sin embargo debido a razones de trabajo, un grupo no pudo contestar el cuestionario. Y en los demás grupos, algunos de los compañeros se negaron a contestar la encuesta, alegando razones de trabajo escolar y exterior. Por lo tanto la encuesta levantada realmente comprende 65 cuestionarios. Es obvio que dicha cantidad no es representativa, porque en el colegio actualmente están integrados 800 alumnos. Nuestras razones para escoger tal cantidad, se debe a los argumentos aducidos a los profesores, así como que nuestro propósito no era hacer una investigación que comprendiera todo el colegio sino simplemente dar a conocer que la alienación ideológica, existe en dicho colegio, lo cual es patente tanto en los profesores y alumnos. Conviene advertir que el análisis en cierta forma refleja lo que habíamos examinado con respecto a los profesores, por lo que sólo anotaremos las observaciones pertinentes. Y con el propósito de facilitar las diferencias de respuestas, adjudicaremos a los grupos las re-

tras A, B, y C, siendo los grupos A y B alumnos de los respectivos profesores A y B. Esto es importante porque tienen opiniones parecidas mas no iguales. En cuanto al grupo C, su profesor se negó determinantemente a contestar la encuesta - aunciendo las razones expuestas de los profesores.

1.- Tanto el grupo A, B, y C están de acuerdo que el conocimiento es una relación social entre el sujeto y el objeto, en el cual se asimila información, con base en la experiencia. Algunos de los encuestados lo tomaban como un proceso, que empieza incluso después del nacimiento. La debilidad de este razonamiento, es que abstrae el conocimiento de la historicidad del hombre y la marca ideológica de clase que conlleva dicho conocimiento.

2.- La mayor parte de los alumnos de los grupos A y B, piensan que el conocimiento escolar, es sólo una parte del conocimiento general. Algunos alumnos del grupo B mencionaban que está hecho por otros, con determinados intereses, no especificados. Los grupos A y C piensan algo parecido pero no implica que conozcan efectivamente tales centros de poder y el por qué existe tal conocimiento escolar.

3.- Tanto los alumnos de los grupos A y C, concuerdan que la enseñanza es la transmisión del conocimiento, algunos mencionan que el verdadero, en tanto que el aprendizaje es la recepción y memorización del conocimiento de alguna persona con altos saberes. Tal concepción implica que una persona enseña y otra aprende, lo cual legitima el papel correspondiente tanto del profesor como del alumno, una relación de alienación. En tanto los alumnos del grupo B expresan que la enseñanza es una guía y el aprendizaje si bien es asimilación " no puede ser controlado por otras personas " fuera de sujeto que aprende. Se olvida que en el aula todos enseñan y todos aprenden.

4.- Los grupos encuestados están de acuerdo que el profesor es una guía en el proceso enseñanza.-aprendizaje, puntualizando los grupos A y C que es la ayuda en la transmisión y recepción del conocimiento, para un " rendimiento óptimo " de la enseñanza. Con ello se justifica el rol social del docente. El grupo B menciona algo que no debe dejarse pasar: " si bien el profesor es una guía que, algunas veces hace reflexionar, muchas veces se limita a transmitir un conocimiento que muchas veces parece ajeno, como si lo importante fuera aprender por aprender " .

5.- Los alumnos de los grupos A y C concuerdan que el alumno es el que "recibe" el conocimiento de acuerdo a lo que el profesor "enseña". Con ello se legitima el rol de ambos. En algunos casos se llegó a mencionar que el alumno es "la persona obligada a estudiar los temas asignados por la dirección del profesor". Con ello se legitima la personificación del conocimiento legitimado. Un rasgo importante aportado por el grupo B es que el alumno es "un pobre individuo víctima de la estructura escolar, social. Es un término distintivo que le asigna a una persona, un grado de inferioridad dentro de la jerarquía escolar".

6.- Los alumnos de los grupos A y C, manifiestan que una clase es un lugar en tiempo donde se expone el conocimiento del profesor al receptor o alumno. Esta postura es tradicional y cosificadora, porque no se ve la clase como intercambio de ideas que es lo que opina el grupo B, en el cual el profesor de ser determinante es coactuante en la misma.

7.- Los 3 grupos expresan que la ideología son las ideas que se asumen en la vida. Lo que objetamos a tal concepto es la posición marxista anteriormente vista. En este caso ¿no --

constituye la posición del profesor y el alumno, los "papeles que les toca desempeñar", una manifestación de la ideología dominante, no solo en el aula, sino a nivel social ?.

8.- Con diversos matices, los 3 grupos entienden por enajenación una serie de ideas que se inculcan y con las cuales hay que estar de acuerdo. Se limita la categoría de alienación a su rama ideológica y ni la vinculan con sus respuestas anteriores y posteriores.

9.- Los alumnos de los grupos A y C expresan que la información es casi aportada por el maestro. Algunos justifican que esto sucede por la escasa experiencia con respecto a un tema. Es cierto que el docente deb ser guía pero no monopolizar la clase. Esto último es más notorio en la clase del profesor C, donde los alumnos raramente participan, por ser su profesor de corte autoritario. Esto sucede en menor escala en la clase del profesor A, en contraste con el grupo B, donde el profesor y los alumnos aportan la información a la clase.

10.- Los alumnos del grupo A expresan que su profesor raramente pide información para ampliar los conocimientos vistos en clase. En algunas ocasiones recomienda lecturas para am-

pliar un tema determinado. El grupo C dice que la clase la conduce en su totalidad el profesor C, no se amplia la información proporcionada en clase, sólo se aclaran dudas. Esto es debido a que el profesor C raramente estimula a los alumnos a investigar por su cuenta lo visto en clase, ya que la toma muy monótona, algo ajeno a los alumnos, quienes se limitan a escribir y escuchar. En contraste, la opinión del grupo B es que la clase es estimulante (no especifican a qué grado), por lo que empiezan a investigar y aportar ideas por ellos mismos.

ii.- Los 3 grupos están de acuerdo que sus profesores les resuelven las dudas que tengan sobre algún conocimiento. Sin embargo, los grupos A y C concuerdan que esto sucede al terminar la exposición del docente. Un aspecto muy interesante, en el grupo C raramente se plantean dudas por el autoritarismo del profesor. Los alumnos del grupo A son más apáticos e indiferentes que, pocas veces plantean dudas. En el grupo B, regularmente tanto el profesor como los alumnos están haciendo y respondiendo preguntas diversas.

12.- Los alumnos de los 3 grupos expresan que el profesor rara vez profundizan en un tema determinado. El conocimiento sigue siendo dosificado, además por la pesadez del respectivo programa de estudios. En el caso del grupo B, el profesor muchas veces se "sale" del contenido programático, para comentar sucesos del colegio, lo cual no es negativo, porque ya implica que los alumnos se interesen por problemas que, muchas veces son las raíces de las dificultades que pasan por el aula.

13.- Los alumnos de los 3 grupos concuerdan en que la práctica de campo muchas veces rebasa los conocimientos teóricos de algún autor reconocido. Que se debe complementar con otras obras. Con lo que no estoy de acuerdo es que cuando hay un contraste teórico " es preferible que el profesor indique cual es el más acertado a su criterio ", porque si bien puede ser un guía, también se oculta el peligro de la imposición " pacífica " de sus ideas, acallando las del alumno.

14.- La opinión con respecto a esta pregunta en los 3 grupos es contrastante; en tanto unos expresan que no porque poseen menos conocimientos de la materia, implícitamente dicen que el alumno debe estar callado y obedecer al profesor. Otros -

manifiestan que el profesor explicita más el contenido de la asignatura con lo cual se puedan hacer discusiones, siempre que sean libres y no dirigidas. Y por último, algunos compañeros opinan que, siempre se debe estar opinando en todo el proceso de enseñanza, "negociando" con él.

