



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

7
2ej
FACULTAD DE FILOSOFIA Y
LETRAS

FACULTAD DE FILOSOFIA Y
LETRAS
**FILOSOFIA DE LA EDUCACION: CONSTITUCION
AXIOLOGICA DE LA ESCUELA Y SU
JUSTIFICACION COMO PROYECTO DE CLASE**

TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN FILOSOFIA

Presenta:

LAURO MEDINA ORTEGA

FALLA DE ORIGEN

México, D.F.

1991



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

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCION | 1 |
| I. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA PRACTICA DE LA FILOSOFIA | 11 |
| 1.1 LA FILOSOFIA COMO UNA TOMA DE POSICION | 11 |
| 1.2 LA PRACTICA COMO PUNTO DE PARTIDA EN FILOSOFIA | 28 |
| 1.3 FILOSOFIA Y EPISTEMOLOGIA | 45 |
| II. FILOSOFIA Y EDUCACION | 66 |
| 2.1 EN TORNO AL CONCEPTO DE EDUCACION | 66 |
| 2.2 PROYECTOS EDUCATIVOS | 74 |
| 2.2.1 FINES, NECESIDADES Y VALORES | 74 |
| 2.2.2 ACTITUDES Y CREENCIAS | 83 |
| 2.2.3 PROYECTOS EDUCATIVOS: SU JUSTIFICACION | 90 |
| 2.3 TEORIA EDUCATIVA | 96 |
| 2.3.1 TEORIA DE LA REPRODUCCION | 103 |
| 2.3.2 TEORIA DE LA RESISTENCIA | 111 |
| III. EDUCACION Y SOCIEDAD | 118 |
| 3.1 PRACTICAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS | 118 |
| 3.2 PROYECTOS EDUCATIVOS E IDEOLOGIA (DEBATE EN TORNO AL CONCEPTO DE IDEOLOGIA) | 139 |
| IV. TEORIA CURRICULAR | 151 |
| 4.1 LOS FINES QUE PRETENDE ALCANZAR LA ESCUELA | 151 |
| 4.2 TEORIA CURRICULAR | 153 |
| 4.2.1 ORIGENES DE LA TEORIA CURRICULAR | 153 |
| 4.2.2 CURRICULUM: FORMAL Y OCULTO | 159 |
| 4.3 EVALUACION CURRICULAR | 162 |
| 4.4 ACERCAMIENTO A LA EVALUACION CURRICULAR (UNA TOMA DE POSICION) | 169 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.1 INTRODUCCION | 172 |
| 4.4.2 EL CASO DE METODOS DE INVESTIGACION II | 175 |
| 4.4.3 PROYECTO QUE SUBYACE | 180 |
| 1. ESTRUCTURA DE LA INSTITUCION | 181 |
| 2. VALOR SOCIAL QUE SE LE DA A LA ESCUELA | 184 |
| 3. EXPERIENCIA DEL DOCENTE Y QUE RELACION ESTABLECE CON SU PRACTICA ACADEMICA | 187 |
| 4.4.4 A MANERA DE CONCLUSIONES | 192 |
| CONCLUSIONES | 194 |
| BIBLIOGRAFIA | 203 |

INTRODUCCION

Los procesos educativos ocupan la atención no sólo de aquellos que se encargan de su estudio a partir de intereses teóricos, sino de funcionarios estatales y organizaciones internacionales quiénes buscan asegurar que dichos procesos se realicen bajo las condiciones teórico-prácticas que consideran adecuadas.

Esta preocupación sobre los procesos educativos, aumentó conforme la educación - particularmente la escolarizada o formal - y los niveles de educación de "un pueblo" - medidos en términos de años y niveles que un sujeto pasa y alcanza respectivamente en un sistema escolar - empezaron a ser vistos como uno de los parámetros para medir la situación de "adelanto" o "atraso" de toda una nación. A su vez, prácticamente, en cada sociedad a esos procesos educativos, los formales, se les ha conferido un valor específico.

Este proceso de valoración de la educación formal, de carácter histórico, lo entendemos como la constitución axiológica de la escuela. Que, justamente, por ser histórica está estrechamente vinculada con el horizonte axiológico de una sociedad; es decir, de lo que en un momento determinado se considera valioso o no para dicha sociedad. Este horizonte depende de la correlación de fuerzas sociales y de quienes logren imponer sus intereses, como los intereses generales de la sociedad. Dicho de otra manera, depende de las relaciones de poder en esa sociedad y, en particular, para una sociedad

dividida en clases, de la lucha de clases. Aunque, y esto es importante señalarlo, se encuentran paralelamente otra serie de contradicciones y de conflictos entre otros grupos con intereses específicos. Tal es el caso de los movimientos de mujeres, por ejemplo.

No obstante lo anterior, la escuela y el sistema escolar en que se expresa, parecen justificarse por sí mismos. Es decir, la escuela aparece como algo natural -consustancial-, acorde con el desarrollo de la sociedad pero, a su vez, con un desarrollo "evolutivo" propio. Razón por la cual, la escuela y los procesos que ahí se desarrollan suelen valorarse por sí mismos, envueltos en una aparente neutralidad (en tanto que supuestamente no obedecen a intereses que no sean los del proceso escolar mismo). De ahí entonces que este proceso sea visto, desde ciertas posturas, como forma de preparación para la vida adulta (Durkheim), formación de recursos humanos o mero transmisor de las habilidades y tradiciones de las viejas a las nuevas generaciones.

En esta aparente neutralidad de los procesos educativos formales, descansa la justificación de proyectos educativos que, como decíamos en un principio, son impulsados por aquéllos que han asumido el deber de establecer cuáles son las mejores condiciones teórico-prácticas, bajo las cuales pueden desarrollarse dichos procesos.

La pregunta que de inmediato surge es la siguiente: hasta qué punto los sujetos directamente involucrados -no quienes

planean; no quienes deciden-, en los procesos educativos se han planteado la justificación de su actividad. Más allá de las manifestaciones de aceptación o de violencia y rechazo, con las que en múltiples ocasiones se repudia un sistema educativo escolarizado. Y con ello, hasta qué punto se han planteado la pertinencia o no de su actividad y en consecuencia con respecto a qué se considera que su práctica es valiosa o no y por qué.

En particular para el docente, sujeto directamente involucrado en el proceso educativo formal, las preguntas anteriores tienen que ver directamente con su práctica educativa en la que por lo menos están involucrados un par de aspectos: los conocimientos que imparte y la pertinencia social de dichos conocimientos.

Si planteamos de esta manera el asunto del desarrollo de los procesos educativos, no es suficiente que un docente esté habilitado en el manejo de ciertos conocimientos, sino que es indispensable una toma de posición consciente, deliberada. Ya que de ésta dependerá la manera en que asuma su práctica educativa y los múltiples problemas que esta práctica representa.

Por lo anterior, es fundamental que el docente dé respuesta a las siguientes preguntas: qué enseñó; cómo lo enseñó; para qué lo enseñó y bajo qué condiciones institucionales y sociales estoy enseñando. Vale decir, nos preguntamos por el sentido que tiene la educación y en última instancia, por el por qué de la educación; de ese proceso

social denominado educación.

En este preguntar, que es ya eminentemente filosófico, se pregunta por el ser de la educación. Cuestión que implica el preguntarse acerca de los fines y valores en que se sostiene un proyecto educativo. Pero además, en tanto que espacio de producción de conocimientos, nos preguntamos por la manera en que se concibe el conocimiento, su transmisión y su producción. Ahora bien, nuestro cuestionamiento no es en general sino en particular pues la búsqueda de respuestas nos interesa en el ámbito de una sociedad dividida en clases.

El caso concreto lo encontramos en la sociedad mexicana en donde las clases dominantes han utilizado el aparato educativo como un recurso para conciliar intereses¹ (aunque esto no significa que sea sólo a través de dicho aparato) y presentar los suyos como intereses de la sociedad.

Estamos haciendo referencia a la lucha por la hegemonía del poder en una sociedad y el papel que las clases o grupos en conflicto le atribuyen a la educación para la resolución de dicho conflicto.

La "neutralidad" atribuida a los procesos educativos, es pieza fundamental para instrumentar dichos procesos. En donde aspectos tan importantes como la transmisión/producción de actitudes y creencias son preocupación tangencial, de quienes detentan el poder, colocando solamente en el centro de sus

¹ Cfr. ZEA, Leopoldo. "El ideal educativo y estatal del liberalismo mexicano" en El positivismo en México surgimiento, apogeo y decadencia, F.C.E., México, 1975, pp. 82-91

preocupaciones el desarrollo de ciertas habilidades y "conocimientos".

La función política de los procesos educativos (formación de lealtades en los sujetos) queda oculto tras un propósito económico (formación de "recursos humanos"), que encuentra en la supuesta neutralidad de dichos procesos una justificación (razones por las cuales se consideran valiosos).

La pertinencia de nuestro trabajo estriba entonces en: 1. desde una perspectiva filosófica cuestionar las justificaciones sobre las que descansan los propósitos de los procesos educativos; 2. señalando la función política de dichos procesos y las contradicciones que implica el ser un espacio más de confrontación de intereses, y 3. plantear que justamente por esas contradicciones es posible modificar, de ser necesario, sus finalidades. La discusión que estos planteamientos pueda originar, es ganancia para los propósitos de este trabajo.

Así, pues, el supuesto que nos guía es el siguiente: un sistema educativo, y la escuela como expresión concreta de éste, tiene entre sus funciones primordiales - además de la transmisión y producción de conocimientos - la "transmisión de una ideología dominante".² Por lo que en ese sentido, cumple una función eminentemente política y no sólo económica (formación de "recursos humanos" y desarrollo de habilidades en

² Entrecorramos "transmisión de una ideología dominante", por considerar que no sucede de manera absoluta, sino que siempre es posible el momento de producción y de lucha que por generar una ideología alternativa.

los estudiantes que serán remuneradas diferencialmente por un "mercado de trabajo"). Sin embargo, esta función no se da libre de contradicciones por lo que, en el interior de la escuela, es posible generar proyectos alternativos de cuestionamiento que permitan acciones de transformación.

Lo anterior supone, además, que las acciones a emprender se enmarcan, en principio, en una postura política frente a la práctica educativa. Lo cual, desde nuestro punto de vista, requiere establecer cómo se desarrollan los procesos de transmisión de valores que se expresan en formas de comportamiento y prácticas sociales que van constituyendo a los sujetos como sujetos sociales.

Por estas razones, centramos nuestra atención en la constitución axiológica de la escuela. La cual sostenemos que, como proyecto, se desarrolla en medio de la lucha por la hegemonía del poder en una sociedad, y está diseñada para cubrir ciertos objetivos (no necesariamente de adquisición y producción de conocimientos) tendientes a lograr consenso. Estos objetivos se encuentran justificados por posturas ideológicas.

Sin embargo, porque estamos hablando de un proceso contradictorio, en el proceso de constitución axiológica de la escuela se ubican -durante el momento mismo de la práctica educativa- espacios de "resistencia", de confrontación y lucha frente a los saberes oficiales. Saberes que se encuentran plasmados en los planes de estudio de las instituciones

educativas.

Para cubrir los aspectos antes mencionados, hemos dividido nuestro trabajo en cuatro capítulos. En el primero establecemos nuestro punto de partida. Haciendo algunas consideraciones en torno a la filosofía; primero como una toma de posición y luego asumiéndola desde el punto de vista de la práctica. Es decir no sólo se busca la reflexión sino la intervención en los procesos sociales y en particular en los procesos educativos.

También asumimos que la filosofía en tanto que saber absoluto, ha perdido sentido y que como tal, ya no es capaz de dar razón de lo que las cosas son y mucho menos de lo que las prácticas sociales son. Cuestión que de inmediato pone en entre dicho el status epistemológico de la filosofía. En este sentido se asume que la filosofía como discurso que busca hacer asertos sobre la realidad, es solamente una forma más de conocimiento. Y que las posibilidades reales para no caer en nuevas "mistificaciones de la realidad", se encuentran en la medida en que pueda articularse con otros discursos y prácticas científicas.

Así, pues, lo que ponemos en cuestionamiento son las pretensiones de la filosofía como saber universal y absoluto, para proponerle una tarea más modesta: ser un momento más de la producción de los conocimientos científicos.

En el segundo capítulo, establecemos la articulación entre filosofía y educación. Se problematiza el concepto de educación, señalando que si bien es cierto que en ocasiones se

reconoce que a través del proceso educativo se transmiten no sólo conocimientos sino también valores, éstos, intentan pasar por neutrales aunque existe una estrecha vinculación entre "aparato educativo" y sociedad. Nuestra intención es señalar ese vínculo sin perder de vista la autonomía del proceso educativo.

En este capítulo, planteamos la constitución de los valores, incluida la educación como uno de ellos, los fines y las necesidades a las que responde la escuela.

Respecto de la autonomía de los procesos educativos, nos parece importante señalar el problema del desarrollo de "creencias" y "actitudes". Entendidas, respectivamente, como disposiciones de un sujeto para atribuir ciertas propiedades a un objeto -momento epistemológico de la disposición- y como disposición de ese mismo sujeto para actuar de una manera determinada frente a una situación u objeto -momento afectivo de la disposición-.

De las teorías que se han dado a la tarea de estudiar los procesos educativos, nos interesan, la teoría de la reproducción y la teoría de la resistencia. Aquí, la propuesta althusseriana de los "aparatos ideológicos de estado" (AIE) será retomada; señalando que más allá del uso y abuso indiscriminado, brinda importantes elementos de análisis. Aunque también apuntamos las limitaciones del concepto.

Señalado lo anterior, en el tercer capítulo se establece el vínculo entre educación y sociedad. Para cuya

problematización se retoman los proyectos educativos. Particularmente los propuestos por los programas de educación pública.

Establecer la relación entre lo que denominamos "pseudoproyectos" y "proyectos" educativos así como la coexistencia de ambos en los planes y programas de estudio de las escuelas de un sistema educativo, es parte central de este apartado. Los criterios que definen estos conceptos, derivan de los intereses a los que responden y pueden ser los de una clase grupo o sexo dominante o los de una clase, grupo o sexo dominado.

La justificación de "pseudoproyectos" y "proyectos" se encuentra, en ambos casos, basada en posturas ideológicas. Y sin embargo es posible pensar en "proyectos emancipadores".

Lo anterior nos coloca de inmediato en el debate, aún abierto, del sentido marxista del concepto "ideología". Por ello, un aspecto central de este capítulo, será el debate en torno a dicho concepto. Debate en el que asumimos la "definición amplia" de ideología, frente a su "definición restringida".

El cuarto y último capítulo de este trabajo, está dedicado a una herramienta teórico-práctica: la teoría curricular. Herramienta teórica, en tanto metodología, que nos permite reflexionar y problematizar los programas y planes de estudio de una institución educativa. Problematización que pasa, necesariamente, por el cuestionamiento de los objetivos que

persigue un proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes y docentes pretenden alcanzar. Y práctica, porque de dicho cuestionamiento pueden surgir formas nuevas de asumir los procesos educativos; entre ellos, la práctica docente.