15.- Los 3 grupos dieron respuestas contrastantes: mientras para unos las clases que reciben de sus respectivos profesores son objetivas "porque son de acuerdo con sus intereses" y, por lo tanto no tienen ideología; otros manifiestan que sus clases tienen ideología, entendiendo esta por las ideas que se plasman, tanto del profesor como del alumno. Estas posturas olvidan que lo ideológico y la ciencia se encuentran inmersas en el mundo capitalista (Labarca y Carnoy).

16.- La mayoría de los alumnos de los grupos A y C opinan que sus clases son pasivas, que se limitan a escuchar y escribir. Algunas veces es activa. Esto es más válido para el grupo A. En cambio, la clase del grupo C es totalmente pasiva, los alumnos escriben y escuchan la exposición de su profesor. El grupo B dice que la clase es activa, no tanto por una calificación sino para contrastar/complementar puntos de vista

17.- Algunos compañeros encuestados, opinan que los conocimientos impartidos les ayudan a captar la realidad pero no a transformarla porque esto amerita una mayor amplitud social. Otros aducen que no porque lo que dice el profesor no es suficiente como para que se inicie el proceso. El grupo B mencionó la unión entre la teoría y la práctica como para transformar la realidad, En cierta forma se referían al conocimiento situacional, lo cual es favorecido por las relaciones internas del grupo B.

18.- La mayoría de los alumnos encuestados opinan que la asignatura y la manera como se desenvuelve, responde a sus intereses. Pero, ¿ los conocimientos cosificados, alejados del mundo "vivo" y que, en muchos casos han sido rebasados, pueden llegar a estimularlos para que lleguen a investigar, por su cuenta ? En el grupo A hay cierta participación, siempre y cuando el tema lo amerite. No sucede lo mismo con el grupo C, porque aquí difícilmente se deja participar al alumno. En contraste los alumnos del grupo B manifiestan que lo visto en la teoría se relaciona con su práctica cotidiana mediada por las relaciones internas de dicho grupo.

19.- Tanto los grupos A y C expresan que lo enseñado en sus materias respectivas "beneficia a la escuela", porque "es segun mis intereses". Dicha postura es respetable, pero como - vimos en el capítulo IV, la escuela no está divorciada de la política. En contraste, el grupo B manifiesta que lo político y la escuela están interrelacionados, porque se le critica al colegio sus defectos de acuerdo a las discusiones teóricas y las experiencias de los alumnos y el profesor.

20.- Las posiciones de los grupos con respecto a esta pregunta se pueden dividir en 2 clases: unos opinan que sí porque - es necesario que alguien dirija al alumno "para brindarle su sabiduría" (?) "por eso se asiste a las clases". En contraste, otros expresan que no, pues si el profesor es guía, no es el único, se puede auxiliarse de los libros directamente. A nuestro juicio, los grupos A y C dependen del profesor: menos en A y totalmente en C. En el grupo B la dependencia es mu-cho menor que la participación, por las razones expuestas.

21.- Las respuestas a esta pregunta se pueden dividir en 2 - clases: mientras unos argumentan que el profesor es indispen-sable por ser guía, que tiene "más conocimientos", en cambio

otros dicen que no, porque también cuenta la experiencia en la relación con otros individuos "sin que estos sean profesores". ¿ Realmente se ha planteado en la realidad tal pregunta a los profesores ? ¿ contestarían de manera abierta? .

22.- los alumnos de los 3 grupos están de acuerdo en que el alumno debe opinar en cuanto a modificar la práctica del docente. Sin embargo el profesor C no es abierto a este tipo de cuestiones por sus conocimientos y su ideología. En la clase del profesor A, no se da este tipo de experiencias con mucha frecuencia, pero algunos aspectos se negocian. En la clase del profesor B, continuamente se arreglan los posibles problemas que surgan y los existentes.

23.- Las perspectivas de los grupos se dividen en 2 formas:- unos aducen que no es una tendencia generalizada que se da este tipo de situaciones. En el grupo A se da de manera esporádica. En el C no existe nada de esto. En cambio, el grupo B y el profesor están continuamente intercambiando sus experiencias académicas y profesionales.

24.- Todos los encuestados concuerdan en afirmar que la autoridad es un título especial que se otorga a determinadas personas de acuerdo a cualidades valiosas y que, consulta a

las personas en torno a cuestiones que vayan a afectarlas. En el colegio existan profesores que poseen muy buenas ventajas y que, en mayor o menor grado consultan a sus alumnos sobre problemas que hay que resolver. El autoritarismo es la imposición de obligaciones sin obtener el consenso de los demás, pero no solo de manera visible como dicen algunos en encuestas sino puede ser invisible, con "cara de amabilidad."

25.- En esta respuesta se originaron 3 posiciones: algunos del grupo C no contestaron dicha pregunta. La otra posición consiste en decir que no, porque lo que se pide es "poner atención al maestro". Creemos que el profesor A aún tiene marcas de autoritarismo, por las razones antes expuestas.

El profesor C es autoritario, tanto en los conocimientos impartidos como en la evaluación realizada, menosprecian al alumno y calificandolo de "nino". En contraste, el profesor B, también aún toma decisiones importantes en la clase, no quiere decir que sea autoritario, sino cuando surgen problemas en el aula, los arregla con los alumnos.

26.- La mayoría de los encuestados opinan que no, porque se bloquearía una fuente de comunicación entre el profesor y el

alumno. En alumnos del grupo B, incluso se menciona que si falta interés en las asignaturas escogidas, es necesario leer por su cuenta y/o buscar asignaturas sustitutas en otras carreras. que es necesario negociar con el profesor. Una pregunta a los profesores A y C ¿verdaderamente permiten que sus alumnos les critiquen profundamente su práctica docente ? ¿ son verdaderamente abiertos a las opiniones de otros sujetos implicados ?

27.- Las respuestas a esta pregunta se dividen en 2 formas:- algunos alumnos están a favor del trabajo individual, porque ayuda al estudiante a formarse un criterio, pero se oculta la pobreza de resultados. En cambio, otros prefieren el trabajo colectivo, pero desafortunadamente no se les ha enseñado a trabajar en esta forma, por lo que luego resultan con efectos agudos. Esta época es la que propicia el trabajo común por ser la ciencia una fuerza productiva cada vez más compleja y el dejarla en manos de unos cuantos, que la manejen a su arbitrio, no es más que el síntoma de la alienación al capital.

28.- El grupo C expresa que en sus clases se trabaja indivi-

dualmente porque, " no hay nada que trabajar por equipo ", " cada quien debe analizar las cosas desde su punto de vista " ¿ Como es posible que se construya el conocimiento, si de antemano se inhibe la capacidad de crítica ? El monopolio del profesor C es muy fuerte lo mismo que la alienación de los alumnos. En el grupo A, los alumnos opinan que se trabaja tanto individual como en equipos, lo que promueve la cooperación de los alumnos, a pesar de las resistencias tanto del profesor como de los mismos alumnos. El grupo B manifiesta casi toda su actividad en forma colectiva debido a la discusión de las lecturas y algunos trabajos realizados.

29.- El grupo C está dividido en torno a esta cuestión: mientras algunos expresan que sí, "nos pone a pensar ", " satisface mis intereses", en cambio otros opinan que " no del todo " sin aclarar más. ¿ Es posible tomar interés a una clase donde sólo está hablando el profesor ? ¿ es posible formar la crítica de la realidad, si de antemano se tacha a los alumnos de "ignorantes", "niños" ?. Algunos del grupo A dicen que hay si se promueve el aprendizaje, pero ¿ como se explica la apatía de los alumnos, por parte del profesor A ?.

Los alumnos del grupo B expresan que, a pesar de la libertad de discusión y las técnicas que los alumnos elijan, no siempre se cumple todo lo planeado, por el contexto actual del colegio.

30.- El grupo C es interesante en este caso, porque unos argumentan que hay una relación libertaria, "porque hay derecho a opinar", ¿ Es libertad el sólo preguntar dudas que son marginales y con el temor a la actitud del profesor?. El profesor C se muestra muy jerarquizante al subrayar que los alumnos no tiene la capacidad para criticar un tema en especial, que aún son " Niños ". Sin embargo otros alumnos dicen que hay una relación jerárquica porque el profesor " cree que de esa manera (libertaria) se pierde el respeto ".

" Cada quien en su lugar y debido respeto ". La situación es clara: hay un vínculo de alienación. En el grupo A hay un conflicto entre las posiciones conservadoras y las nacientes libertarias. En el grupo B, en cambio la relación es libertaria en el sentido de que hay participación de la mayoría de los alumnos.

31.- Los encuestados responden de 2 maneras: para unos las -

decisiones las toma el profesor. Esto es patente en el grupo C, porque el profesor " tiene el conocimiento necesario " " conoce mejor su técnica ". En el caso de este grupo, el profesor C difícilmente pide la opinión de sus alumnos para el manejo de la clase, ya que está asumiendo su papel de maestro en el sentido tradicional del término. El grupo A tiene una cierta participación en este aspecto, pero aún es dominante la relación de alienación . En el grupo E hay más participación que, si bien no es activa en todos los aspectos si es mayor que en los grupos A y C.

32.- Nuevamente las opiniones de los encuestados se dividen: los que atrapados en considerar al trabajo como medio y la calificación como fin, justifican que son panacea porque " sirven para promover el aprendizaje , para poner mas empeño, en mejorarlo ". " Son estímulos para el aprendizaje ". En el grupo B opinan que son un obstáculo porque en lugar de interesarse por el trabajo, el alumno acaba interesándose por el " premio ". Como decía uno de los encuestados " se nos acostumbra a hacer lo que otros quieren, para pasar un curso, - tiene (el alumno) que hacer esto u otro y de acuerdo a como quiere el maestro, tendrás tu calificación ".

33.- Todos los encuestados están de acuerdo en que la práctica es la aplicación de los conocimientos a la realidad; pero ¿ esta aplicación se lleva permanentemente ? . Son muy pocos los profesores en el colegio, lo mismo que los alumnos - que se ocupan de tal tópico, porque hay un teoricismo muy encaustrado en el mismo.

34.- Las posiciones de los encuestados se dividieron en 2:-- mientras unos decían que el tomar la clase es por convencimiento ya que "aprenden cosas nuevas ". Esto se hizo patente en el caso de los grupos A y C. En el grupo A hay un cierto interés en la materia, pero está muy lejos de un verdadero convencimiento. En el grupo C ¿ cómo se puede interesar en la clase si el profesor C monopoliza la misma, es tediosa, casi constituye " maratón " y se menosprecia la opinión del alumno ? En el grupo B hay más libertad de crítica en cuanto a la forma de evaluación de su propio aprendizaje. La otra posición expresa algo muy relacionado con el trabajo como medio y la calificación como fin: se escogen asignaturas, con el propósito de elevar el promedio y cubrir los créditos obligatorios, establecidos por el colegio y la facultad.

35.- Las posiciones en torno a esta cuestión son 2: unos opinan que los exámenes son necesarios para conocer "el grado de aprovechamiento del aprendizaje". Esto es erróneo, porque implica considerar que se "aprende" (memorizando) conocimiento para después "vaciarlos" en un "test objetivo", con lo cual el alumno se somete al profesor. Una posición de este tipo fue manifiesta en el grupo C. Una posición intermedia ocupa el grupo A, en el cual se aplican exámenes, trabajos y exposiciones. En el grupo B se considera a los exámenes como obsoletos y, como dice el profesor B, son símbolos del terrorismo magisterial.

36.- Prácticamente todos los encuestados coinciden en afirmar que no, porque es necesario que se vincule lo aprendido con lo real, Pero ¿ no diariamente nos sometemos a estos entes ajenos, calificación, exámenes y metodología ? ¿ no nos gobiernan ante los ojos del docente y ya por ello se nos llama " buenos alumnos " ? Para el grupo B, el alumno valioso en el sentido tradicional del término es el adaptado a las exigencias del colegio, lo que se remota a los primeros años de escolaridad.

37.- Nuevamente los encuestados están de acuerdo en considerar que una actitud de este tipo no puede ser, sino que interesa más el aprendizaje del propio alumno. Pero se fomenta la calificación, los créditos como fin y el trabajo escolar como medio. No sucede en todos los casos, pero aún es la tendencia dominante. Aun cuando el alumno haya hecho magníficos trabajos a veces sucede que le "faltan décimas", para obtener una calificación aprobatoria o "superior".

¿ No es esto el mercantilismo escolar, una nueva forma de enajenación ?

38.- En torno a esta cuestión, hay una contradicción que, revela el mercantilismo escolar: prácticamente todos los encuestados están de acuerdo en que muchas veces realizan trabajos porque les interesa para poder manejar los conocimientos de la clase. En contraposición, y en un mismo individuo, y en diferentes clases, se realiza el trabajo por obligación por cubrir calificaciones y créditos, lo cual muchas veces se minimiza u oculta con frases como " el alumno debe aprender de esta forma ", " el trabajo siempre ha sido así ", y toda suerte de argucias ideológicas.

CONCLUSIONES

Alo largo de la exposición ha quedado demostrado, sino en todos los pormenores, al menos en su esencia que la alienación es un fenómeno complicado. Aun faltan infinitas de investigaciones de amplia cobertura para analizarlo teóricamente, a la par de transformarlo prácticamente en el sentido amplio de los términos. En última instancia, el estudio de esta categoría responde a una situación objetiva: los productos humanos, resultado de relaciones sociales históricas y necesarias, se han vuelto contra su creador y lo han sometido a sus designios. En tal contexto, es necesario una serie de profundizaciones teóricas de los autores tanto anteriores a Marx como Rousseau y Hegel, como posteriores (Schaff, Kovack, - Lukheim, etcétera) que, implícitamente o explícitamente hablan de la alienación, ya que se pueden dar infinitas de interpretaciones que, en algunos casos aclaran el problema, pero que, en otros lo oscurecen. Esta es una tarea difícil, porque, como se expuso en el capítulo I, la argumentación de Rousseau, Hegel Feuerbach y Marx, es compleja, rica en relaciones entre diversas categorías y, en el presente estudio se estuvo muy lejos de haber agotado las teorías de la enajenación de los respectivos autores. No obstante se cumplió

el propósito de constatar las bases fundamentales de dichas teorías, con el fin de que, en sucesivas investigaciones se profundicen mucho más y se aclaren lagunas aún no explicadas. No cabe duda que, en base a lo expuesto, fue Marx, quien desarrolló ampliamente esta categoría, relacionándola con otra y, gr. trabajo asalariado. Pero dicha categoría no ha permanecido estática en su obra, sino que se fue un concepto explicativo en los Manuscritos de 1844 tuvo que proporcionar-sele una explicación a él mismo, como consecuentemente realizó Marx en sus obras de años posteriores, tal como sucede en los Fundamentos para la crítica de la economía política (1857-1858) y El Capital, donde se entrelaza con otras categorías como división social del trabajo, propiedad privada del estado y la producción mercantil.