En este capítulo, apuntamos los orígenes de la teoría curricular así como algunas problemáticas, de los procesos educativos, que retoma esta teoría para su análisis.

Aquí, nos interesa el caso particular de una institución: el Colegio de Bachilleres. Lo que intentamos, en un primer acercamiento, es una evaluación curricular de los objetivos que pretende alcanzar el programa de estudio de una asignatura - Métodos de Investigación II-. Nuestro intento, lo contextualizamos en el plan de estudio de la institución. Es decir, de los objetivos que socialmente le han sido conferidos al nivel medio superior de enseñanza en México y en particular al Colegio de Bachilleres.

Los conceptos de "currículum"; "currículum real" y "currículum oculto", en este apartado, son centrales.

La parte final está dedicada a las conclusiones, necesariamente parciales, a las que hemos arribado; así como las líneas de posible investigación y desarrollo futuro. Es importante apuntar que este trabajo lo consideramos como un primer acercamiento a una problemática más amplia y compleja. Pues, por un lado implica enfrentar los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza y por otra parte, enfrentados a la situación actual de México y de América Latina.

I.- ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA PRACTICA DE LA FILOSOFIA

1.1 LA FILOSOFIA COMO UNA TOMA DE POSICION

José Ferrater Mora menciona en su Diccionario de Filosofía que hay por lo menos cuatro problemas generales que se plantean con respecto a la filosofía: 1. el del propio término filosofía; 2. el de los orígenes de la filosofía; 3. el de su significación y 4. el de la división de la filosofía en disciplinas³.

A estos problemas se podría responder de dos maneras: a) asumiendo que es posible contestar a las preguntas desde el propio espacio de producción del discurso filosófico y b) asumiendo que, aunque la primera forma de respuesta tiene validez⁴, ésta es limitada y en consecuencia hay que salir del espacio de producción del discurso. A la primera postura la denominaremos respuesta intradiscursiva, mientras que a la segunda respuesta extradiscursiva.

Generalmente, se asume la primera alternativa. En este sentido, se parte del supuesto que afirma que la filosofía (que el discurso filosófico) puede definirse a sí misma. Y dado que

³ FERRATER Mora, José. Diccionario de Filosofía, 5a. ed., Alianza Editorial, Barcelona, 1984, t. 2, pp. 1175 y ss.

⁴ Utilizamos el concepto validez en un sentido epistemológico, es decir, se refiere al hecho de que una proposición sea aceptada como verdadera.

la filosofía se autodefine como un discurso de la totalidad (sobre esto regresaremos más adelante) cuya producción de ideas trasciende toda limitación social y se dirige a la "humanidad entera" es entonces, de carácter "universal"⁵.

Desde esta perspectiva, la respuesta que se da a la primera pregunta, es la clásica definición etimológica del concepto: "amor a la sabiduría". Amor al saber que se autopropones como desinteresado, es decir como una búsqueda del saber por el mero afán de saber, constituyéndose ésto en una búsqueda de la Verdad - así, con mayúscula -.

Será en realidad esta búsqueda la que definirá en principio a los filósofos como amantes de la sabiduría y posteriormente a su actividad como filosofía.

Esta autodefinición asume que, el origen de la filosofía se encuentra en el momento de su ruptura con el mito. Al intentar - en su afán de búsqueda de la Verdad - explicar de manera racional a la naturaleza y los procesos que en ella se desarrollan incluyendo al "hombre" mismo. Este afán se traduce a final de cuentas en una búsqueda de lo substantivo⁶, de aquello que resulta fundante de todas las cosas y no sólo de manera general sino en particular las del conocimiento, en cuanto a sus resultados y sus procesos. Así como del comportamiento humano y sus producciones artísticas.

⁵ FERRATER Mora, José. "La filosofía en la sociedad contemporánea" en La filosofía actual, 4a. ed., Alizanza Editorial, Madrid, 1982, p. 185

⁶ Entendido como aquello que hace ser lo que las cosas son.

Al respecto José Ferrater Mora dentro de la perspectiva que hemos apuntado, señala lo siguiente:

"Muy característico de la filosofía, ya desde sus primeros pasos en Grecia, es una serie de condiciones dobles. Por un lado, la filosofía muestra un interés universal. Por el otro, revela escasa atención por la diversidad de los hechos. Por un lado subraya la superioridad de la razón. Por el otro, se inclina a una intuición del ser de índole a veces más mística que discursiva. Por un lado destaca la importancia de la teoría. Por el otro, señala el carácter fundamental de la virtud y de la conducta. Por un lado, es altamente especulativa. Por el otro decididamente crítica. Por un lado no quiere dar nada por supuesto. Por el otro, está sumergida en toda clase de suposiciones."⁷

⁷ FERRATER Mora, José. Diccionario de Filosofía, 5a. ed., Alianza Editorial, Barcelona, 1984, t.2, p. 1178

También en esta perspectiva y para el caso latinoamericano es interesante releer las siguientes palabras de Risieri Frondizi, pronunciadas en la Universidad de Guatemala el 22 de agosto de 1947.

"No hemos escogido por azar una pregunta como tema de la disertación de hoy. La filosofía es ante todo interrogación, pregunta, búsqueda. Si quisiera sintetizarse la totalidad de la filosofía en una pocas palabras, esas palabras deberían ordenarse en forma interrogativa. ¿Qué es el mundo? ¿Qué es el hombre? ¿Qué

Así pues, se ha considerado de manera casi unánime que la filosofía puede ser dividida en: una teoría general del ser; una teoría general del conocimiento y una teoría general del comportamiento humano - incluida la estética - y principios de la lógica.

En esta división, de cualquier manera, la teoría general del ser entendida como metafísica (ciencia de las primeras causas y principios) es la piedra de toque. Pues actúa como la condición de posibilidad de las demás.

Esto permite precisar la autodefinición de la filosofía como ciencia primera. No sólo por la búsqueda de la Verdad, sino porque dicha Verdad encuentra su fundamento en el conocimiento - o intuición - de las primeras causas y principios.

Resumiendo, la definición que hace de sí misma la filosofía con base en su propio discurso y que siguiendo a Althusser podemos considerar como filosofía que se produce en tanto que filosofía⁸, es reflexión que construyendo sus propias categorías (el ser; lo uno; la Verdad; el todo; etc.) de inmediato, se coloca más allá de cualquier "contaminación"

debemos hacer? ¿Qué es el conocimiento? ¿Cuál es nuestro destino? He aquí, encerrado en pocas palabras, lo substancial de la filosofía. Quien no haya sentido por dentro el aguijón interrogativo y la expectativa dramática que suscitan estas cuestiones, poco sabe y poco entenderá de filosofía"

FRONDIZI, Risieri. Ensayos filosóficos, tr. Josefina Barbat de Frondizi, F.C.E., México, 1986, p. 45 y ss.

⁸ Cfr. ALTHUSSER, Louis. "La transformación de la filosofía", conferencia pronunciada en la Universidad de Granada, 26 de marzo de 1976, p. 8 y ss.

causada por alguna preocupación material, tanto como de cualquier interés personal.

La máxima, sería alcanzar la sabiduría por la sabiduría misma y desde ahí definir con Verdad y universalidad lo que las cosas son. Asumiéndose como conocimiento por excelencia.

Hoy día, sin embargo, resulta difícil seguir sosteniendo esta postura frente a la filosofía. No sólo porque la filosofía no ha sido nunca una reflexión desinteresada del mundo, sino porque la filosofía expresa el modo como los hombres y mujeres de una época y particularmente en una sociedad dividida en clases, conciben sus relaciones con el mundo y entre ellos(as) mismos(as), de acuerdo a sus intereses.⁹

Esto, nos conduce a la segunda forma de dar respuesta a las preguntas planteadas inicialmente. Es decir, desde una postura que además de tomar en consideración los elementos intradiscursivos de la filosofía, pone énfasis en las condiciones materiales en que se produce el discurso. Esto es, condiciones extradiscursivas que, para Latinoamérica, son de explotación dadas las circunstancias en que nuestros países están articulados al mercado mundial, dominado por las reglas de producción del sistema capitalista en su fase imperialista. Las condiciones materiales en que surge la filosofía adquieren formas particulares en cada país, de esta parte del continente, pero en general se caracterizan por la lucha de las "burguesías

⁹ SANCHEZ, Vázquez, Adolfo. "Por qué y para qué enseñar filosofía" en Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, Océano, Barcelona, 1983, p. 73

nacionales¹⁰, por hegemonizar el poder. Estas razones nos permiten afirmar que las condiciones materiales, a su vez condiciones extradiscursivas de la filosofía, son el terreno de la lucha de clases.

En este sentido la filosofía latinoamericana, señala Horacio Cerutti, debería afirmarse entonces, en oposición a sus contraímagenes y frente a la noción clásica de un saber puramente admirativo y contemplativo (respuesta intradiscursiva), como un compromiso histórico concreto que a nuestro juicio es el de la lucha por el poder, por parte de la clase trabajadora. Así, frente al formalismo y contra él hay que apuntar el para qué o función ideológica del saber filosófico¹¹. El cual no es totalmente independiente de su valor de verdad.

En este sentido y siguiendo al filósofo francés Louis Althusser, consideramos que la función¹² ideológica del saber

¹⁰ Entrecorramos este concepto, por considerar que en realidad la burguesía como clase, responde a intereses que ya son internacionales, particularidad de la fase imperialista del capitalismo. Lo que no la libra de las contradicciones, producto de la división de los territorios con fronteras nacionales.

¹¹ CERUTTI, Guldber, Horacio. Filosofía de la Liberación Latinoamericana, F.C.E., México, 1983, p. 61

Hay que precisar, que cuando H. Cerutti habla de la contraímagin lo hace en un proceso de deslinde con el que considera en la filosofía de la liberación argentina como sector populista. Posición que si bien rechaza la tradición filosófica europeizante (filosofía noratlántica), tiene en común con ésta su formalismo que, finalmente, lo que encubre es su populismo.

¹² La noción de función es utilizada aquí, no en el sentido de función proposicional propuesta por Russell y Whitehead en la cual una proposición con respecto a un sujeto "x" es un valor. Lo cual implica una noción de verdad. En nuestro caso la utilizamos como

filosófico producido en tanto que filosofía, es la de someter las prácticas de los seres humanos; así como las ideas que éstos se hacen de dichas prácticas.

Para cumplir con este propósito, esta filosofía desarrolla un proceso de subordinación que comienza con la distinción de su discurso respecto de los discursos científicos. Aunque sean los discursos científicos quienes le proporcionen el modelo de racionalidad al suyo propio.

Las consecuencias de este proceso de subordinación es un vínculo contradictorio en donde opera una transformación de la filosofía y las ciencias. Textualmente apunta Althusser:

"Ese vínculo singular y altamente contradictorio, que liga a la filosofía con las ciencias, esa operación que transforma las condiciones de existencia de la filosofía (y por consiguiente de las ciencias) en determinaciones subordinadas a la propia filosofía, esa operación por la que la propia filosofía se sitúa a sí misma en el poder, declarando que sólo ella posee la verdad de y sobre las ciencias que le proporcionan el modelo de

una noción de actividad, de proceso o conjunto de procesos que nos permiten determinar lo que una realidad social es. Es claro que no se rompe totalmente una ambigüedad no obstante, lo que nos interesa es romper con una perspectiva funcionalista.

Cfr. Artículo sobre el concepto de "función" en FERRATER Mora, José. Op. cit., t. 2, pp. 1297-1301

su propio discurso racional y sistemático, forma parte de la producción de la filosofía como 'filosofía'.¹³

Pero no solamente procede de esta manera con las ciencias. Sino que lo mismo hace con otras prácticas humanas como la religión, la moral, la oratoria, la política, la literatura, y la poesía.

Esta filosofía aparece, entonces, como la ciencia (conocimiento) de todo y de todas las prácticas humanas, enunciando su Verdad. Verdad que son incapaces de decir por sí mismas; sometiéndolas a una forma filosófica radical.

Con este propósito, la filosofía ha desarrollado una serie de categorías sin referente real. Categorías que son retomadas y modificadas de manera constante. Y es este proceso, el que se realiza en los diálogos, los tratados y los sistemas filosóficos.¹⁴

¹³ ALTHUSSER, Louis. *Op. cit.*, p. 10

¹⁴ Cfr. MORALES, Cesáreo. "El silencio de las filosofías", (material fotocopiado). Sobre todo los puntos III y IV, en donde hace los siguientes señalamientos:

"Como teorías de la Verdad, las filosofías pretenden fundamentar todos los objetos que le son externos: prácticas, discursos, instituciones, situaciones diversas, etc. Fundar todo en la verdad, decir la verdad de todo, tal es, propiamente, el quehacer filosófico [...] Estas teorías de la verdad se constituyen como tales subordinándose todos los discursos y todas las prácticas a las formas filosóficas que se convierten en formas discursivas a partir de las cuales se organizan y reorganizan, se articulan y desarticulan los discursos en general: piénsese en el coqito cartesiano, en el problema de las "ideas" y de las impresiones del empirismo sensualista clásico, en los juicios sintéticos a priori de Kant, en el sujeto trascendental de Husserl o en los "grupos científicos" de Kuhn."

Líneas adelante, en el punto IV, continúa:

Frente a este proceso - dominación de las prácticas sociales - que caracteriza a la producción filosófica en tanto que filosofía, oponemos, como señalábamos arriba, otra práctica de la filosofía. La cual no se propone enunciar la Verdad de todas las cosas o de las prácticas o de las ideas que los sujetos se hacen de ellas.

Por el contrario, esta práctica alternativa, pretende asumirse como una filosofía crítica de la función ideológica (en este caso ocultadora) de la filosofía en tanto que filosofía. Para lo cual, reconoce en principio su punto de partida: las condiciones materiales (condiciones extradiscursivas), el terreno de la lucha de clases en que se basa el sistema de producción capitalista. Y asumiendo una posición, en la lucha de clases, se compromete articulándose

"Para unificar discursos y prácticas las filosofías han de hacerlos pasar por una "transformación filosófica". Se trata, como se ha visto, de una transformación-deformación [...] de discursos y prácticas que los desarticula para rearticularlos luego de acuerdo al orden de las categorías filosóficas (formas filosóficas) [...] Las categorías o formas filosóficas [...] poseen dos características:

1. LAS FORMAS FILOSOFICAS NO TIENEN REFERENTE REAL

Formas o categorías filosóficas como la verdad, el uno, el bien, el ser, la totalidad, el cogito, los "tres mundos" de Popper, el "paradigma" de Kuhn o los "programas de investigación" de Lakatos, sólo aparentemente tienen referentes reales. Si son vistas con atención, aparece claro que sólo son objetos filosóficos, que sólo tienen existencia en y por el discurso filosófico [...]

2. LAS FORMAS FILOSOFICAS POSEEN UNA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA ESPECIFICA

Las formas filosóficas no son de la misma naturaleza que los objetos teóricos de las ciencias, son formas , categorías u objetos que sólo existen en la filosofía. La constitución de las mismas es, propiamente, el trabajo de las filosofías: sobre tales formas, categorías u objetos se da un trabajo incansable de reiteración, rearticulación y reconfiguración." pp. 17 y 21-22

con los intereses de una de las clases, la de los desposeídos, que en la producción y las relaciones sociales se encuentra explotada. Por ello, es revolucionaria; porque frente a los intentos de interpretación (léase justificación) de las condiciones actuales de explotación, busca transformarlas.