A pesar de los argumentos de los partidarios de la tesis de que la alienación es inherente a la "naturaleza humana" -- tesis que no se explicó en el presente estudio por estar fuera de los objetivos planteados --, lo que está científicamente reconocido, es que la alienación es un fenómeno que necesariamente tenía que surgir, debido a las relaciones socia-

les contradictorias que los hombres establecen en un determinado momento histórico, de acuerdo a la correspondencia entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción de la época del surgimiento de la alienación, con las secuelas expuestas en el capítulo II: el estado, la división social de trabajo, la propiedad privada y la producción mercantil. De este modo la abolición de la alienación tiene que pasar por estos factores y su revolucionarización, que ya corresponde a la época del capitalismo. No se debe dejar de apuntar que es necesario profundizar más en cada uno de los factores de la alienación, tanto en el pasado como en el presente y, de acuerdo a cada situación concreta.

Paralelo al desarrollo y decadencia de un determinado modo de producción, la alienación se ha ido transformando y llegando a su máxima plenitud con la explotación capitalista, en la cual, los factores que se analizaron en el anterior capítulo cobran tal fuerza, que las contradicciones sociales pasan necesariamente por la abolición de tal régimen de explotación. Con el análisis del sistema capitalista, difícilmente se puede objetar que la alienación es total en dicho

sistema: trabajo asalariado, dinero, ley del valor, explotación capitalista, etcétera, son una de las tantas manifestaciones de la alienación burguesa que, se "viven" diariamente, - aún cuando los individuos concretos no lo perciban -; y cuyas últimas raíces se encuentran en las relaciones sociales de producción antagónicas que, necesariamente desarrolló el capitalismo e impulsó las fuerzas productivas que - estaban siendo ahogadas por el feudalismo decadente. Simultáneamente a la agudización de la enajenación capitalista, por primera vez en la historia, este modo de producción prepara las bases materiales para la abolición de la alienación es decir, el desarrollo de la técnica permite sustituir el trabajo obligatorio por la actividad libre y creadora y, relacionado con lo anterior, la agudización de la contradicción entre la burguesía y el proletariado, traerá necesariamente la abolición de todas las clases sociales y, con ello la producción mercantil, la propiedad privada y el estado, con la instauración del comunismo científico, por medio de un proceso prolongado y difícil:

A medida de que el desarrollo del capitalismo se va tornando cada vez más complejo, era necesario que la fuerza de trabajo

adquiriera las habilidades socialmente aceptables, con el pro pósito de que los capitalistas explotaran aún más a la mano de obra. Pero, al mismo tiempo es necesario inculcarle los valores burgueses para reforzar tal explotación. Y la institución que mejor cumple dichos objetivos, es la escuela. Es to es posible por las relaciones similares entre la producción capitalista y el trabajo escolar, relacionados con los aspectos educativos vistos en el capítulo IV. Lo que sigue asentado en este capítulo es que, las relaciones materiales, llevadas a cabo entre los profesores y los alumnos, son las que configuran la alienación ideológica en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que es contradictorio querer formar alumnos críticos, si las relaciones que establecen ante el conocimiento, el aprendizaje, la relación con los profesores la teoría y la práctica, son de alienación, antes que dominan tanto al profesor como al alumno. No por sí mismas sino como resultado de las relaciones capitalistas de producción. Como se puntualizó en el capítulo I, las investigaciones acerca de la alienación responden a situaciones objetivas que, en último término se dirigen contra el modo de producción -

capitalista, por ser el origen del actual estado de enajenación en un amplio sentido. En cierta forma, esto tuvo que ver en el origen del estudio tanto teórico como práctico de la presente investigación. Como geógrafo, he tenido que prepararme en el colegio de geografía, con el propósito de adquirir las herramientas que permitieran el manejo de problemas geográficos. Pero las varias veces interrumpida reflexión teórica, como la interacción directa tanto con los profesores y alumnos, me han convencido que la alienación ideológica también está inserta en el colegio y que, no es un asunto que sólo compete a otros profesionistas. Si bien se había llegado a dicha proposición en asignaturas, de acuerdo a momentos y circunstancias que lo permitieron, era necesario una verificación sistemática de la alienación ideológica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del colegio.

Las dificultades que se encontraron para realizar el trabajo práctico fueron:

1.- la selección de los grupos a quienes aplicarles las encuestas. Sino se hizo aleatoriamente fué porque en el colegio priva la enseñanza tradicional y que, coexiste con nú

oleos muy reducidos de grupos que, están renovando su prácti
ca docente a pesar de muchas dificultades, como el peso de -
la ideología educativa dominante.

2.- la construcción de las encuestas necesarias para la veri
ficación de la alienación ideológica en el colegio; para -
ello fué necesaria recopilar la mayor cantidad y calidad de
información teórica posible, sobre la enseñanza-aprendizaje
alienante y, posteriormente estructurarla con base en ello -
construir las preguntas que indicaran que la alienación ide
ológica está presente en el colegio. Como se observó en el -
apartado correspondiente, las preguntas de cada encuesta son
arduas, que no se contestan brevemente; además que se pres -
tan a diversas interpretaciones.

3.- Relacionado con los dos puntos anteriores, se encuentra
el hecho de que, las muestras seleccionadas para el análisis
son, estadísticamente hablando, muy poco representativas, pe
ro esto se explica por dos motivos: I.- un choque duro con -
la ideología dominante en el colegio consistente en que 2 -
profesores de los 4 proyectados se negaron determinantemen
te a contestar la encuesta argumentando que no son " objeti-

van ", " son tendenciosas ", "que sus posiciones están siendo atacadas ". Y II.- la selección de la muestra fué pequeña debido a que en el colegio priva la enseñanza de corte tradicional, pero no es la única, lo cual se constata con las respuestas casi similares de los grupos encuestados referentes a aspectos de la práctica docente alienante.

4.- La recolección de las respuestas a las encuestas tropezó primeramente con las actividades escolares que, tanto profesores como los alumnos seleccionados realizaban en los momentos de aplicar los cuestionarios. Y muy ligado con esto se encuentra el hecho de que había cierta reticencia a contestar las preguntas, posiblemente a que se pensaba que "no competen " al geógrafo y que cuestionan las ideas dominantes sobre el quehacer docente dentro del colegio.

A pesar de las anteriores dificultades como quedó demostrado en el análisis de las encuestas, la alienación ideológica existe en forma dominante, pero no absoluta en el colegio.

La encuesta aplicada a los profesores A y B arrojó diferencias fundamentales en torno a los tópicos educativos tales como enseñanza, aprendizaje, alumno, profesor, ideología, re-

laciones profesor-alumno, participación del alumno en la práctica docente, evaluación del trabajo escolar. Pero como se dejó asentado en el análisis no se trata de decir que uno es mejor que el otro, ni que uno sea alienado y el otro no, sino que la alienación se manifiesta de manera diferente en ambos. En otras palabras: el peso de la ideología dominante configura las ideas del profesor A que, si bien las está cuestionando, aún se está muy lejos de haber superado tal ideología. Debido a las contradicciones dentro de la misma ideología dominante, el profesor B está realizando la superación de dicha ideología, aún cuando falta mucho para superarla por completo. Y algo más: la resistencia de los alumnos impregnados de la alienación ideológica es un reto fundamental en el rebasamiento del fenómeno.

En grado similar, las encuestas realizadas a los grupos de alumnos A, B y C, muestran que la ideología dominante tiene primordial importancia tanto para los grupos A y C y, en algunos aspectos en el grupo B, entorno a los tópicos anteriormente mencionados. Es posible que las semejanzas entre los grupos A y C se deban a que el peso de la alienación ideoló-

gica tanto en un sentido retrospectivo como presente aún se mantienen a pesar de las contradicciones antagónicas que diariamente se "viven" en el colegio.

Esto no quiere decir que han superado el grupo B la alienación ideológica en este terreno sino que están en proceso de superación y con todas las resistencias que se presentan en su realidad concreta.

Si bien es cierto que el análisis de las encuestas se realizó en base a los fundamentos del capítulo IV, es importante aclarar que aún faltan muchos trabajos empíricos de amplia envergadura, como para decir contundentemente que la alienación ideológica burguesa es la forma de pensamiento dominante en el colegio. Lo que se trató de hacer en este estudio, fué mostrar que, en principio la ideología burguesa está presente en el colegio y que, tanto los profesores como los alumnos - al menos los encuestados - están inmersos en ella, - de diferente manera. Y que no obstante su predominancia, las contradicciones que trae consigo hacen que los alumnos y los profesores cuestionen su quehacer educativo, y lo orienten de manera diferente al dominante.

quedó aclarado que si la alienación ideológica en casos concretos requiere de estudios mucho más profundos, es necesario hacer planes contra ella, ya que " como decían Marx y Engels en el Manifiesto del Partido Comunista " es necesario arrancar la educación a la influencia de la ideología dominante " .

Capítulo I. Notas.

- 1.- Schaff, Adam, 1979, La alienación como fenómeno social, Grijalvo, 2a ed. Barcelona, p 134.
- 2.- Citado en: Novack, George, 1979, La teoría marxista de la alienación, Fontamara, Barcelona, p8
- 2.bis- Estos tópicos escapan a los linderos de la presente investigación, por lo que se recomiendan las siguientes obras con el propósito de explicar la génesis de aquellos:
 - Azcárate, Manuel, 1985, La izquierda europea, 1940-1980, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 324 p.
 - Claudín, Fernando, 1977, Eurocomunismo y socialismo, Siglo XXI, 2a ed, México, 204 p.
 - Claudín, Fernando, 1979, La oposición en el "socialismo - real ", Siglo XXI, México, 376 p.
 - Martinet, Gilles, 1973, El marxismo de nuestro tiempo, Península, 2a ed. Barcelona, 122 p.
- 3.- Schaff, A. 1979, op. cit. p 47
- 4.- Israel, Joachim, 1988, La enajenación: de Marx a la sociología moderna, Fondo de cultura económica, México, 327 p.
- 5.- Israel, J. 1988, op. cit. p 29
- 6.- Schaff, A. 1979, op. cit. p 48.

- 7.- I bideu.
- 8.- Ibid, p 49
- 9.- Israel J. 1988, op. cit. p 30
- 10.- Ibid, p 31
- 11.- Ibidem.
- 12.- Ibid p 32.
- 13.- Ibidem.
- 14.- Ver detalles en: Israel, J. 1988, op. cit. y Schaff ,
A. 1979, op. cit.
- 15.- Israel, J. 1988, op cit. p 36.
- 16.- Ibidem.
- 17.- Sánchez Vázquez, Adolfo, 1982, Filosofía y economía en
el joven Marx, Grijalvo, México, p 64.
- 18.- Israel J. 1988, op. cit. p 37.
- 19.- Sánchez Vázquez, A. 1982, op. cit. p 64-65.
- 20.- Israel J. 1988, op. cit. p 37.
- 21.- Suchodolski, Bogdan, 1961, Tsoría marxista de la educa-
ción, Grijalvo, México, p88.
- 22.- Suchodolski, B. 1961, op. cit. p 88.
- 23.- Ibid p 89.

- 24.- Ibid p 90.
- 25.- Sánchez Vázquez A. op. cit. p 65-66.
- 26.- Ibid p 66.
- 27.- Citado en: Israel J. 1988, op. cit. p 39- 40.
- 28.- Ibid p 40.
- 29.- Marx, Karl, 1968, Manuscritos económicos- filosóficos de 1844, Grijalvo, Colección 70, México, p 74.
- 30.- Marx, K. 1968, op. cit, p 74-75.
- 31.- Marx K. 1968, op. cit. p 75.
- 32.- Ibid p 78.
- 33.- Ibid p 79-80.
- 34.- Ibid p 82- 83.
- 35.- Ibid p 83-84.
- 36.- Ibid p 85.
- 37.- Ibidem.
- 38.- Ibid p 86.
- 39.- Ibid p 88.
- 40.- Silva, Ludovico, 1979, La alienación en el joven Marx
Nuestro Tiempo, México, 262 pg.

- 41.- Silva, L. 1979, op. cit, p 160-161.
- 41 bis.- Corriente intelectual alemana del siglo XIX, que propugnaba la solución de los problemas sociales por medio de la crítica y la abstracción.
- 42.- Citado en: Silva, L. 1979, op. cit. p 178.
- 43.- Schaff, A. op. cit. p 77-78.
- 44.- Citado en: Schaff, A. op. cit. p70.
- 45.- Ibid p 71.
- 46.- Ibid p 65-66.
- 47.- Ver detalles en: Schaff, A. op. cit. y Sánchez, V. op. cit.
- 48.- Sánchez Vázquez, A. op. cit. p 70.
- 49.- Schaff, A. op. cit. p 91-129.
- 50.- Ibid p 94.
- 51.- Gorz, André, 1986, Historia y enajenación, Fondo de cultura económica, Mexico, p 70.
- 52.- Gorz, A. op. cit. p 55-56.
- 53.- Silva, L. 1979, op. cit. p 162.

- 54.- Novack, G. op. cit. p 10.
- 55.- Suchodolski, B. op. cit. p 339- 340.
- 56.- Saivat, Juan, 1973, La sociedad de consumo, Biblioteca Saivat de grandes temas, Barcelona, p 86- 87.
- 57.- Selecciones, 1980, Gran diccionario enciclopédico, Se -- lecciones del Reader's Digest, México, p 240.
- 58.- Ver detalles en: Schaff, A. op cit. e Israel, J. op. cit
- 59.- schaff, A. op. cit p 143.
- 60.- Ibid p 101.
- 61.- schaff, A. op. cit. p 98.
- 62.- Ibid p 97.
- 63.- Citado en: Cornforth, Maurice, 1985, El materialismo - histórico, Nuestro Tiempo, México, p 67.
- 64.- Schaff, A. op. cit. p 100.
- 65.- Silva, L. op. cit. p 87-88.
- 66.- Schaff, A. op. cit. p 118-119.
- 67.- Ibid p 119.
- 68.- Ibidem.
- 69.- Citado en: Schaff, A. op. cit. p 124-125.
- 70.- Ibid p 125.

Capítulo II. Notas.

- 1.- Marx, Karl, 1969, Trabajo asalariado y capital, Cultura popular, México, p 96.
- 2.- Cornforth, Maurice, 1985, El materialismo histórico, - Nuestro Tiempo, México, p 41.
- 3.- Academia de Ciencias de la U.R.S.S., 1969, Manual de economía política, Ciencias económicas y sociales, Grijalvo p 15.
- 4.- Engels, Friedrich, 1982, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, Grijalvo, p 142.
- 5.- Israel, J. op. cit. p 75-76.
- 6.- Academia de ciencias, op. cit. p 16.
- 7.- Ibidem.
- 8.- Ibid p 17.
- 9.- Cornforth, M. op. cit. p 44.
- 10.- Ibid p 73.
- 11.- Brom, Juan, 1989, Para comprender la historia, Nuestro Tiempo, México, p 57.
- 12.- Silva, M. op. cit. p 200.
- 13.- Ibid p 256.
- 14.- Cornforth, M. op. cit p 157.