Pero, como puede verse, esta toma de posición se da en un espacio exterior a la producción del discurso filosófico. Espacio exterior que, como tal, no es reconocido por la filosofía en tanto que filosofía. Pues, desde su posición, se autodefine como discurso totalizador; es decir, que subordina, que desestructura para volver a estructurar a la totalidad de lo real, jeraquizando de acuerdo a su propia racionalidad.

Este espacio exterior, - y aquí seguimos aún a Althusser - se define como el conjunto de las prácticas sociales. Las mismas prácticas que la filosofía en tanto que filosofía, se hace la ilusión de dominar.

Por ello:

"La irrupción de la práctica es la denuncia de la filosofía producida como tal filosofía. Es decir, contra la pretensión de la filosofía de abarcar el conjunto de las prácticas sociales (y las ideas), de ver el 'todo', como decía Platón, para establecer su dominio sobre estas mismas prácticas; contra la pretensión de la filosofía de no tener 'un

espacio exterior', el marxismo afirma que ciertamente la filosofía tiene 'un espacio exterior' o para decirlo en otras palabras: que la filosofía no existe más que por ese 'exterior' y para él. Este exterior (que la filosofía quiere hacerse la ilusión de someterlo a la Verdad), es la práctica, las prácticas sociales."¹⁵

Vale la pena señalar aquí que para Althusser, práctica no significa solamente la acción (política), que puede desarrollar un sujeto en la producción de las relaciones sociales (que si bien se encuentra con ellas, también las produce y reproduce). Sino también un criterio de verdad, aunque el propio autor no profundiza en el asunto.

Lo anterior puede interpretarse de esta manera cuando señala que:

"De forma contraria al logos (es decir, a una representación de algo supremo a lo que se llama 'la Verdad' y cuya esencia se reduce al 'decir' - o a la inmediata presencia de la vista o de la voz -), la práctica, que es ajena por completo al logos, no es la Verdad y no se reduce, no se realiza, en el Decir o en el Ver.

¹⁵ ALTHUSSER, Louis. *Ibid.*, pp. 15-16

La práctica es un proceso de transformación sometido siempre a sus propias condiciones de existencia y que produce, no la Verdad, sino 'Verdades' (o la Verdad digamos, de los resultados o del conocimiento, todo ello en el interior del campo de sus propias condiciones de existencia).¹⁶

Reconocemos que el señalamiento anterior, resulta sumamente arriesgado. Ya que éste ha sido uno de los puntos contra los que el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez ha dirigido las baterías de su crítica a Althusser.

Es Sánchez Vázquez quien viene a poner énfasis en la práctica como un criterio de verdad. Superando con ello la aparente contradicción o la ruptura entre la producción de un conocimiento, en tanto que verdad, y la práctica¹⁷ - ruptura que, nos parece, se da en la postura althusseriana -.

Pero, regresando al asunto de la práctica, lo que nos parece importante es la observación que hace el filósofo francés en cuanto a la irrupción de la práctica en la filosofía. Ya que ésta se presenta, no como una categoría filosófica más, sino como posibilidad de la acción. Es decir,

¹⁶ Ibid., p. 16

¹⁷ Cfr. FERRATER Mora, José. Diccionario de filosofía, (t.3). Los conceptos de práctica y praxis. Sánchez Vázquez profundiza en la distinción. Véase "El punto de vista de la práctica en filosofía" en Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, Barcelona, Océano, 1983.

de la intervención en los procesos sociales en tanto que práctica política, reconocida y asumida como tal.

Práctica política que produce ciertos resultados. Incluso de los discursos filosóficos que se presentan a sí mismos en tanto que filosofías. Aquí el énfasis hay que ponerlo en la pregunta a quiénes puede interesarles dichos resultados. Sobre todo cuando esos resultados tienden a justificar y mantener cierto estado de cosas: las relaciones de explotación.

Por ello, es en los resultados, en donde los conceptos de reproducción - resistencia - e ideología articulados al de clase dominante son fundamentales.

Al respecto dice Althusser:

"[...] pensar que [...] una formación social existe en el sentido fuerte, es que es capaz, como todo ser vivo, de reproducirse, pero a diferencia de los otros seres vivos, reproduciendo sus propias condiciones de existencia. Las condiciones materiales de la reproducción están aseguradas [...] por la propia producción, que asegura también una gran parte de las condiciones de la reproducción de las relaciones de producción."

Y añade

"Pero las condiciones económicas y

políticas de la reproducción están aseguradas por el Derecho y el Estado. En cuanto a las ideologías, participan en las relaciones de producción y en el conjunto de las relaciones sociales, asegurando la hegemonía ideal o cultural de la clase dominante.¹⁸

Así pues, el resultado de una cierta forma de hacer filosofía que, en su afán totalizador, al enunciar la verdad de todas las prácticas sociales y de las ideas que los seres humanos se hacen de ellas, es producir un ocultamiento, una interpretación que guiará un determinado comportamiento.

Y no es que se "crea" que esta filosofía, en tanto que ideología, determine a las prácticas sociales - finalmente "no es nunca la conciencia la que determina a la vida"¹⁹ -. Sino enfatizar la relación tan estrecha que se da entre las prácticas sociales y las ideas que se forman de ellas los seres humanos sin pretender aquí que, en tanto que ideología, éstas sean una falsa conciencia en sí misma. Por ello, no es posible que se den prácticas sin ideologías. Es más, habría que decir que incluso las prácticas científicas se realizan a través de

¹⁸ ALTHUSSER, Louis. Op. cit., pp. 25 y 26

¹⁹ MARX, Carlos-Federico Engels. La ideología alemana, 6. tr., Ediciones de Cultura Popular, México, 1979, p. 38.

Más adelante Marx apunta que: "Las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes o sea, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas, es decir, la expresión de las relaciones que hacen de una clase determinada una clase dominante." p. 78

una ideología (regresaremos más adelante a este planteamiento).

Nos parece que Horacio Cerutti, plantea con mucha claridad esta postura cuando asume frente a la filosofía de la liberación en América Latina una toma de posición. Y en particular, cuando lo hace frente a la corriente que él mismo denomina populista:

"Se trata, (en una toma de posición) de tener permanentemente presente la propia subjetividad que está mechada por lo ideológico. No digo que la ideología sea una cuestión emocional o subjetiva sino, por el contrario que la propia subjetividad está 'objetivamente' modificada por la ideología."

Lo cual lleva a nuestro autor, a plantearse que en su producción todo discurso es ideológico pero, que en su recepción puede tener una función científica o ideológica.

"[...] entendiéndolo por la primera la autoconciencia de su origen y de su relatividad y por la segunda una pretensión de absolutez."²⁰

Resumiendo, frente a la transformación de la filosofía - Althusser - y su pretensión totalizadora que se convierte en "laboratorio teórico de la ideología" sintetizando y transformando las prácticas científicas y sociales para

²⁰ CERUTTI Guldberg, Horacio. Op. cit., pp. 20-21

producir una ideología legitimadora, oponemos el desarrollo de una práctica distinta de la filosofía. Que reconociendo su punto de partida ideológico lo asuma al articularse, tomando una posición, con los intereses de las y los desposeídos en una sociedad dividida en clases.

Y asumir, para nosotros, significa proponer alternativas que nos permitan transformar las condiciones de explotación en las que nos encontramos. Lo cual exige una práctica política - que justamente por ser práctica ha sido desdeñada por las filosofías en tanto que filosofías - pero, que por ser intencionada, no es ciega. Se trata pues, de una 'nueva' práctica de la filosofía.

Al respecto nuevamente, nos parece que Horacio Cerutti plantea el asunto de manera clara:

"[Se trata de...] un esfuerzo por construir un discurso con función científica o de conocimiento que mantiene 'abierta' la posibilidad de reflexión."

Pero este discurso,

"[...] no puede escapar a la provisoriedad del tiempo presente y por esto nuestro análisis debe detenerse y abrirse, o mejor, ~~insertar~~ insertar explícitamente el discurso político en el filosófico. Hoy ese

análisis lo perfilamos como sigue, sin temor a enturbiar pretendidas 'universalidades' con nuestra facticidad cotidiana."²¹

Hoy día, podemos afirmar entonces que por lo menos en América Latina hacer filosofía implica una cierta práctica filosófica, que es, fundamentalmente, una práctica política. Pero, que no descuida ni olvida los elementos teóricos del conocimiento y sus determinaciones ideológicas. Dicho en otras palabras: una filosofía de la praxis.

²¹ Ibid., p. 301

Líneas arriba el autor plantea una paradoja que nos interesa señalar por estar de acuerdo con ella: "Nos ubicamos teóricamente, en la paradoja de intentar filosofar luego de la muerte de la filosofía enunciada por la décima primera Tesis sobre Feuerbach. Paradoja acentuada cuando afirmamos, junto con esa enunciación, la real muerte de la filosofía y de su sujeto: el filósofo. Es que nunca se dijo, ni se pensó, que la enunciación programática de esa Tesis: 'cambiar el mundo', significase que la 'filosofía' debiera ser el sujeto agente de ese cambio y, menos, los filósofos. La muerte de la filosofía, indica, mas bien, que la filosofía muere como actividad y efecto autónomo dentro del todo social. Que el papel del filósofo como profesión liberal que otorga status, ha caducado. En todo caso, la reflexión crítica se reclama para todos los integrantes del todo social y su expresión idealista, con pretensiones de autonomía y omnipotencia, es denunciada como ideología encubridora de lo real, y justificadora del statu quo [...] pero no por ello [...] La teorización, el verbo [...] deja de ser [...] un momento integrante de esa praxis. Es una práctica más. Quizás la práctica de la criticidad permanente o, al menos, de la búsqueda de esa criticidad." p. 301

1.2 LA PRACTICA EN EL PUNTO DE PARTIDA DE LA FILOSOFIA

Ya en el apartado anterior hemos mencionado que para precisar qué se entiende por filosofía, se puede partir de su etimología. Sin embargo hemos dicho también que, hacerlo de esta manera, resulta limitado en nuestros días.

La limitación estriba en la propia definición, ya que si el filósofo como practicante de la filosofía sigue empeñado en una búsqueda de "la Verdad", esta no se encuentra de manera pura, aséptica, desinteresada.

Por el contrario "la Verdad"²² que se busca es siempre una verdad interesada. En tanto que obedece a una intencionalidad - a un proyecto - y, por ello al cumplimiento de un cierto objetivo.

El objetivo o los objetivos que se han trazado de antemano, se van definiendo de acuerdo a los intereses del filósofo que como sujeto socialmente determinado va asumiendo, dependiendo esto último entonces, de su relación con el mundo - entendido como las condiciones materiales y sociales en las que se encuentra -.

Por esta razón, pensamos que el filósofo Adolfo Sánchez

²² Entrecorramos "la Verdad", porque consideramos que no se encuentra de manera objetiva. Por lo menos no en el sentido que tiene la expresión "tropezarse con un ladrillo". Lo cual no obsta para tratar de establecer la validez de una verdad. Por el momento, basta decir que consideramos la verdad como un proceso de producción de verdades regionales (del desarrollo interno de un discurso) e históricas (del desarrollo de las condiciones materiales en que se produce un discurso).

Vázquez acierta al afirmar que:

"[...] no hay que perder de vista que la 'neutralidad' o asepsia filosófica, aunque se crea sinceramente en ellas, resulta imposible dada la imposibilidad de arrojar por la borda el peso ideológico con que carga toda filosofía."²³

Con la afirmación anterior, sin embargo no quisiéramos dar a entender que un sujeto se encuentra totalmente determinado por su sociedad. Sino que éste puede guardar un cierto margen de independencia. Pero, lo que sí queremos decir, es que, sólo porque un sujeto se encuentra en medio de ciertas relaciones sociales, éste se va constituyendo (produciendo) en un sujeto significativo, y significante, para tales relaciones sociales y a la vez, las relaciones sociales se van constituyendo (produciendo) como relaciones sociales significativas para el sujeto. Es decir, que no es posible encontrar sujetos socialmente significativos sin sociedad y viceversa; así se tratase de un ermitaño²⁴.

En este sentido, la significación no es entonces, un proceso aislado del resto de las prácticas sociales - prácticas cotidianas muchas de las cuales son inconscientes - que el sujeto produce en el proceso de apropiación y transformación de

²³ SANCHEZ Vázquez, A. "Por qué y para qué...", en Ensayos marxistas de filosofía, Barcelona, Océano, 1983, p. 84

²⁴ SANCHEZ Vázquez, A. "El punto de vista de la práctica..." en Op. cit., p. 18 (lo subrayado es nuestro)

la naturaleza y de la sociedad. Presentándose dicho proceso en un doble sentido: como productor, vale decir como creador de sus propias condiciones pero también, como criatura en tanto que producto de las condiciones que le han precedido.

El conocimiento filosófico por ello - si es que es un conocimiento -, señala acertadamente Adolfo Sánchez Vázquez, se produce en un mundo que es objeto de transformación real, práctica, efectiva - en cuanto se hace sobre los objetos externos al sujeto -. Es decir, que se produce no en un mundo de objetos en sí sino de objetos que se encuentran en relación con el hombre, con su actividad, gracias a la práctica²⁵.

Es por ello también, que la filosofía se manifiesta contrariamente a la aparente unidad del discurso científico, como una pluralidad de posiciones²⁶.

La relación tan estrecha que se da entre las prácticas sociales y las posiciones en filosofía, permite una articulación

--que ya hemos mencionado también en el punto anterior-- entre lo filosófico (producción interna del discurso) y lo extrafilosófico (condiciones materiales de la producción del discurso filosófico). Articulación que como apunta Arturo Roig se da en América Latina, como una conexión que no es primero lógica, sino histórica, vital, dolorosamente vital en toda la

²⁵ Cuestión en la que coinciden Sánchez Vázquez y Althusser. Cfr. S.V.A. "por qué y para qué...", en Op. cit., p. 74 y A.L. "La transformación de la filosofía", pp. 25-26

²⁶ SANCHEZ Vázquez, A. Op. cit., 74-75

intensidad de las dimensiones política, económica y social.²⁷

Es esta conexión de carácter histórico entre el quehacer filosófico y las prácticas sociales, lo que nos permite afirmar a la práctica como punto de partida del filosofar en América Latina.

Pero qué significa entonces, situarse en la práctica como punto de partida para la filosofía. Adolfo Sánchez Vázquez, nuevamente nos da la clave al señalar que "ver la filosofía con los ojos de la práctica, equivale a considerar a la práctica filosóficamente".

Esta afirmación, nos plantea el hacer una distinción o si se quiere una precisión entre el significado cotidiano de la práctica y lo que nosotros junto con Sánchez Vázquez entendemos por práctica, desde la perspectiva de la filosofía de la praxis.²⁸

En términos cotidianos la práctica o "lo práctico" es aquello que obedece a nuestros intereses, incluso los más personales, los más egoístas. Lo cual en un momento puede

²⁷ Arturo Roig citado por Horacio Cerutti. En este sentido, cabe afirmar que el punto de partida del filosofar en América Latina, quiere ser sin duda alguna la praxis histórico-política en tanto objeto real de consideración del cual deriva o al cual se refiere de una o de otra manera la reflexión filosófica. Lo que implica asumir desde el principio el punto de partida ideológico - una toma de posición -, en lugar de negarlo, colocándose tras la apariencia de una neutralidad.

Cerutti, Horacio. Op. cit., pp. 222-221

²⁸ Por filosofía de la praxis estamos entendiendo de manera general y para los propósitos de este trabajo, a la filosofía que toma como punto de partida a la práctica; haciendo de la praxis su categoría fundamental (y cuyos criterios de validación no son sólo intrafilosóficos, sino extrafilosóficos).

llevar a un sujeto a satisfacer una necesidad inmediata. En este sentido, se afirma, que al realizar una acción de este tipo se es muy "práctico" o "práctica".

Podemos decir entonces, que la práctica, en tanto que cotidiana, es una actividad que un sujeto lleva a cabo en una sociedad para afirmar sus intereses más inmediatos. Esto independientemente de que se plantee dicha actividad como algún tipo de relación con algo o con alguien.

En este nivel, Sánchez Vázquez, parafraseando a Hobbes, afirma que "el hombre se convierte en el lobo del hombre" ya que un individuo al afirmar sus intereses personales, hace de la sociedad un campo de batalla. Pues sólo así puede encontrar acomodo en un sistema como el capitalista en el que rige la ley del lucro, de la ganancia.²⁹

Dejando atrás esta concepción cotidiana un tanto estrecha, que se hace de la práctica, desde nuestra perspectiva, ésta, deja de ser solamente un tipo de actividad que nos permite afirmar nuestros intereses particulares y satisfacer necesidades inmediatas para considerarla ahora como una forma de relación de los seres humanos con la realidad³⁰; vale decir, con el mundo.

²⁹ SANCHEZ Vázquez, Adolfo. "El punto de vista de la práctica en filosofía" en Op. cit., pp. 13-14

³⁰ Por realidad lo que estamos entendiendo, es aquello que está independientemente del sujeto, pero también aquello que es producto de su propia capacidad de creación como el lenguaje por ejemplo. Lo que no significa que consideramos que tengan el mismo nivel ontológico.

En esta relación, se opera, se produce una doble transformación, a saber: a) la de la naturaleza, al ejercer los seres humanos sobre ésta su práctica, su trabajo y b) la propia transformación de los sujetos - a partir de su trabajo sobre la naturaleza - en su relación con la naturaleza, y en su relación con los otros seres humanos. Es en ese doble proceso que se van constituyendo como tales.

Entendida así, la práctica queda definida como una actividad que al poner a los seres humanos en relación con el mundo, va definiendo lo que los seres humanos son, lo que es el mundo para ellos, así como su conocimiento y producción. Producción en el sentido de la creación de un mundo artificial - que ya no es el mundo natural - con sus relaciones e instituciones.

Relaciones e instituciones que como tales van constituyendo también, en una práctica inmediata, lo cotidiano. Como afirmábamos anteriormente, es en este nivel en donde se encuentra una primera noción de práctica.

Por esta razón - queremos enfatizar - desde nuestra perspectiva la práctica no es sólo una actividad interesada, sino además y fundamentalmente, una actividad que coloca a los seres humanos en una relación con el mundo.

Al respecto, Jaime Labastida apunta lo siguiente:

"Esta naturaleza trabajada el mundo natural enfrentado por la práctica o, si se prefiere, esa proyección del trabajo

humano sobre la naturaleza, al revertirse sobre la sociedad, forma el plano general de la cotidianidad, a partir del cual el hombre de ciencia, el artista, el filósofo, etc., se elevan.³¹

Esta manera de entender, de definir, a la práctica como una relación, nos permite apropiarnos de la naturaleza en su transformación, transformándonos a nosotros mismos. Implica entonces, no sólo la actividad material, sino que a la par nos encontramos con la intervención del conocimiento.

Es decir, encontramos desde el inicio del proceso mismo ideas o proyectos ideales y ciertos conocimientos del fin a realizar. Para lo cual, se toma en cuenta la materia que se quiere transformar así como los instrumentos con los que la transformación se llevará a cabo.

En este sentido podemos decir que hay un elemento teórico que no nos permite reducir la práctica a un aspecto puramente material, objetivo, exterior, sino a establecer su relación necesaria con la teoría, con el conocimiento.

Pero, al mismo tiempo la práctica en el sentido de material, de actividad, de acción, permite garantizar - hasta cierto punto - que la teoría no se quede como tal, en una mera contemplación.

Situarse en la práctica como punto de partida de la

³¹ LABASTIDA, Jaime. Producción ciencia y sociedad: de Descartes a Marx, S. XXI Eds., México, 1980, p. 8

filosofía significa por tanto:

"[...] considerar el mundo no sólo como un objeto a contemplar sino a transformar. Significa así mismo considerar al hombre como un ser que por su actividad práctica al transformar el mundo se transforma a sí mismo, transformando al mundo social en el que vive.

Y significa, finalmente, considerar que los problemas del conocimiento tienen que verse necesariamente en relación con esta actividad práctica de transformación."³²

Esta manera de entender la práctica filosófica, sólo ha sido posible a partir del señalamiento hecho por Marx en su ya célebre XI Tesis sobre Feuerbach. Aquí se establece la crítica radical a la filosofía que hasta ese momento sólo había interpretado al mundo.³³

Y sin embargo, una nueva práctica filosófica no desdeña la interpretación, sino que busca poner énfasis en la relación con la práctica para la transformación del mundo. Así, de lo que se trata es de que la filosofía deje de flotar en un aparente

³² SANCHEZ Vázquez, Adolfo. "El punto de vista de la práctica en filosofía", en Op. cit., p. 16

³³ MARX, Carlos-Federico Engels. La ideología alemana y tesis sobre Feuerbach, Ediciones de Cultura Popular, México, 1979, p. 229

vacío especulativo - aparente, porque siempre se encuentra en medio de ciertas relaciones sociales - identificado con la interpretación. Sino que siendo una interpretación asuma conscientemente su relación con la práctica, con la transformación.

De este modo, la filosofía en tanto que teoría, cumple una función práctica. Las ideas por sí mismas no cambian nada, no transforman al mundo, sino sólo en virtud de su nexo con la práctica. Afirmar lo contrario, sería tanto como decir que sólo por cambiar el mundo de las ideas, el mundo (como lo exterior al sujeto) tendría que verse transformado.

Es preciso decir aquí que ninguna filosofía por sí misma, incluida la filosofía de la praxis, en tanto que teoría es capaz de transformar al mundo. Por ello, es importante poner énfasis en la práctica como punto de partida del filosofar.

Ahora bien, siendo que ejercemos nuestra práctica en determinadas condiciones materiales y, dado que estas condiciones materiales en las que producimos nuestras condiciones de existencia, son de explotación - de una clase social sobre la otra; de un grupo étnico sobre otro; de un género sobre otro -, la filosofía que toma como punto de partida a la práctica, a la transformación, se plantea como proyecto, como un objetivo: la emancipación.

Para el logro de este objetivo la filosofía de la praxis parte de la crítica de lo existente, incluyéndose ella misma, con base en el conocimiento de la realidad a transformar.

En este sentido se expresa Sánchez Vázquez al señalar que:

"Se trata de transformar al mundo (proyecto o fin) con base en una crítica y conocimiento de lo existente. El problema teórico (filosófico) fundamental es, por tanto, el problema práctico de la transformación del mundo humano, social; o sea: el de la autoproducción o cumplimiento del hombre, en un contexto histórico-social dado en y por la praxis."

Por ello, en un afán de precisar qué entiende por praxis, apunta:

"Praxis [...] Actividad, pues, orientada a la transformación de un objeto (naturaleza o sociedad), como fin, trazado por la subjetividad consciente y actuante de los hombres y por consiguiente, actividad - en unidad indisoluble - objetiva y subjetiva a la vez."³⁴

Es decir, unidad indisoluble entre teoría (andamiaje conceptual) y práctica en tanto que actividad transformadora de

³⁴ SANCHEZ, Vázquez, Adolfo. "La filosofía de la praxis como..." en OR. cit., p. 36

ciertas condiciones materiales, tanto naturales como sociales.³⁵

Esto nos lleva a resaltar una peculiaridad de la filosofía que toma como punto de partido a la práctica. La peculiaridad consiste en el desplazamiento que se hace de su objeto de estudio. Ya que no se trata de explicar más a un ser en general, tarea que se autoproponió la filosofía sin más. Sino la de explicar y transformar al ser constituido por la actividad humana, siendo esto último lo que reclama una nueva práctica de la filosofía.³⁶ Es decir, como una filosofía que reconociendo su carácter de teoría se articula concientemente a la

³⁵ El filósofo Sánchez Vázquez, hace una distinción ontológica entre teoría y práctica. Por ello considera que, aunque se puede definir a la teoría como una práctica. Esta -la teoría- no es una práctica de por sí, pues, no transforma nada de manera objetiva, (léase material). Lo que no obsta para que pueda tener ciertas consecuencias prácticas; tal es el caso, de las filosofías especulativas - que se mantienen en el nivel de la interpretación - que al justificar, proponiéndoselo o no, un cierto estado de cosas contribuyen a mantener un statu-quo.

Sin embargo, la teoría puede ser considerada como una práctica - sin dejar de ser contemplación - en tanto que contribuye de manera consciente a la transformación práctica, objetiva de la realidad. Lo cual supone, desde nuestra perspectiva, un proceso de transformación en la propia formulación o estructuración de las ideas.

El señalamiento lo hacemos, al tomar en cuenta la crítica que hace Carlos Pereyra a la afirmación de Sánchez Vázquez de que, la teoría en cuanto tal, no es una práctica. Lo que lleva a Sánchez Vázquez a cuestionar la posibilidad de una "práctica teórica".

Cfr. PEREYRA, Carlos. "Sobre la práctica teórica", en Praxis y filosofía: ensayos en homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez, Grijalbo, México, 1985, pp. 425-432

³⁶ El marxismo representa una innovación radical en la filosofía, apunta Sánchez Vázquez, y su novedad estriba en ser una nueva práctica de la filosofía pero lo es, justamente, por ser una filosofía de la práctica.

SANCHEZ Vázquez, A. "La filosofía de la praxis como...", en Op. cit., p. 35

transformación por medio de la práctica. Constituyéndose de esta manera en un momento necesario de la transformación misma.

"Pero, para comprender esta novedad hay que partir del reconocimiento de que el motor de esa práctica o lo que lleva a ejercer la filosofía de un modo específico que rompe con toda la práctica filosófica anterior está fuera de la teoría misma: en la praxis y, más específicamente, en la lucha de clases. La premisa fundamental de la verdadera filosofía de la praxis es verse a sí misma no sólo como una reflexión sobre la praxis sino como un momento de ella y, por tanto, con la conciencia de que siendo teoría sólo existe por y para la praxis. O también: con la conciencia de que su pleno cumplimiento como teoría está fuera (o más allá) de la teoría misma."³⁷

Al entrar la práctica como punto de partida del filosofar, se opera un cambio; un corte radical, pues se pasa de la mera interpretación a la praxis; esto es, a la transformación del mundo.

Lo anterior cobra al parecer mayor sentido en la América Latina de nuestros días. Sentido que ya desde la década pasada

³⁷ Ibid., p. 37 (lo subrayado es nuestro)

Horacio Cerutti se planteaba el filosofar, desde América Latina, como una filosofía de la ruptura en un doble sentido: a) frente a un idealismo expresado en el logocentrismo, se pregunta por la problemática propia de la filosofía latinoamericana, en cuyo centro se encuentra el para qué o función social de la filosofía y b) esta ruptura epistemológica, se veía condicionada, epistemológicamente condicionada, por la ruptura necesaria de lo que, en aquel momento denominó como "ruptura política de la situación de dependencia y dominación de nuestra América".

Por ello sigue diciendo nuestro autor:

"[...] cabe hablar aquí de una filosofía de la 'ruptura' [...] que pone en cuestionamiento las prerrogativas que generalmente se le han reconocido a la filosofía. La filosofía aparece entonces seriamente cuestionada en sus pretensiones de autonomía, omnisciencia y poder fundador."³⁰

Pero, repetimos, para comprender esta ruptura y la novedad que implica, hay que subrayar que aquello que nos lleva a asumir una práctica distinta de la filosofía, está fuera de ella misma. Este espacio exterior no es otro que el terreno mismo de la lucha de clases, es decir, de las condiciones materiales de su producción, en América Latina (cfr. supra p.

³⁰ CERUTTI, Horacio, *Op. cit.*, p. 288

15).

Reconocer lo anterior, nos permite afirmar con Sánchez Vázquez que una premisa básica para la filosofía que toma a la práctica como punto de partida - en tanto que praxis - es verse a sí misma no sólo como una mera reflexión sobre la praxis, sino como un momento constitutivo de ella. Por tanto, como un momento en la lucha de clases en donde los explotados, como clase, como etnia o como género, se encuentran en un proceso de emancipación.

Así, llegamos nuevamente a la filosofía de la praxis como una toma de posición, que de suyo es política, lo que presupone una opción ideológica; es decir, un punto de vista que en principio puede ser de clase.³⁹

³⁹ Decimos "en principio", porque consideramos que en este momento se están dando procesos de lucha que, aunque reconocen una posición de clase, apuntan (al mismo tiempo) a una mayor especificidad. El caso concreto que podemos citar, es la lucha que sostienen grupos de mujeres que la asumen en primer lugar como género, con demandas específicas.

Cfr. Jornadas Feministas "Feminismo y Sectores Populares en América Latina, EMAS-CIDHAL-GEM-MAS-COVAg-APIS, México, 1987, 349pp.

En cuya Presentación, se hace el siguiente señalamiento:

"El desarrollo de un movimiento de mujeres amplio, fuerte plural, con multiplicidad de demandas desde diversos sectores sociales es indiscutiblemente uno de los hechos políticos más importantes de los últimos años en América Latina y el Caribe.

Diversos medios de comunicación locales nacionales regionales, continentales, dan cuenta de la enorme experiencia acumulada, de la creación de más y más espacios impulsados por mujeres del surgimiento de importantes organizaciones político-sociales de comités, coordinadoras y frentes, esfuerzos que convergen en la construcción y fortalecimiento de un movimiento social cuyo objetivo fundamental es la lucha contra la opresión que sufrimos por ser mujeres, lucha profundamente revolucionaria consistente y tenaz pero muy difícil en una sociedad capitalista dependiente y esencialmente patriarcal-machista." p. 6

NOTA: "Género hace referencia a la identidad biológica de

Hasta aquí, se ha privilegiado a la práctica como punto de partida del filosofar en su sentido de acción, de político e ideológico. Sin embargo como hemos establecido que la práctica la entendemos, ante todo, como una relación de los seres humanos con el mundo natural y artificial - incluido en éste la producción de conocimientos - entonces, nos queda un punto pendiente: qué sucede si por enfatizar lo político y lo ideológico, la filosofía de la praxis se convierte en un nuevo elemento mistificador de la realidad.