- 15.- Silva, L. op. cit. p 199.
- 16.- Marx, Karl, 1960, la ideología alemana, Grijalvo, México, p 31- 32.
- 17.- Ibid, p 33-34.
- 18.- Israel, J. op. cit. p 53-54.
- 19.- Marx, K. op. cit. p 32.
- 20.- Cornforth, M. op. cit. p 47.
- 21.- Novack, G. op. cit. p 30.
- 22.- Israel, J. op. cit. p 54.
- 23.- Engels, Friedrich, 1970, El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, Progreso, Moscú, p 170.
- 24.- Ibid p 172.
- 25.- Marx, K. op. cit. p 37.
- 26.- Novack, G. op. cit. p 37.
- 27.- Ibid p 8.
- 28.- Engels, F. 1979, op.cit. p 175.
- 29.- Engels F. 1982, El papal... op. cit. p 152.
- 30.- Ibia p 153-154.

Capítulo III. Notas.

- 1.- Academia de Ciencias de la U.R.S.S. op. cit. p 59.
- 2.- Marx, Bernard, 1983, Para comprender la economía capitalista, Nuestro Tiempo, México, p 19.
- 3.- Marx, B. op cit. p 21-22.
- 4.- Academia.... op. cit. p 61.
- 5.- Marx, B. op. cit. p 23.
- 6.- Academia.... op. cit. p 62.
- 7.- Marx, B. op. cit. p 26.
- 8.- Academia.... op. cit p 74.
- 9.- Marx, Karl y Engels, Friedrich, 1975, El manifiesto del partido comunista, Gómez- Gómez, México, p 14-15.
- 10.- Marx, K. 1960, El Capital, T.I, Fondo de cultura económica, p 37-38.
- 11.- Citado en: Israel, J. op. cit. p 257.
- 12.- Israel J. op.cit. p 49.
- 13.- Lukacs, Georg, 1969, Historia y conciencia de clase, - Grijalvo, México, p 127-128.
- 14.- E. Álvarez, Vázquez, ET al, 1980, Ideología y alienación: metodología y dialéctica en los Grundrisse, Comunicación, Serie C, Barcelona, p 80.

- 15.- Suchodolski, B. op. cit. p 95.
- 16.- Ibid p 98.
- 17.- Citado en: Suchodolski, B. op. cit, p 99.
- 18.- Marx, Bernard, op. cit. p 36.
- 19.- Marx, K. 1960, op. cit. p 145-146.
- 20.- Marx, B. op. cit. p 39- 40.
- 21.- Marx, K. 1960, op. cit. p 128-129.
- 22.- Ibid p 145.
- 23.- Marx, B. op. cit. p 41.
- 24.- Silva, Ludovico, La alienación... op. cit. p 100.
- 25.- Marx, Bernard, op. cit. p 44.
- 26.- Marx, K. 1969, Trabajo asalariado... op. cit. p 98.
- 27.- Citado en : Schaff, Adam, 1976, Estructuralismo y marxismo, Grijalvo, México, p 223-224.
- 28.- Marx, K. 1969, op. cit. p 88-89.
- 29.- Citado en: Schaff, A. 1979, La alienación...op. cit p-146.
- 30.- Marx, K. 1969, op. cit. p 100.
- 31.- Citado en : Schaff, A. 1976, op, cit. p 223.
- 32.- Cornforth, M. 1985, op. cit. p 145.

- 33.- Marx, K. 1960, op. cit. p 137.
- 34.- Citado en : Schaff, A. 1967, op. cit. p 225.
- 35.- Cornforth, L. 1985, op. cit. p 140.
- 36.- Mandel, Ernest, 1985, Tratado de economía marxista, T. I, Serie popular Era, México, p 240.
- 37.- Mandel, E. 1985, op. cit. p 242.
- 38.- Kuczynsky, Jurgén, 1981, El capitalismo: sistema contra la humanidad, Nuestro Tiempo, México, p 170.
- 39.- Citado en : Schaff, A. 1979, La alienación... op. cit. p 152.
- 40.- Citado en : Bahro, Rudolf, La alternativa, Alianza, Madrid, p 29.
- 41.- Schaff, A, 1979, La alienación... op. cit. p 185.
- 42.- González Rojo, Enrique, 1987, Teoría científica de la historia, Diógenes, México, p 110.
- 43.- Ibid p 119.
- 44.- Silva, Ludovico, 1987, Teoría y práctica de la ideología, Nuestro Tiempo, México, p 16.
- 45.- Gorz, Anaré, 1986, op. cit, p 128.
- 46.- Cornforth, Maurice, 1986, Teoría del conocimiento, - Nuestro Tiempo, México, p 73.

- 47.- Silva, L. 1967, op. cit. p 67.
- 48.- Citaao en: Silva, L. 1987, op. cit. p 63-64.
- 49.- Silva L. 1967, op. cit. p 64.
- 50.- Ibid p 65.
- 51.- González Rojo, E. 1967, op. cit. p 120-121.
- 52.- Ibid p 112.
- 53.- Silva L. 1987, p 15-16.
- 54.- Cornforth, M. 1986, Teoría... op. cit. p 79-81.
- 55.- Ibid p 84-85.
- 56.- Ibid p 86-87.
- 57.- Ibid p 88-89.
- 58.- Gorz M. op. cit. p 130.
- 59.- Ibidem.
- 60.- Ibid p 131.
- 61.- Cornforth, M. 1985, op. cit. p 106.
- 62.- Cornforth, M. 1986, op. cit, p 90.
- 63.- Cornforth M. 1985, op. cit. p95.
- 64.- Silva, L. 1979, La alienación... op. cit. p50.
- 65.- Cornforth, M. 1986, Teoría... op. cit. p 95-96.
- 66.- Israel, J. op. cit. p 87-88.

Capítulo IV. Notas.

- 1.- Salamon, Magdalena, Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social, CISE, p 3.
- 2.- Salamon, M. op. cit. p 6.
- 3.- Labarca, Guillermo, 1987, La educación burguesa, Nueva Imágen, México, p 70.
- 4.- Ibid, p 73.
- 5.- Citado en: Fernández Anguita, Mariano, 1987, La escuela en el capitalismo democrático, Universidad Autónoma de Sinaloa, p 89.
- 6.- Pansa González, Margarita, Pérez Juárez, Esther, Morán Oviedo, Porfirio, 1980, Fundamentación de la didáctica, Gernika, México, p 19.
- 7.- Ibid p 23-24.
- 8.- Labarca, G. op. cit, p 308.
- 9.- Pansa González, M. op. cit. p 21.
- 10.- Leontiev, A.N. 1968, El hombre y la cultura, Grijalvo, México, p 99.
- 11.- Ponce, Anibal, 1986, Educación y lucha de clases, Editores Mexicanos Unidos, México, p 224.

- 12.- Salvat, Juan, 1975, La nueva pedagogía, Biblioteca Salvat de grandes temas, Barcelona, p 19.
- 13.- Pansza González, M. op. cit. p 28.
- 14.- Fernández Enguita, M. op. cit. p 16-17.
- 15.- Ibid p 16.
- 16.- Ver detalles en : Silva Ludovico, 1987, op. cit. p 3-78
- 17.- Pansza González M. op. cit. p 78.
- 18.- Citado en: Pansza Gonzalez M. op. cit p78.
- 19.- Gutiérrez, Francisco, 1984, Educación como praxis política, Siglo XXI, México, p 17.
- 20.- Pansza González, M. op. cit. p 25.
- 21.- Citada en : Pansza González, M. op. cit. p 25.
- 22.- Ver detalles en: Pansza González, M. op. cit y Operatividad de la didáctica, mismas referencias bibliográficas,
- 23.- Gutiérrez, F. 1984. op. cit. p 20.
- 24.- Ibid p 21-22.
- 25.- Ibid p 22.
- 26.- Ver mayores referencias en: Carnoy, Martin, 1989, Enfoques marxistas de la educación, Centro de Estudios Educativos, México, 71 p.