Nos parece que Cerutti observa esta posibilidad cuando además de señalar, que si bien se ha privilegiado a la práctica política y a lo ideológico, como "ámbito natural" del desarrollo de la filosofía en América Latina, al mismo tiempo hay que establecer una relación que no es automática, sino búsqueda entre la filosofía de la praxis y las ciencias sociales.

Pero, esta relación búsqueda ya no es más una relación de subordinación, de las ciencias sociales a la filosofía, sino una relación cuestionadora, interpelante.

un sujeto como femenino o masculino. Sin embargo género también hace referencia a todos los aspectos de la feminidad y masculinidad que son productos, básicamente, históricos y culturales. Consecuentemente no biológicos. Por ejemplo, en las plantas ensambladoras de aparatos electrónicos, ocupan generalmente fuerza de trabajo femenina porque el trabajo está dividido por género. Es decir, no hay ninguna razón biológica o 'natural' para que sean ellas quienes realicen dicho trabajo."

Esta definición, de carácter general, aparece en:

KAMEL, Rachael. Analysis and Action for a New Economic Era The Global Factory, American Friends Service Committee, USA, 1990, p.93 (la traducción es nuestra)

En este sentido el papel que tiene que desempeñar la autocrítica filosófica es fundamental para evitar una nueva mistificación de la realidad, pero también la crítica y el avance de las ciencias sociales será determinante.

Este planteamiento - como señala Cerutti - "pasa por la crítica a las 'apresuradas' propuestas que pretenden obviar el paso de las ciencias sociales y humanas [SIC] como momento necesario e imprescindible para no 'mistificar' a la realidad".

Por ello, continúa diciendo el filósofo:

"Queda bien claro que lo que está en el banquillo de los acusados es la misma filosofía. Es la primera crítica que tiene que realizar todo intento de poner el filosofar al servicio del proceso de liberación [...] La filosofía para ser liberadora debe liberarse de sus pretensiones de saber primero, fundamental, omnisciente, autónomo, etcétera.

La filosofía es, en definitiva, un momento más [...] al interior de la ciencia social."⁴⁰

Con lo anterior, al quedar roto, transformado el papel de la filosofía en sus pretensiones de discurso verdadero y totalizador de lo real, la filosofía, se coloca "en definitiva"

⁴⁰ CERUTTI, Horacio. *Op. cit.*, pp. 291-292

en su relación con las ciencias sociales como "un momento más" en su interior; y éstas a su vez, entendidas como momentos de una práctica social.

1.3 FILOSOFIA Y EPISTEMOLOGIA

Al señalar la ruptura dada en las pretensiones de la filosofía como discurso totalizador, que intenta decir "la Verdad" de todo lo real, dejamos en entredicho su status epistemológico.

Si hemos apuntado que la filosofía no puede decir "la Verdad" de la totalidad de lo real, incluidas las ciencias, y que, específicamente con respecto a éstas, no puede establecer más que de forma a-priori sus condiciones de posibilidad, entonces, decimos que no puede constituirse en el discurso dominador de prácticas para decirles lo que ellas son y, mucho menos respecto de las ciencias, estableciendo sus criterios de cientificidad.

Esta pretensión es apuntada de manera precisa - nos parece - por Althusser cuando señala la inversión que hace la filosofía (producida en tanto que filosofía) en su relación con las ciencias⁴¹, al ser denunciada como la pretensión ideológica

⁴¹ Dice Althusser: "[La filosofía] invierte completamente en el interior de su discurso su relación con las ciencias. Es decir, la filosofía se separa rigurosamente de las ciencias reales y de sus objetos y declara que es ciencia [léase conocimiento], pero no en el sentido de las ciencias ordinarias que no saben de lo que hablan, sino que asegura que ella es una ciencia [conocimiento] suprema[O], la ciencia [el conocimiento] de las ciencias [de los conocimientos], la ciencia [conocimiento] de las condiciones a-priori de cualquier ciencia [conocimiento]."

ALTHUSSER, Louis. "La transformación de la filosofía", Conferencia pronunciada en la Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, 26 de marzo de 1976 (material fotocopiado), pp.9-10

que somete a los discursos científicos, ocultando su desarrollo real. Cerrándole así el paso a sus pretensiones de constituirse en ciencia de las ciencias, en teoría de las teorías.

Al quedar evidenciado el discurso filosófico como discurso ideológico, de inmediato lo que se pone en crisis, en cuestionamiento, es su estatuto de conocimiento y con ello, su verdad - si es que tiene alguna que decir - y finalmente sus formas de validación.

Este problema se profundiza cuando Althusser, al asumir la denuncia del carácter ideológico del discurso filosófico, lo contraponen como falsedad a la verdad del discurso científico. Terminando por separar de manera total lo ideológico y lo científico.

El filósofo francés se manifiesta en este sentido cuando plantea en la conferencia pronunciada en la Universidad de Granada en 1976, la paradoja que se la presenta a la filosofía marxista. Ya que ésta existe aunque, no como el resto de las filosofías que se han producido como discursos de la totalidad:

"Algo, sin embargo, no se presentó nunca bajo la forma directa de un discurso filosófico sino, muy al contrario, bajo la forma de un texto como El Capital, o sea, no un texto 'filosófico', sino un texto donde se pone en cuestión el modo de producción capitalista (y a través de él

las estructuras de las formaciones sociales), donde de lo que se trata es sólo de un conocimiento científico ligado a la lucha de clases (ese conocimiento científico que, de esta forma, se nos ofrece lo de un conocimiento como siendo a la vez parte de esta misma lucha de clases proletaria, es decir, de la que a partir de Marx mismo está representado en El Capital).⁴²

Esta posición aparece de forma explícita en un texto anterior. En el cual, el intento del autor es establecer una demarcación entre lo ideológico y lo científico. Para lo cual, incluso denomina al materialismo dialéctico⁴³ como una ciencia.

Definido así el materialismo dialéctico, tendría como propósito, en una sociedad dividida en clases, decir la verdad, de lo que ellas son, a las prácticas sociales que atravesadas

⁴² Ibid., p. 14

⁴³ Cfr. ALTHUSSER, Louis. "La doble doctrina científica de Marx", en La filosofía como arma de la revolución, 11a. ed., S.XXI Eds., México, 1981, pp. 26 y ss.

De manera específica el autor menciona lo siguiente en la p.29: "El materialismo dialéctico o filosofía marxista es una disciplina científica (...). El objeto del materialismo dialéctico está constituido por lo que Engels llama 'la historia del pensamiento' o lo que Lenin llama la historia del 'paso de la ignorancia al conocimiento', o lo que nosotros podemos llamar la historia de la producción de conocimientos, o bien la diferencia histórica entre la ideología y la ciencia, o la diferencia específica de la cientificidad, problemas todos que abarcan en general el dominio llamado, en la filosofía clásica, teoría del conocimiento." (subrayados en el original)

por la ideología burguesa se ven falseadas. Al respecto, dice Althusser:

"Las representaciones de la ideología se refieren al mundo mismo en el cual viven los hombres, la naturaleza y la sociedad [...] Sin embargo, estas representaciones no son conocimientos verdaderos del mundo que representan. Pueden contener elementos de conocimiento, pero siempre integrados y sometidos al sistema de conjunto de estas representaciones, que es, en principio, un sistema orientado y falseado, un sistema regido por una falsa concepción del mundo, o del dominio de los objetos interesados."⁴⁴

Se comprende - sigue argumentando el autor - que las representaciones de la ideología hagan una cierta alusión a lo real (el mundo externo al sujeto) pero que por la misma razón es sólo una ilusión. Por esto es que la ideología "da a los hombres un cierto conocimiento" que les permite un "reconocimiento" pero, que al mismo tiempo, "los introduce a un desconocimiento".

Tenemos pues, a partir de la demarcación, un enfrentamiento entre lo ideológico (lo falso) que puede ser un

⁴⁴ Ibid., p. 47

discurso filosófico y, lo científico (lo verdadero) pero, constituido ahora como materialismo dialéctico; es decir, como filosofía científica.

Por eso, la manera que propone el autor para superar el desconocimiento producto de la ideología es el desarrollo de una práctica científica; el materialismo dialéctico como ciencia.

Se comprende por ello, que toda ciencia para serlo tenga que romper, cuando nace, con la representación mistificada-mistificadora de la ideología.

Con lo anterior es evidente que, por lo menos para la nueva práctica filosófica, el status epistemológico que le va a ser asignado por Althusser, es el de conocimiento verdadero. En la medida en que esta práctica filosófica - el materialismo dialéctico - accede al nivel de ciencia.

El problema que vemos y con el cual estamos en desacuerdo, es que la demarcación propuesta por Althusser y el rango epistemológico que le imprime al materialismo dialéctico lo constituye nuevamente en un "gendarme" de la producción de conocimientos a pesar de que se reconozca su desarrollo tanto regional (de cada práctica científica) como histórico (de las condiciones materiales de su producción).⁴⁵

⁴⁵ Ibid., p. 29

Aquí, el autor apunta lo siguiente con respecto al materialismo dialéctico, en tanto que teoría del conocimiento:

"Se entiende que esta teoría no puede ser más lo que era en la filosofía clásica: una teoría de las condiciones formales, intemporales del conocimiento [...] Desde el punto de vista marxista, sólo puede ser una teoría de la historia del

En este sentido, Althusser hace el siguiente señalamiento:

"Todas las ciencias, tanto las de la naturaleza como las sociales, están sometidas constantemente al acoso de las ideologías existentes y en particular a esa ideología que, debido a su carácter aparentemente no ideológico, resulta desarmante. Aquella en que el sabio reflexiona 'espontáneamente' su propia práctica; la ideología 'empirista' o 'positivista'. Como decía Engels, todo sabio, quiéralo o no, adopta inevitablemente una filosofía de la ciencia, no puede carecer de una filosofía."

Y aquí, nos acercamos al punto que nos interesa subrayar, cuando afirma a partir de la siguiente línea:

"Todo el problema consiste entonces en saber ¿qué filosofía debe tener por compañera: una ideología, que deforma su propia práctica científica, o una filosofía científica que da cuenta efectivamente de su propia práctica

conocimiento, es decir de las condiciones reales del proceso de la producción del conocimiento (condiciones materiales y sociales por una parte, condiciones internas a la práctica científica por otra). La 'teoría del conocimiento', entendida de esta manera, constituye el corazón de la filosofía marxista."

científica? ¿Una ideología que lo esclavice a sus errores y sus ilusiones o, al contrario, una filosofía que lo libere de la ilusión y le permita dominar verdaderamente su práctica? La respuesta no da lugar a dudas. Ella es en su principio semejante a la razón que justifica el papel esencial de la filosofía marxista respecto de todo conocimiento [...]-⁴⁶

Es claro que, al sostener lo anterior, Althusser se encuentra en condiciones muy específicas del desarrollo del marxismo en Francia. Es decir, en el momento del antihumanismo teórico que se opone a una corriente institucional dominante: el humanismo⁴⁷. Tendencia representada en la década de los 60's por Roger Garaudy que era teóricamente neohegelian y políticamente revisionista.⁴⁸

Lo que intentaba en ese momento Althusser era reafirmar el carácter científico de la obra teórica fundamental del Marx: El Capital.

En trabajos posteriores el filósofo francés hará una serie

⁴⁶ Ibid., pp.33-34

⁴⁷ Postura que en ocasiones por estar identificada con el humanismo liberal y burgués, era considerada sospechosa pero, sobre todo por su carácter ideológico juzgado como opuesto a la ciencia y, por tanto, falso.

⁴⁸ LECOURT, Dominique. Para una crítica de la epistemología, 4a. ed., tr. Marta Roitsman, S. XXI Ede., Mexico, 1982, p.19

de rectificaciones. Sobre todo cuando rescata la práctica política y define a la filosofía, siguiendo a Lenin, como la intervención de la política en las ciencias. Quizás la postura que sostuvo durante el período mencionado, sea la prueba más clara de esa nueva definición.

Nos parece sin embargo, que la postura que sostiene Sánchez Vázquez en cuanto a la relación filosofía-ciencia y el status epistemológico que le concede a la primera, es pertinente. Detengámonos en su planteamiento.

Sánchez Vázquez señala que la filosofía es siempre ideología; por ello, la relación de la ideología con la filosofía no se da como algo exterior sino como algo "consustancial" a su propia estructura. Por esta razón, es que la filosofía queda marcada ideológicamente no sólo en su génesis o en su función práctica, sino por su propio contenido teórico. La ideología determina una serie de aspectos de dicho contenido, como por ejemplo el espacio que en él ocupa el saber, el modo de ocuparlo, así como su modo de demarcar lo científico y lo ideológico. Y finalmente su relación con las ciencias.

Ahora bien, decir que una filosofía es ideología significa que junto al lado cognoscitivo, si lo hubiera, existe en ella un lado ideológico en virtud del cual dicha filosofía se ajusta (certera expresión de Althusser) a un interés de clase.⁴⁹

⁴⁹ SANCHEZ Vázquez, Adolfo. "El campo de la revolución filosófica", en Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, Océano, Barcelona, 1983, p.60

Esto explica por que en virtud de su distinta "naturaleza ideológica" las diversas filosofías mantienen una relación distinta con el conocimiento (las ciencias) y con la acción, particularmente con la práctica política, que en general puede decirse es de reconocimiento o de negación de la relación.

Lo anterior nos permite plantear, que la relación que se establece entre ideología-filosofía-ciencia no se explica por un proceso teórico autónomo, sino por el proceso histórico real (las condiciones materiales de surgimiento del discurso) que determina asimismo el proceso teórico.

La pregunta es cómo se da y hasta dónde se da la determinación ideológica en los procesos teóricos, incluyendo al discurso filosófico, al cual - ya es tiempo de decirlo - Sánchez Vázquez le otorga posibilidades de conocimiento, por lo que la filosofía en tanto que ideología no es identificada de manera inmediata con lo falso en oposición a la verdad producida por el conocimiento científico.

Al respecto y al aclarar su postura, el filósofo hispano-mexicano hace el siguiente señalamiento:

"Pero la filosofía no sólo es ideología, tiene también cierta relación con el conocimiento. Algunas filosofías contienen elementos de verdad, o también la pretensión de afirmar algo verdadero acerca del hombre, de su relación con la naturaleza o de la relación de los hombres

entre sí. Y esos elementos válidos de una filosofía perdurarán más allá de la ideología que la informa.⁵⁰

Así pues, la filosofía al entrar en relación con el conocimiento tiene la posibilidad de enunciar verdades. El problema que se presenta ahora, es el de los criterios para establecer la validez de dichas verdades que pueden ser científicas.⁵¹ El autor es consciente del problema y se da a la tarea de establecer hasta qué punto interviene la ideología como criterio de validación.

En este sentido y con respecto a la génesis de una teoría y específicamente de la filosofía, se da como ya hemos dicho, no de manera externa, sino internamente (en tanto que representación de las relaciones de los hombres con el mundo social y natural) hasta el punto de hacerse visible en su estructura.

El problema que sigue quedando, es saber si la ideología puede formar parte de la validación o no de una teoría. Desde el punto de vista de Sánchez Vázquez, la ideología no puede intervenir en el proceso de validación de una teoría,

⁵⁰ SANCHEZ Vázquez, Adolfo. "Por qué y para qué enseñar filosofía", en Op. cit., p.78

⁵¹ Luis Villoro llama la atención sobre este punto, que puede ser trabajado más adelante. Los problemas que este autor señala son los siguientes: el problema de la justificación de la ideología; el problema de la demarcación entre ciencia e ideología y el problema del panideologismo.

Cfr. VILLORO, Luis. "El concepto de ideología en Sánchez Vázquez", en Praxis y filosofía. Ensayos en honor a Adolfo Sánchez Vázquez, Grijalbo, México, 1985, pp. 189-207

entendiendo por esto que, de lo que se trata es de establecer los elementos de verdad o falsedad que pueda tener. Este proceso depende de los propios procesos que la práctica científica haya desarrollado en su práctica - valga la redundancia - como métodos, técnicas e instrumental tanto material como conceptual. Por eso dice este autor:

"Cuando se trata de validar una teoría, es decir, de comprobar lo que tiene de verdadero o científico, no se puede apelar a la ideología ya que su criterio podría ser ideológico. En cambio rectamente entendido, el criterio de práctica descubierto por 'razones ideológicas' puede ser rechazado o elegido por esas razones, pero él mismo no es 'ideológico'."⁵²

Pero, dado que lo ideológico no sólo implica elementos epistemológicos, sino una función social, entonces hay que subrayar que lo que haya de ideológico en cuanto función social, no puede ser validado en los mismos términos, ya que no siempre la falsedad delata "la presencia de un ingrediente ideológico". Una ideología puede que sea falsa conciencia pero no toda falsa conciencia es ideología, tal cosa puede suceder, por ejemplo, cuando una creencia errónea sea producto del

⁵² SANCHEZ Vázquez, Adolfo. "Filosofía, ideología y sociedad", en Op. cit., p. 132

desarrollo insuficiente de instrumentos teóricos (conceptuales) o mecánicos o electrónicos, que dependen del desarrollo interno de una disciplina, sea filosófica o de cualquier otra práctica científica.

Sánchez Vázquez propone, entonces, que para establecer la validez ideológica de una teoría filosófica, se recurra a su función social. La cual por lo demás siempre está respondiendo a intereses de clase.

"Desde un punto de vista ideológico, una filosofía será validada [sostiene el autor] si funciona socialmente de acuerdo con el interés de clase que expresa, y es en la práctica donde se ve si tal adecuación se da o no. Pero por otro lado su validez es limitada: vale lo que valen histórica y socialmente esos intereses de clase [...] Ahora bien, no todo se pierde. Lo que sobrevive de esos elementos ideológicos pasa a formar parte de ideologías que vienen después."⁵³

Llegados a este punto, estamos en condiciones de establecer el status epistemológico del discurso filosófico. En tanto que discurso que se constituye como la representación que se hacen los hombres de sus relaciones con la naturaleza y con otros hombres así como de los productos de estas relaciones, es

⁵³ Ibid., pp. 132-133

un discurso ideológico. Pero, al estar vinculado con la producción de conocimientos no es falso en principio, aunque sí pueda serlo en un momento determinado.

Esta articulación de la filosofía en cuanto ideología, al estar en relación con el conocimiento, va a determinar el espacio que éste ocupa. Sin embargo y a pesar de que el discurso filosófico determina el lugar que ocupa el conocimiento - o más exactamente el saber, categoría propia de la filosofía - este espacio no implica de suyo que lo que se establezca, sea la validez - verdad o falsedad - del conocimiento.

En este sentido, la filosofía no se puede constituir en "gendarme" de la producción del conocimiento científico. Lo cual depende del desarrollo interno de los discursos y de las prácticas científicas en cuanto al desarrollo de instrumentos materiales y conceptuales así como de sus propias convenciones y protocolos de validación (lo cual evidentemente viene a restringir el carácter universal de la producción de verdades científicas). Esto es lo que consideramos como desarrollo desigual de las historias regionales de las ciencias⁵⁴ (Pereyra

⁵⁴ "Quien niegue la existencia de una racionalidad en general y considere que los criterios de validación son immanentes a cada región del campo teórico se compromete a la vez con la idea de que tales criterios son immanentes a cada momento de la historia de la formación de dichos discursos."

Por ello,

"La validez de un discurso en el interior de una ciencia específica es algo ligado a la historia de ésta. El criterio de validez es no sólo regional sino histórico. La historia de la química, por ejemplo, establece cómo a partir de ciertos planteamientos, se va articulando en el interior de ellos una

1979, p.21) o la historia real de las prácticas científicas (Lecourt 1982, p.13).

Pero, lo que sí hace el discurso filosófico es establecer el tipo de relación que mantiene con la ideología y con la ciencia, estableciendo líneas de demarcación que sin embargo son de carácter ideológico.

Así el discurso filosófico en su relación particular con la ideología, depende de la ideología que lo inspire como discurso. Esta dependencia determinará el modo de verse a sí mismo - al discurso filosófico - como: a) abstracción de por sí; no contaminada o b) como filosofía que consciente de su carácter ideológico, puede tomar medidas consigo misma y con respecto a las demás.

En cuanto a su relación con las ciencias, Sánchez Vázquez

problemática científica, para cuya resolución se van estableciendo patrones específicos de verificabilidad."

PEREYRA, Carlos. Configuraciones teoría e historia, Edicol, México, 1979, p.21

Lo anterior tiene que ver con la postura surgida en la modernidad como afán de establecer el ideal de una racionalidad universal.

"La modernidad tiene, además, una preocupación básica: la de formular un método de carácter universal por el cual puede sustituirse la mera habilidad personal del investigador (como la manufactura sustituye al artesano), gracias al cual puedan descubrirse y no sólo demostrarse verdades."

Pero en oposición,

"También se ha establecido que el concepto de verdad puede ser una relación que entrelaza diversos enunciados, proposicionales o elementos simbólicos con un dominio que puede ser natural, físico, abstracto, adecuado a los modelos de referencia. En esta relación debe establecerse claramente las condiciones del dominio en que el enunciado se considera verdadero."

Cfr. AZUELA, A., Jaime Labastida y Hugo Padilla. Educación por la ciencia. El método científico y la tecnología, 2a. ed., Grijalbo, México, 1980, p.23 y p.154 y ss.

señala que se da de diversas maneras:

a) de exclusión (negación o humillación) del saber de la ciencia en nombre del saber supremo de la filosofía;

b) supeditación de la ciencia a la filosofía. El filósofo se vale de la ciencia para afirmar fines y propósitos ideológicos (se trata de una relación de explotación como bien lo ha caracterizado Althusser) y

c) de cooperación; la filosofía ayuda a la ciencia a desembarazarse de la ideología que obstruye su camino al mismo tiempo que sin suplantarla le proporciona ciertos fundamentos y supuestos que para un tipo de filosofía específica es la perspectiva de la transformación del mundo.⁵⁵

El discurso filosófico al establecer de este modo sus relaciones con la ideología y con las prácticas científicas, lo hace desde las condiciones materiales en las que surge, es decir desde sus condiciones históricas, las que suponen ya para el filósofo una toma de posición consciente o inconsciente. Aunque claro está, que de lo que se trata es que sea de la primera forma.

"Vemos, pues [dice Sánchez Vázquez] que la filosofía no se sitúa ante la ciencia en un vacío ideológico. Y ello no sólo cuando toma a la ciencia como objeto de análisis, crítica o revisión, sino

⁵⁵ SANCHEZ Vázquez, A. "Filosofía ideología y sociedad", en *Op. cit.*, pp.135-136

también cuando ella misma opta por hacerse científica, o por operar a espaldas (o en contra de) la ciencia. Optar por hacer filosofía de un modo u otro es ya una opción ideológica. Como lo es también hacer filosofía puramente especulativa, separada de la práctica social, o filosofía práctica, o de la praxis, vinculada a la transformación real del mundo."

En suma

"[Porque] la filosofía se haya siempre entroncada con el mundo social del que es expresión y parte integrante. Por ello, entronca siempre desde fuera o desde dentro de la ideología."⁵⁶

En este contexto teórico, entendemos entonces, la preocupación epistemológica de Cerutti, en cuanto a la función de la filosofía en América Latina. Ya que frente a las pretensiones de demarcación de la filosofía entre un saber y un no saber, se trata de afirmar que hay ideología en la ciencia, porque hay toma de posición en el concepto mismo.

Las consecuencias epistemológicas (en cuanto a la producción de conocimientos) de una toma de posición en filosofía implican asumir que "hacer filosofía es hacer

⁵⁶ *Ibid.*, p.136

política en la teoría". Pero, y hay que enfatizarlo, la filosofía como intervención política en la ciencia sólo abre las posibilidades de irrupción de nuevos conocimientos y problemas (génesis de la producción de conocimientos) aunque también puede funcionar como un "obstáculo epistemológico"⁵⁷ pero, no interviene en su validación.

Ahora bien, una toma de posición en filosofía no significa que hay que asumir una postura dogmática sino abrirse a un mayor grado de criticidad. Que parta del reconocimiento del carácter ideológico del discurso filosófico y tomar precauciones (Sánchez Vázquez) al respecto. De lo que se trata es de no negar dicho elemento ideológico sino que "echando mano" de una teoría científica de la ideología se haga la crítica y se rompa con una práctica puramente especulativa.

La relación con las prácticas científicas y su desarrollo se convierten así en una tarea fundamental para el filósofo. Es en este sentido, nos parece, que lo comprende Cerutti al señalar:

"En lo que hace a la práctica política necesitamos el aporte de la ciencia, necesitamos construir ciencia que responda a las necesidades de nuestro proceso histórico.

Nuestra opción por la ciencia es una

⁵⁷ CERUTTI, Guldberg, H. Filosofía de la liberación latinoamericana, F.C.E., México, 1983, pp. 307-308

opción con implicaciones políticas. Es una opción por una ciencia que es política justamente por su científicidad [es decir de su necesaria ruptura con la pura especulación] y esta opción política por una ciencia política en tanto que científica está determinada por la toma de partido en filosofía."⁵⁸

Para terminar este punto, queremos señalar el problema epistemológico del objeto de conocimiento del discurso filosófico y particularmente en América Latina.

En el primer apartado hemos dicho que el estudio general del ser se convierte en la piedra de toque de la filosofía definida como "puro amor a la sabiduría" (cfr. supra p. 12). La ontología en este sentido se constituye en la condición de posibilidad del conocimiento de la totalidad de lo real. Y es a partir de aquí que la filosofía va desarrollando objetos de estudio sin referente real (Althusser) constituyendo formas cognoscitivas propias que finalmente son formas de poder.

Al respecto, Cesáreo Morales señala que las formas filosóficas al no ser de la misma naturaleza que los objetos teóricos de la ciencia, son categorías u objetos que sólo existen en la filosofía. Y es a través del sistema de las formas filosóficas y del orden interno del mismo, que las filosofías producen efectos sobre discursos y prácticas que les

⁵⁸ Ibid., p. 309

permiten ocupar un lugar propio dentro del ejercicio de la hegemonía política burguesa. Pero esto sólo se entiende en la medida en que se reconoce el vínculo estrecho que guarda la filosofía con las ideologías y por el lugar específico que ocupan dentro del sistema de las relaciones ideológicas.⁵⁹

Así pues, esta forma de saber-poder busca ocultar las contradicciones entre las formas de representación de las prácticas sociales de los hombres y las modificaciones que se dan en las relaciones de producción y la división social del trabajo. Por ello la racionalidad que le permite la unidad a partir de cierta sistematización sólo puede fundarse en la universalidad del ser.

Sin embargo, si el discurso filosófico no logra resolver todos los problemas, porque se encuentra ante espacios difíciles de unificar, no es por una falta de capacidad, sino que se trata de las contradicciones insuperables de la lucha de clases.

En este momento es que, para una práctica distinta de la filosofía se opera un desplazamiento de su objeto. Es decir no se trata del ser en general o del ser en sí mismo, sino del ser constituido por la actividad humana: el ser social. Es decir los seres humanos reales; sujetos excéntricos de las filosofías especulativas a pesar de que sus discursos se refieran a éstos.

Así pues, el objeto del filosofar en América Latina, está esencialmente referido a lo que Cerutti denomina como

⁵⁹ MORALES, Cesáreo. "El silencio de las filosofías", p. 22

"situación histórica".⁶⁰

Por esta razón el objeto del filosofar no es una ontología, o por lo menos aparece contra una ontología, para afirmarse en su originalidad puramente óptica.

"Desde nuestra perspectiva -dice Cerutti-, no cabe sino postular, la realidad histórica como un proceso inédito desconcertante. Su originalidad no es originalidad, ni apunta a ninguna dimensión ontológica. Es originalidad puramente óptica, apunta a la cruda realidad de nuestros hechos que, en su pura facticidad, nos son valiosos."⁶¹

Visto así, el objeto de la nueva práctica de la filosofía, nos coloca frente a los intentos de una metafísica encubridora de lo real. Por ello una redefinición de la práctica filosófica, asume las limitaciones de su punto de partida (infiltración de la ideología en el concepto mismo) para poder afirmarse en su criticidad.

Afirmamos entonces, la "muerte" de la filosofía que es producida como filosofía sin más, es decir, como actividad y

⁶⁰ Aunque aquí situación histórica no significa un espacio geográfico, cronológicamente situado. Sino un "plus de significación" que constituye a la acción de los seres humanos precisamente en acción histórica. Lo que se busca, es lo que hace y expresa cada época, clase o grupo social, es decir su intencionalidad y su sentido.

⁶¹ CERUTTI, H. Op. cit., p. 302

discurso autónomo del todo social. Pero al mismo tiempo, concordamos con Cerutti, nos encontramos en la paradoja de afirmar la necesidad ineludible del filosofar. Con la peculiaridad de que nuestro filosofar no puede escapar a la provisionalidad del tiempo presente, lo cual implica reconocer y asumir que el discurso filosófico es una lucha política en la teoría.

Por esto, nuestro discurso, se perfila como un compromiso con nuestra facticidad cotidiana sin el temor de enturbiar pretendidas universalidades. No se trata más del desarrollo de una profesión liberal que da status social, sino de la búsqueda consciente de una práctica política que sin descuidar la producción de concimientos, sea eficaz. De lo que se trata finalmente es del desarrollo de una filosofía de la praxis.

CAP. II FILOSOFIA Y EDUCACION

2.1 EN TORNO AL CONCEPTO DE EDUCACION

Hablar de educación, es plantearse una problemática de carácter tan amplio, que, es difícil establecer sus límites pues prácticamente cada experiencia vivida por un sujeto puede definirse como educativa.

Para nuestro caso y con el propósito de reducir el alcance del concepto, al hablar de educación estaremos restringiendo su uso a un ámbito muy específico, a saber: la educación formal. Es decir, aquella que bajo determinadas condiciones (vale decir buscadas) persigue obtener ciertos resultados. Siendo éstos observables y cuantificables.