- 27.- Citado en: Fernández Biguita, M. op. cit. p 93.
- 28.- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, 1986, La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI, México, p 176.
- 29.- Mézáros, István, 1978, La teoría de la enajenación en Marx, Ene, México, p 273.
- 30.- Barreiro de Ruales, Thelma, " La educación y los mecanismos ocultos de la alienación " en: Crisis de la didáctica, Revista de Ciencias de la educación, Axis, Buenos Aires, p - 109.
- 31.- Cornforth, M. 1986, op. cit. p 143.
- 32.- Ibid p 145.
- 33.- Ibid p 149.
- 34.- Ibid p 159.
- 35.- Ibidem.
- 36.- Ibid p 162.
- 37.- Torres, Rosa Laría, et al, 1988, Curriculum, maestro y conocimiento, Temas universitarios, UNAM, p 5.
- 38.- Pansza González, M. op. cit. p 35.
- 39.- Torres, Rosa Laría et al, op. cit. p 11.
- 40.- Ibid p 25.

- 41.- Ibid p 25-26.
- 42.- Ibid p 42.
- 43.- Ibidem.
- 44.- Ibidem.
- 45.- Ibid p 44.
- 46.- Pansza González, M. op. cit. p 81.
- 47.- Ver detalles en: Torres, Rosa María et al, op. cit. p 55-59.
- 48.- Ibid p 56.
- 49.- Ibid p 59.
- 50.- Ibid p 60.
- 51.- Pansza González, M. op. cit. p 40-41.
- 52.- Cuevas Múz, Aurelio, 1984, El partido comunista mexicana no, 1963-1973, Lince, México, p 154-155.
- 53.- Fernández Enguita M. op. cit. p 15.
- 54.- Baudelot, Christian y Establiet, Roger, 1986, La escuela capitalista, Siglo XXI, México, p 246.
- 55.- Ver detalles en: Lansdesman, Monique, 1988, Curriculum, racionalidad y conocimiento, Universidad Autónoma de Sinaloa, 176 p y:

- Miranda Arroyo, Juan Carlos, " El concepto de curriculum oculto " en: Foro universitario, n.- 75, feb. 1987, p 31-42.
- 56.- Fernández R. Hector, " Apuntes generales sobre el currículo en: Foro universitario, n.- 76, marzo de 1987, p 48.
- 57.- Ibidem.
- 58.- Ibid p 49.
- 59.- Salvat, Juan, 1975, op. cit. p 35.
- 60.- Pansza González, M. op. cit. p 170.
- 61.- Salvat, Juan, 1975, op. cit. p 38.
- 62.- Alberti, Alberto, et al, 1970, El autoritarismo en la escuela, Fontanelia, Barcelona, p 2.
- 63.- Bohoslavsky, Rodolfo, 1975, " Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante " en: Problemas de psicología educacional, Revista de ciencias de la educación, Aris, Buenos Aires, p 17.
- 64.- Freire, Paulo, 1988, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, p 74.
- 65.- Pansza González, M. op. cit. p 95.
- 66.- Fernández Enguita M. op. cit. p 78.
- 67.- Ibid p 74.

- 68.- Ibid p 75.
- 69.- Ibid p 75-76.
- 70.- Ibid p 76.
- 71.- Ibid p 76-77.
- 72.- Ibid p 77.
- 73.- Baudelot, C. y Estabiet, R. 1986, op. cit. p 242.
- 74.- Pansa González M. op. cit. p 95-96.
- 75.- Barreiro de Nudler, Thelma, op. cit. p 112.
- 76.- Schaff, Adam, 1979, op. cit. p 184.
- 77.- Freire, Paulo, op. cit. p 71.
- 78.- Barreiro de Nudler, Thelma, op. cit. p 113.
- 79.- Ibid p 114.
- 80.- Pansa González, M. op. cit, p 97.
- 81.- Alberti, Alberto, et al, op. cit. p 7.
- 82.- Barreiro de Nudler, Thelma, op. cit. p 114.
- 83.- Freire, Paulo, op. cit. p 73.
- 84.- Barreiro de Nudler, Thelma, op. cit. p 115.
- 85.- Ibid p 116.
- 86.- Ibidem.
- 87.- Ibid p 117.

- 88.- Pansza González, M. op. cit. p 99.
- 89.- Fernández Enguita, M. op. cit. p 56.
- 90.- Pansza González, M. op. cit. p 115.
- 91.- Silva, Lucoovico, 1979, op. cit. p 52.
- 92.- Ibidem.
- 93.- Citado en: Suchodolski, B. op. cit. p 67.
- 94.- Cirigliano, Gustavo, et al, 1974, Juicio a la escuela, Humanitas, Buenos Aires, p 88.
- 95.- Ibid p 89.
- 96.- Ibid p 90.
- 97.- Labarca, G. op. cit. p 78.
- 98.- Baucelot, C. y Estabiet, R. op. cit. p 246.
- 99.- Ponce, Aníbal, op. cit. p 237.
- 100.- Pansza González, M. op. cit. p 120.
- 101.- Ver detalles en: Pansza González M. op. cit. y Freire, Paulo, op. cit.
- 102.- Pansza González, M. op. cit. p 120-121.
- 103.- Cornforth, M. 1986, op. cit. p 68.
- 104.- Freire, Paulo, op. cit. p 157.
- 105.- Ver detalles en : Fernández Enguita, M. op. cit. Pansza González, M. op. cit. y Freire, Paulo, op. cit.

Capítulo V. Notas.

- 1.- Lacoste, Yves, 1977, La Geografía: un arma para la guerra, Anagrama, Barcelona, p 9.
- 2.- Ibid p 9.
- 3.- Quaini, Massimo, 1985, Marxismo y geografía, Oikos-Tau, Barcelona, p 11.
- 4.- Sánchez Crişpín, Alvaro, " La materia boba del currículum: Geografía " en: Primer Simposium sobre la enseñanza de la geografía en México, México, abril, 1982, p 227.
- 5.- Ibid p 233.
- 6.- Bassols Batalla, Angel, 1985, Realidades y problemas de la geografía en México, Nuestro Tiempo, México, p 28-29.
- 7.- Labarca, G. op. cit. p 324.
- 8.- Carnoy, Martin, op. cit. p 61-62.
- 9.- Aceves García, Mauricio, " La situación de la enseñanza de la geografía en los niveles básico y basico medio en México " en: Primer Simposium sobre la enseñanza de la geografía en México, México, abril de 1982, p 53.
- 10.- Ibid p 55.

BIBLIOGRAFIA

- Academia de Ciencias de la U.R.S.S. 1969, Manual de Economía Política, Ciencias económicas y sociales, Grijalvo, México, 706p.
- Alberti, Alberto, et al, 1970, El autoritarismo en la escuela, Fontanella, Barcelona, 200 p.
- Alvarez Vázquez, et al, 1980, Ideología y alienación: metología y dialéctica en los Grundrisse, Comunicación, Serie C Barcelona, 120 p.
- Anderson, Jonathan, 1988, Redacción de tesis y trabajos escolares, Diana, 13a ed. México, 174 p.
- Aple, W. Michael, 1987, Educación y poder, Paidós, Barcelona, 189 p.
- Bassols Batalla, Angel, 1985, Realidades y problemas de la geografía en México, Nuestro Tiempo, 2a ed. México, 227 p.
- Bahro, Rudolf, 1977, La alternativa, Alianza, México, 472 p
- Barreiro de Nudler, Thelma, " LA educación y los mecanismos ocultos de la alienación " en: Crisis de la didáctica, Revista de Ciencias de la educación, Axis, Buenos Aires, 116 p.
- Bertin, M. Giovanni, 1985, Educación y alienación, Nueva Imágen, 2a ed. México, 245 p.