En este sentido, la educación formal es identificada con la escuela como institución a la que históricamente se la ha asignado la tarea formativa de los sujetos en una sociedad por ello:

"La escuela en todas partes tiende a definirse a sí misma como un ámbito especial entre todos aquellos que forman el contexto en el que se desarrolla [...] un sujeto y suele presentarse como la 'cultura' contra un medio 'inculto' la 'socialización' contra un medio

'antisocial'.⁶²

Puesta en estos términos la educación, nos es posible señalar que los problemas que ésta plantea pueden ser divididos en por lo menos dos grupos: a) generales y b) técnicos. Los primeros son aquellos que se refieren fundamentalmente a problemas de sentido y definición y que, dependen de la reflexión que se haga de los fines que persigue un proceso educativo. Mientras que los segundos, se refieren a problemas técnicos; de procedimiento y que requieren de un conocimiento, de las situaciones concretas de los procesos educativos.⁶³

La problemática general ha ocupado sobre todo la atención de los filósofos y en particular aquéllos identificados con la filosofía del lenguaje.

Tal es el caso de R.S. Peters quien tratando de hacer precisiones al uso del concepto educación señala lo siguiente:

"El punto principal que no es del todo certera, es que la educación no constituye una actividad. No decimos: 'Anda, ve a educar', como podríamos decir: 'Anda, sigue tu tarea de enseñar'. Educar no es una actividad [...] Entonces ¿qué es?"

⁶² ROCKWELL, Elsie-Ruth Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente, Descripciones y debates, DIE, México, (Cuadernos de Educación), 1986, p.11

⁶³ FERRATER Mora, José. Diccionario de Filosofía (T.2), 5a.ed., Alianza Editorial, Madrid, 1984, p.893

El propio autor en líneas adelante da respuesta a su cuestionamiento de la siguiente manera:

"El término 'educación [...] no es un concepto del que se pueda echar mano para definir una actividad concreta sino para delinear criterios a los que tiene que ceñirse toda una familia de actividades [...]"⁶⁴

Sin embargo otra corriente filosófica, inaugurada por Althusser⁶⁵, que se ha sentido atraída por la problemática general de la educación, se preocupa no tanto por su definición general, sino por la tarea que socialmente se le ha asignado en una sociedad dividida en clases. Y, en particular, a la institución a través de la cual se desarrollan las experiencias educativas: la escuela.

Siguiendo a Gramsci, Althusser propone que la escuela es un Aparato Ideológico de Estado (AIE). El cual tiene como una de sus funciones básicas y por consiguiente una de sus finalidades centrales, contribuir a la reproducción de las

⁶⁴ PETERS, R.S. Filosofía de la Educación, F.C.E., México, 1977, pp.32-33 (Lo subrayado es nuestro)

⁶⁵ Con Althusser, se inaugura toda una corriente de pensamiento desde la perspectiva de la "reproducción", que a lo largo de los años 70's y prácticamente de los 80's, tendrá sus principales representantes en los Estados Unidos con Samuel Bowles y Herber Gintis, así como Michael Apple y, en Francia a C. Baudelot; R. Establet; P. Bourdieu y J.C. Passeron. Para el caso de América Latina resultan interesantes los trabajos de Guillermo Labarca; Tomás Vasconi; Sara Finkel e Inés Reca compilados en: La educación burguesa, 4a.ed., Nueva Imagen, 1981, 342pp.

relaciones de producción (regresaremos más adelante a este punto).

Paulo Freire es, quizás en América Latina, el teórico más sobresaliente que se ha preocupado por el sentido que tiene la educación y que, de hecho, con su praxis educativa ha roto con los límites que impone la educación formal. Avanzando hacia una nueva práctica educativa: la educación popular.

La preocupación de Freire queda de manifiesto cuando afirma que:

"Este es el dilema básico que se presenta hoy, en forma ineludible, a los países subdesarrollados [...] la educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción por lo tanto, está entre una 'educación' para la 'domesticación' alienada y una educación para la libertad."⁶⁶

El caso de Freire - aunque en el ámbito de la educación popular - resulta significativo ya que su preocupación le ha llevado a la confrontación de problemas más específicos pero, no por ello puramente técnicos. La educación de adultos es un claro ejemplo que busca ir más allá de la alfabetización, para

⁶⁶ FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, 27a. ed., A.XXI, México, 1980, p.25

articularse con los problemas de la concientización. Freire en este aspecto, ha pasado a ser uno de los mejores teórico-prácticos de la materia.

Así pues, de una o de otra manera, nos encontramos que la pregunta acerca de los fines y los propósitos de la educación es una cuestión fundamental. Que ha intentado ser resuelta en el interior del puro discurso filosófico o bien echando mano de otros discursos no filosóficos o de la práctica misma.

En nuestro caso reconocemos que la primera forma de resolver el problema, puramente filosófica, ha perdido fuerza y vigencia ya que se plantea de forma sumamente abstracta; especulativa en el mejor de los sentidos.

No dejamos de reconocer sin embargo, el esfuerzo hecho por ciertas posturas filosóficas que han intentado en el campo de la educación, precisar el lenguaje ordinario y definir los conceptos en términos lógicos y lingüísticos.⁶⁷

No obstante con el propósito explícito de entender, para actuar sobre los problemas que presenta un proceso educativo,

⁶⁷ En este sentido coinciden Ferrater Mora y Reginal Archambault. Cuando este último tratando de precisar las tareas que debe cubrir la filosofía de la educación apunta:

"Dejando, pues de lado, por el momento las diferencias obvias de énfasis que caracterizan [...] a las distintas corrientes filosóficas existe una similitud entre los puntos de vista de muchos filósofos contemporáneos, en por lo menos cierta noción de las funciones de la filosofía; una de esas funciones es, hacer claridad en los diferentes elementos que se encuentran involucrados en temas complejos de la mayor importancia teórica. Esto implica poner énfasis en el análisis, tanto lógico como lingüístico."

ARCHAMBAULT, Reginal D. Philosophical analysis and education, N.Y., Humanities Press, G.B., 1972, p.5 (la traducción es mía)

reconocemos la necesidad de articular este esfuerzo de precisión a otras disciplinas científicas. Por esta razón, también reconocemos la importancia de los estudios en psicología, sociología, antropología, historia y pedagogía.

Esta posición, pensamos, nos permite establecer una relación entre los fines generales que persigue la educación y las estrategias (que implican cuestiones de método y técnica) con base en las cuales, se piensa, es posible cumplir con dichos fines en una sociedad determinada. Que, como en el caso específico de México, es una sociedad dividida en clases.

Dicho lo anterior, nos es posible ahora sumir una definición de lo que entendemos por educación formal con una mayor precisión:

Por educación formal entendemos aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje estructurados (en tanto que pensados y ordenados) en un espacio con una jerarquización especial: la escuela.

Este espacio se expresa en un "sistema educativo"⁶⁸, que

⁶⁸ Organizado, generalmente, desde un nivel básico y medio; siendo, la universidad o el politécnico la cúspide de dicho sistema. Cabe señalar que retomamos el concepto de "Sistema Educativo" por ser el más comúnmente utilizado en la literatura especializada en problemas educativos; sin embargo, reconocemos que, "sistema" por ser un concepto de matriz funcionalista, en educación, tiende a dividir los diferentes momentos del proceso educativo en subsistemas independientes. No obstante que la teoría general de sistemas, de donde procede originalmente el concepto, tiende a un globalismo en oposición a todo reduccionismo y mecanicismo.

El uso del concepto "Sistema Educativo" es, pues, problemático. Sin embargo, no nos detendremos en él; en todo caso para los problemas filosóficos que implica sugerimos ver FERRATER Mora, José. Op. cit., en particular los artículos "sistema" y

se ha desarrollado históricamente, adquiriendo un valor socialmente determinado. Valor que en un momento define lo que se considera deseable y útil de ser aprendido (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) para una sociedad.⁶⁹

Es por esta razón que eufemísticamente se ha definido a la educación, tradicionalmente, como "transmisión de la cultura" de una generación a otra (en este señalamiento y desde distintas posturas coinciden: O'Connor, 1971, pp.16-17; Peters, 1977, p.34 y Labarca-Vasconi, 1981, p.82 y pp.18-19).

"Transmisión de la cultura" que generalmente es identificada con un proceso de socialización. El cual, desde la perspectiva de Vasconi-Reca, en una sociedad dividida en clases constituye el proceso de internalización, por parte de los sujetos, de la ideología dominante en una sociedad.⁷⁰

"sistemático" (T.4), pp.3062-3069 y "funcionalismo" (T.2), pp.1301-1304

⁶⁹ Elsie Rockwell y Ruth Mercado, coinciden en esta definición al señalar, en particular, para la escuela mexicana:

"La institución escolar mexicana comparte características que definen a la escuela en muchos países, como es la incuestionable estructura promocional de grados y la relación básica de un docente con un grupo de alumnos. Estas características definen un marco constante, que a la vez transmite el contenido implícito de una estructura jerárquica de la educación formal. En tanto institución de un país capitalista, transmite además contenidos ideológicos recurrentes en las educaciones ordenadas por las burguesías históricas, como son la negación de su propia historicidad y la división entre el trabajo manual e intelectual."

ROCKWELL, Elsie-Ruth Mercado. *Op. cit.*, p.12

⁷⁰ VASCONI, Tomás-Inés Reca. "Modernización y crisis en la universidad Latinoamericana" en La educación burguesa, 4a.ed., Nueva Imagen, México, 1981, p.21

Los autores citando a T. Parsons apuntan: "La función de la socialización puede ser interpretada como el desarrollo en los individuos de las lealtades y capacidades que son prerequisites

Vista así la educación, nos encontramos que tiene un significado más amplio y en distintos niveles a saber:

a) Un conjunto de valores e ideales que se expresan en las finalidades que un "sistema educativo" intenta lograr;

b) Un conjunto de métodos y técnicas con las que se pretende desarrollar estrategias para la consecución de los fines en los distintos grados de escolarización para impartir y/o producir conocimientos, habilidades y actitudes; y

c) Un conjunto de teorías con base en las cuales se explica o justifica el empleo de tales métodos y técnicas.

Como se podrá apreciar nuevamente hablamos básicamente de dos niveles: el constituido por las finalidades de un "sistema educativo" y el de los métodos y su justificación (cfr. p.67).

Por ello siguiendo a D.J. O'Connor podemos afirmar que en última instancia, todas las preguntas que pueden formularse sobre un "sistema educativo" pueden reducirse a dos: 1. qué es lo que se considera valioso como fin y 2. qué medios permiten alcanzar eficazmente dichos fines.

Antes de continuar es necesario que precisemos algunos conceptos, como los de fin y valor, con el propósito de establecer una posición desde la cual estemos en la posibilidad de reflexionar en torno a las preguntas que se han planteado.

esenciales para el futuro cumplimiento de su rol. Las lealtades pueden, a su vez, ser divididas en dos componentes: Lealtades hacia la implementación [SIC] de los valores de la sociedad y lealtades hacia la implementación [SIC] en el cumplimiento de un rol específico dentro de la estructura de la sociedad." Loc. cit.

2.2 PROYECTOS EDUCATIVOS

2.2.1 FINES, NECESIDADES Y VALORES

Tradicionalmente el discurso filosófico ha desarrollado esfuerzos para precisar el sentido que se le puede atribuir a la noción de fin. Específicamente Aristóteles, en su Metafísica, señaló dos de sus significados más fuertes: fin como causa eficiente y fin como causa final.

En este sentido encontramos que fin se traduce como los términos griego τέλος y latino finis. Es decir como algo que termina, pero, al mismo tiempo aquello que se dirige en un proceso, con dirección a un punto, hasta quedar acabado.

Sin embargo, y además de los sentidos aristotélicos, también significa intención; propósito de cumplir con un objetivo; de un blanco.⁷¹

Este último sentido, ético, es el que nos interesa destacar y sobre el cual vale la pena hacer algunas precisiones.

Es un sentido ético porque el cumplimiento de propósitos es una acción específicamente humana que, de inmediato, nos exige establecer los medios a través de los cuales pretendemos alcanzar un objetivo.

Ahora bien, esto significa - y aquí seguimos a Sánchez Vázquez - que toda acción humana exige una cierta conciencia o anticipación ideal del resultado que se pretende lograr. Esta conciencia y la decisión de alcanzar un fin - un objetivo - le

⁷¹ FERRATER Mora, José. Op. cit., pp.1251-1252

dan a nuestra acción, el carácter de acto voluntario. Constituyéndose en un hecho moral.

Así pues, los fines a los que hacemos referencia son fines humanos y en consecuencia históricos. Esto es, fines que están condicionados por necesidades e intereses humanos; de individuos que se encuentran inmersos en ciertas relaciones sociales. Por ello, el fin o la finalidad no la entendemos como un "telos" que, como causa externa, determina a los seres humanos para trazarse fines. Ni tampoco es dirección ni "impulso vital" que deviene de un todo perfecto supramaterial, como tampoco está determinado por una naturaleza material. El ser humano se determina, pero no incondicionalmente - como establece Kant - sino condicionado objetivamente por las circunstancias (naturales y sociales). La finalidad es, pues, el producto de la libre auto-determinación del sujeto, condicionado objetivamente.⁷²

La libre auto-determinación la entendemos, a la manera sugerida por Sánchez Vázquez, como la capacidad de dominio, mayor o menor, que tiene un sujeto social sobre su propia "naturaleza". Es decir sobre sus relaciones sociales y, por tanto, como un grado determinado de participación consciente en la actividad práctica social. O sea, en la creación de su propia vida social.

Un mayor nivel de participación - praxis social - en la

⁷² YUREN Camarena, Ma. Teresa. La filosofía de la educación del estado mexicano: en torno a los fines, principios y criterios axiológicos de la educación, tesis de maestría, UNAM, 1987, P.25

creación de su propia vida social puede ser considerado como un progreso; como un avance de la libertad frente a la necesidad.⁷³

Con respecto a lo anterior y en particular, respecto a la necesidad, la entendemos como aquello sin lo cual no es posible que se cumpla un objetivo. Por ello resulta algo imprescindible que requiere ser satisfecho.

Ahora bien, lo que se constituye como una primera necesidad para los seres humanos es la sobrevivencia (primera necesidad vital); la autoconservación.

Pero para satisfacer esta primera necesidad vital, es indispensable que los seres humanos enfrentemos a la naturaleza par controlarla y apropiárnosla.

Esta apropiación la realizamos en un doble sentido: en tanto que individuos y como género. Es en el segundo sentido, que la acción se constituye en un interés⁷⁴ colectivo y no sólo individual. Por esta razón es que nuestra acción es genérica o más específicamente social. Al respecto apunta Sánchez Vázquez.

"El sujeto del comportamiento moral es el individuo concreto, pero en cuanto éste es un ser social y forma parte independientemente del grado de conciencia

⁷³ SANCHEZ Vázquez, A. Ética, 22a.ed., Grijalbo, México, 1979, pp.48-49

⁷⁴ Utilizamos la palabra "interés" en un sentido muy amplio. Es decir, en tanto que algún sujeto se siente involucrado y participa en una acción de su comunidad social.

que tenga de ello, de determinada estructura social y se inserta en un tejido de relaciones sociales, su modo de comportarse moralmente no puede tener un carácter meramente individual sino social [...]"⁷⁵

Ahora bien, en esta acción los seres humanos reconocemos nuestras necesidades así como las posibilidades de satisfacerlas lo que, de inmediato, tiene por lo menos dos consecuencias:

a) aunque las circunstancias condicionan al sujeto, éste puede irrumpir en ellas partiendo del conocimiento de las mismas y de sus posibilidades de transformación; y

b) con base en esta libertad⁷⁶, se traza ciertos objetivos y los valora para su cumplimiento.