- Bohoslavsky, Rodolfo, 1975, " Psicopatología del vínculo - profesor-alumno: el profesor como agente socializante " en: Problemas de psicología educacional, Revista de Ciencias de la educación, Axis, Buenos Aires, 35 p.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J.C. 1981, la reproducción, Laia, 2a ed. Barcelona, 285 p.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, la instrucción escolar - en la América capitalista, Siglo XXI, 3a ed. México, 377 p.
- Bowles, Samuel, et al, 1985, Reproducción económica y cultural, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 154 p.
- Brom, Juan, 1989, Para comprender la historia, Maestro - Tiempo, 55a ed. México, 171 p.
- Broccoli, Angelo, 1984, Ideología y educación, Nueva Imá - gen, 4a ed. México, 242 p.
- Broccoli, Angelo, 1980, Marxismo y educación, Nueva Imágen México, 254 p.
- Brunner, José Joaquín, 1986 " la cultura autoritaria y la escuela " en: Cuadernos políticos, México, n.- 46, Era.
- Carnoy, Martín, 1989, Enfoque marxistas de la educación, Centro de estudios educativos, 2a ed, México, 71 p.

- Girigliano, Gustavo, et al, 1974, Juicio a la escuela, - Humanitas, Buenos Aires, 163 p.
- Cornforth, Maurice, 1985, El materialismo y método dialéctico, Nuestro Tiempo, 6a ed. México, 167 p.
- Cornforth, Maurice, 1985, El materialismo histórico, Nuestro Tiempo, 4a ed. México, 223 p.
- Cornforth, Maurice, 1986, Teoría del conocimiento, Nuestro Tiempo, 4a ed. México, 223 p.
- Cuevas Máz, Aurelio, 1984, El partido comunista mexicano, 1963-1973, Línea, México, 204 p.
- Engels, Friedrich, 1979, El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, Progreso, Moscú, 214 p.
- Engels, Friedrich, 1982, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, Grijalvo, 2a ed, México, 154 p
- Estabiet, Roger y Baudelot, Christian, 1989, La escuela capitalista, Siglo XXI, 8a ed. México, 301 p.
- Fernández Enguita, Mariano, 1987, La escuela en el capitalismo democrático, Universidad Autónoma de Sinaloa, 249 p.
- Fernández R. Hector, " Apuntes generales sobre el currículum " en: Foro universitario, n.- 76, marzo de 1987, p 31-43


- Freire, Paulo 1988, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, 39 a ed. México, 245 p.
- Girardi, Giulio, 1977, Por una pedagogía revolucionaria, Laia, Barcelona, 222 p.
- Gomezjara, Francisco, 1982, El diseño de la investigación social, Fontamara, 4a ed. Barcelona, 352 p.
- González Rojo, Enrique, 1987, Teoría científica de la historia, Mógemes, 4a ed, México, 300 p.
- Gorz, André, 1986, Historia y enajenación, Fondo de Cultura Económica, 4a ed. México, 347 p.
- Giroux, Henry, et al, 1989, Sociedad, cultura y educación, ENER Aragon, México, 347 p.
- Gutiérrez, Francisco, 1984, Educación como praxis política Siglo XXI, México, 181 p.
- Jackson, P. W. 1975, La vida en las aulas, Marova, Madrid, 207 p.
- Israel, Joachim, 1988, La enajenación: de Marx a la sociología moderna, Fondo de Cultura Económica, México, 324 p.

- Kuczinsky, Jurgen, 1981, El capitalismo: sistema contra la humanidad, Nuestro Tiempo, México, 285 p.
- Labarca, G. et al, 1987, La educación burguesa, Nueva Dmágen, 6a. ed. México, 285 p.
- Landesman, Lonique, 1988, Curriculum, racionalidad y conocimiento, Universidad Autónoma de Sinaloa, 176 p.
- Lacoste, Yves, 1977, La geografía: un arma para la guerra, Anagrama, Barcelona, 156 p.
- Leontiev, A. N. et al, 1968, El hombre y la cultura, Grijalvo, México, 160 p.
- Lukács, Georg, 1969, Historia y conciencia de clase, Grijalvo, México, 354 p.
- Manuel, Ernest, 1985, Tratado de economía marxista, T.I, Serie popular Era, 6a ed. México, 320 p.
- Marx, Bernard, 1983, Para comprender la economía capitalista, Nuestro Tiempo, México, 271 p.
- Marx, Karl, y Engels, Friedrich, 1975, El manifiesto del partido comunista, Gómez-Gómez, México, 48 p.
- Marx, Karl, 1960, La ideología alemana, Grijalvo, México, 450 p.

- Marx, Karl, 1969, Trabajo asalariado y capital, Cultura popular, México, 36 p.
- Marx, Karl, 1960, El Capital, T. I. Siglo XXI, 55a ed. México, 306 p.
- Marx, Karl, 1968, Manuscritos económico-filosóficos de París de 1844, Grijalvo, México, 160 p.
- Meszaros, István, 1978, La teoría de la enajenación en Marx, Era, México, 324 p.
- Miranda Arroyo, Juan Carlos, " El concepto de currículo oculto " en: Foro universitario, n.- 75, feb. 1987, p 31-42.
- Novack, George, 1979, La teoría marxista de la alienación, Fontamara, Barcelona, 78 p.
- Pansa González, Margarita, et al, 1988, Fundamentación de la didáctica, Géminika, 2a ed. México, 271 p.
- Ponce, Anibal, 1986, Educación y lucha de clases, Editores Mexicanos Unidos, México, 242 p.
- Varios autores, Primer simposium sobre la enseñanza de la Geografía en México, México, 1982, 320 p.
- Quaini, Massimo, 1985, Marxismo y geografía, Oikos-Tau, Barcelona, 200 p.

- Salamon, Magdalena, Panorama de la principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social, CISE 7 p.
- Salvat, Juan, 1975, la nueva pedagogía, Biblioteca Salvat de grandes temas, Barcelona, 144 p.
- Salvat, Juan, 1973, la sociedad de consumo, Biblioteca Salvat de grandes temas, Barcelona, 142 p.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, 1982, Filosofía y economía en el joven Marx, Grijalvo, México, 306 p.
- Schaff, Adam, 1979, La alienación como fenómeno social, - Grijalvo, 2a ed. Barcelona, 324 p.
- Schaff, Adam, 1976, Estructuralismo y marxismo, Grijalvo, Barcelona, 324 p.
- Selecciones, 1980, Gran diccionario enciclopédico, Selecciones del Reader's Digest, México, p 240 p.
- Silva, Ludovico, 1987, Teoría y práctica de la ideología, Nuestro Tiempo, 16 a ed. México, 222 p.
- Silva, Ludovico, 1979, la alienación en el joven Marx, - Nuestro Tiempo, México, 262 p.

- Suchodolsky, Bogdan, 1965, Teoría marxista de la educación Grijalvo, México, 370 p.
- Torres, Rosa María, et al, 1988, Curriculum, maestro y conocimiento, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 62 p
- Vaizey, John, 1980, El capitalismo, Fondo de Cultura Económica, México, 202 p.



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE GEOGRAFÍA