Esta capacidad de elección del sujeto le permite establecer ciertos criterios y prioridades (valoraciones) para satisfacer necesidades. No sólo las naturales sino además, las histórico-sociales que surgen con las relaciones sociales.

Así pues, consideramos que algo es valioso cuando satisface una necesidad que puede ser por ejemplo, como sugiere Sánchez Vázquez, el interés de mantener unida una comunidad. Para lograr este propósito entonces, se considera valioso (bueno o benéfico) todo aquello que contribuya a reforzar la

⁷⁵ SANCHEZ Vázquez, A. *Op. cit.*, p.29

⁷⁶ Entendida como consciencia histórica de la necesidad.

unión o actividad común⁷⁷. Por el contrario, se considera como peligroso (malo) todo aquello que atente contra la comunidad. Lo anterior se refiere tanto a acciones como a objetos.

Hay que tener presente, señala el propio Sánchez Vázquez, que el valor se atribuye así a un objeto social, establecido por los seres humanos en el curso de su actividad histórico-social. Por tanto la valoración, por ser un valor atribuido histórica y socialmente, tiene un carácter concreto: histórico-social.⁷⁸

Resumiendo, afirmamos que los seres humanos somos los únicos sujetos capaces de reconocer nuestras carencias. Por ello indagamos en el mundo natural que nos rodea, transformándolo y al transformarlo constituimos una "naturaleza" distinta: la social. En ella, en la sociedad, los seres humanos se percatan de lo que hacen y se reconocen como miembros de una colectividad. Esto es lo que podemos definir como conciencia del individuo. Que se da en un proceso de socialización; el estar con los otros.⁷⁹

Así pues, los seres humanos, se presentan ante el mundo

⁷⁷ Esto contribuye a generar cualidades morales como la solidaridad, ayuda mutua, disciplina, amor a los hijos, etcétera.

⁷⁸ SANCHEZ Vázquez, A. *Op. cit.*, p.127

⁷⁹ "El hombre es, en el sentido más literal, un animal político, no solamente un animal social, sino un animal que sólo puede individualizarse en sociedad."

MARX, K. Contribución a la crítica de la economía política, S.XXI, México, 1980, p.238 y ss.

(natural y social) en una relación ya no sólo cognoscitiva; sino eminentemente volitiva. En virtud de que reconocemos valores en los fines a los cuales tendemos, es decir, vemos en nuestros proyectos (realidad anticipada) aquellas acciones o cualidades objetivas que convienen para la satisfacción de nuestras necesidades.

Antes de pasar al siguiente punto, nos gustaría aclarar una posible ambigüedad o incluso un cierto relativismo con respecto a los valores.

Si bien hemos dicho que los valores tienen un carácter histórico-social y que éstos se constituyen de acuerdo a necesidades orientadas hacia ciertos fines, falta saber en todo caso si cualquier acción u objeto, bajo cualquier situación, es un valor y, si tiene el mismo valor por comparación a otro.

Antes que nada cabe decir que una acción u objeto tendrá valor o será valioso, en la medida en que afecte a terceras personas. Tal es el señalamiento que hace Sánchez Vázquez cuando afirma que:

"[...]no todos los actos humanos se hallan sujetos a semejante valoración - a una aprobación o reprobación en el sentido moral - sino sólo aquellos que afectan por sus resultados y consecuencias a otros [...] Vemos, pues, que los actos humanos no pueden ser valorados aisladamente, sino dentro de un contexto [...] en el seno del

cual cobra sentido el atribuirles determinado valor.⁸⁰

Pero además, y como sugiere María Teresa Yurén, las nociones de necesidad y valor adquieren un sentido cabal si se les considera vinculadas al concepto de riqueza social⁸¹ (concepto marxiano). Ya que este implica el desarrollo de los individuos en todos sus aspectos⁸² tanto como el desarrollo de las fuerzas productivas las cuales en realidad, sostiene la maestra, son condiciones de lo primero.⁸³

⁸⁰ SANCHEZ Vázquez, A. Op. cit., pp.127-128

⁸¹ " 'Riqueza' es el despliegue multilateral de las fuerzas esenciales de la especie. Con esa categoría propone Agnès Heller la reconstrucción de los axiomas valorativos de Marx: 'Primer axioma axiológico: es valor todo lo que favorece el enriquecimiento de las fuerzas esenciales específicas. Segundo axioma axiológico: el valor supremo es la posibilidad de que los individuos se apropien de la riqueza específica, la riqueza de la especie'."

Introducción de Manuel Sacristán a Historia y vida cotidiana de Agnès Heller (1985), pp.16-17

⁸² Agnès Heller hace referencia a las "fuerzas esenciales de la especie", remitiéndose al marxista húngaro Gyorgy Márkus que propone como "componentes esenciales de lo humano" para Marx: el trabajo (la objetivación), la socialidad, la universalidad, la conciencia y la libertad. Pero esta esencia no es la que siempre ha estado presente en la humanidad, por no hablar ya de cada individuo, sino la realización gradual y continua de esas posibilidades humanas.

HELLER, Agnès. Op. cit., p.23

⁸³ "[...]es valioso todo aquello que constituye la riqueza social. En este punto cabe hacer la precisión siguiente: el desarrollo de las fuerzas productivas es valioso en tanto que es la base de la realización de valores en otras esferas, es decir sólo en el sentido de conditio sine qua non - pues aumentar la cantidad de valores de uso y, por tanto, de necesidades humanas, y disminuir el tiempo socialmente necesario para la obtención de productos, se favorece el despliegue de capacidades humanas -, pero de ninguna manera en sentido prioritario [...] El hecho de que las fuerzas productivas se desarrollen no significa que de ahí se derive necesariamente la emancipación del ser humano y la riqueza social;

Dado que el individuo no puede superar por sí solo su indigencia axiológica, sino hasta que se relaciona con otros individuos, entonces su desarrollo es genérico (léase social) pero, además, el ser humano se realiza cuando, con su acción, el género se realiza. Es decir, cuando ha superado su particularidad.⁸⁴

Esta manera de entender la riqueza social (resolviendo la contradicción individuo-colectividad) permite, a Yuzén, establecer una diferencia entre lo que ella llama (siguiendo a Agnès Heller) "necesidades radicales" de las "necesidades manipuladas" y, consecuentemente, entre "valores verdaderos" y "pseudovalores".

Las necesidades radicales son, sin más, carencia o privación de la riqueza social. Mientras que las necesidades manipuladas, en cambio, son el ocultamiento de las necesidades radicales, es decir, que las necesidades manipuladas son aquellas que mutilan u obstaculizan la realización, el desarrollo de la riqueza social. Presentándose incluso como si fueran la riqueza social, aunque, en realidad obedezcan a intereses particulares exigiendo para su realización, que el resto de los seres humanos se coloquen en calidad de medios.

Estamos ahora en posibilidad de enlistar los criterios generales que nos sirven para distinguir lo que socialmente

antes bien, la historia testimonia lo contrario."
YUREN Camarena, Ma. Teresa. Op. cit., p.37

⁸⁴ Ibid., p.35

tiene más valor y la base de comparación para otras valoraciones:

1. Lo bueno socialmente hablando, desde nuestra perspectiva, empieza con la superación de, sólo reconocer, mis propios intereses para articularlos con los intereses de otras personas, con las que siento una vinculación directa aunque, esto, puede implicar sólo la aplicación del egoísmo; por ello

2. se tiene que buscar un significado social más amplio. Como por ejemplo el de una comunidad; de una clase o como género; pero

3. esto adquiere un sentido más amplio cuando se pone en acción una actividad transformadora de las condiciones sociales en las que se asientan, actualmente, la infelicidad de la mayoría.

Vemos pues, que la relación de lo bueno, entraña necesariamente una relación entre los intereses particulares (lo individual) y los generales; condicionados ambos por determinadas condiciones sociales que hacen posible o no su realización.

Estas posibilidades de acción humana para satisfacer necesidades y para conservar o transformar las condiciones que las hacen posibles (o no), dependen de la aceptación íntima de ciertas normas sociales que además de regular el comportamiento social de un sujeto, regulan su comportamiento político. No queremos decir que lo moral se reduzca a lo político o viceversa; sino subrayar su permanente unidad. Lo cual se

expresa, básicamente, en ciertas actitudes y creencias.

2.2.2 ACTITUDES Y CREENCIAS

En este apartado seguimos en lo fundamental las ideas propuestas por Luis Villoro.⁸⁵

Este autor sugiere que las nociones de actitud y creencia, pueden entenderse como disposiciones de un sujeto a responder de cierta manera ante determinadas circunstancias (C1, C2, ... Cn).

Así en el caso de la creencia, ésta no es una actividad que se desarrolle en un momento dado. Mas bien parece ser una "potencia" (en el sentido aristotélico), que puede o no actualizarse en la conciencia del sujeto en momentos determinados. Para creer en algo no es preciso que esté pasando algo en su conciencia.

Por ello, todo parece indicar que se trata de una "disposición para actuar". Para una mayor precisión, la disposición, quedaría definida de la siguiente manera:

"Las disposiciones se expresan en una serie de enunciados hipotéticos. 'S tiene la disposición q' implica: 'si S está en

⁸⁵ VILORO, Luis. Creer, saber, conocer, 3a. ed., S.XXI, México, 1986. Sobre todo ver Introducción y caps. del 1 al 6.

En este texto, el autor se plantea el problema del condicionamiento social de las creencias así como el de su justificación. Para ello propone el análisis filosófico (del lenguaje) de, lo que él denomina, "conceptos epistémicos"; los cuales hacen referencia a una familia de nociones que conciernen a las actividades del conocimiento y que sirven para describirlas en términos de hechos observables. Cfr. pp.22-23 y ss.

la circunstancia C1, se comportará como X1', 'si S está en la circunstancia C2, se comportará como X2 y ...otros condicionales semejantes [...]. Pero no hay ningún hecho ni propiedad observable aparte de las circunstancias C1, C2,... Cn y de comportamientos X1, X2,... Xn.⁸⁶

Así, pues, la creencia en tanto que disposición opera como una guía de mis posibles acciones; en donde, bajo ciertas circunstancias, actúo de una manera y no de otra.

Es importante mencionar, que la peculiaridad de la creencia estriba en que el sujeto la considera verdadera y, en el caso de la creencia en un hecho, como verdaderamente existente (en tanto que existe fuera del sujeto y no sólo en su conciencia).

Para Villoro, entonces, la disposición es un término teórico que hace referencia a una clase de estados no observables en que debe estar alguien para que, dadas ciertas circunstancias, se produzcan determinados comportamientos.⁸⁷

Por cuanto a la actitud, ésta, puede ser definida en principio, como una pre-disposición aunque en términos más bien afectivos (en oposición a los cognoscitivos de la creencia).

⁸⁶ Ibid., p.32

⁸⁷ Cabe señalar que el autor menciona la dificultad para obtener una mayor precisión de la noción "disposición", por carecerse de un concepto científico en términos neurofisiológicos o incluso psicológicos.

Por ello la actitud se refiere a una predisposición aprendida para responder conscientemente frente a un objeto, de manera favorable o desfavorable.

Fishbein y Raven (cfr. Villoro, 1986, pp.49-50) desarrollaron una técnica para medir las actitudes y sus aspectos afectivos, permitiéndoles separarlas de las creencias y sus aspectos cognoscitivos.

Para ello, proponen una serie de palabras que denotan creencias y otra para denotar actitudes - favorables o desfavorables - con respecto a un objeto. Así pues, coinciden en que palabras como: "posible-imposible", "verdadero-falso", y "existencia-inexistencia" expresan creencia. Mientras que palabras como: "beneficio-daño", "limpio-sucio", y "sano-enfermo" expresan actitudes.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que, por medio de "pruebas experimentales", pueden diferir considerablemente según a los objetos a los que se refieren y que pueden cambiar con independencia la una de la otra.

Así pues al quedar precisados los conceptos, nos es posible señalar que aunque las actitudes y las creencias pueden comprenderse como "disposiciones a responder de determinada manera", al mismo tiempo es importante señalar, que, mientras que las actitudes se refieren al factor afectivo y evaluativo de la disposición a actuar, las creencias se refieren al factor cognoscitivo.

Las primeras están determinadas por pulsiones (deseos,

quereres, afectos) dirigidas hacia el objeto, en tanto que las segundas están determinadas por las propiedades que el sujeto aprende en el objeto o le atribuye.

Al respecto apunta Villoro:

"[...] no me atrae algo por ser hermoso sino porque creo que es hermoso; ni nadie intenta una acción por ser útil sino porque así lo cree. Las propiedades o relaciones del objeto determinan lo que creo y, sobre la base de la creencia, puede añadirse el impulso afectivo [...] Así, 'S tiene una actitud afectiva favorable a p' implica necesariamente 'S cree que p' y 'p satisface una necesidad de S'."⁸⁸

Ahora bien, la importancia que tiene esta definición de las creencias y actitudes para explicar la acción de los sujetos es que nos permite establecer ciertos elementos de causa: por qué se comportan los sujetos como se comportan.

No se trata de afirmar a las creencias y actitudes como las claves fundamentales para explicar el comportamiento de los sujetos como, pensamos, señaló Marx de manera acertada en La ideología alemana⁸⁹; pero, sí, el reconocerlas como una de las

⁸⁸ VILLOORO, Luis. Op. cit., pp.67-69

⁸⁹ En el texto aludido Marx, refiriéndose a la conexión existente entre estructura social, política y producción, apunta: "La estructura social y el Estado surgen continuamente del

claves sin las cuales no nos sería posible su explicación.

De otra manera al tratar de evadir el psicologismo de siglos pasados, existe el peligro de caer en otro extremo: el sociologismo. Postura que ha confundido el problema del condicionamiento social, de las creencias, con el de su justificación. Por ello, como sugiere Villoro, el hecho de que un conocimiento esté determinado históricamente no permite concluir su falsedad o su carencia de objetividad. Es decir, que si las condiciones sociales determinan la producción de creencias, éstas a su vez, tienden a ser justificadas. El problema estriba, entonces, en establecer hasta qué punto la justificación que se ofrece, resulta pertinente o no. Villoro sugiere que ante esta eventualidad, preguntemos las razones por las cuales se afirma que una creencia es verdadera; buscando que las razones que se ofrecen sean suficientes.

Así pues, poniendo énfasis en la característica de disposición que tiene la creencia (y sin entrar del todo al problema de su justificación, al que regresaremos más adelante), ésta opera como una guía de mis posibles acciones y me pone en situación, me "dispone" a actuar de determinada manera en las más diversas circunstancias y, esto se debe a que, al creer en un hecho considero que ese hecho forma parte

proceso vital de individuos determinados, pero no tal como esos individuos son representados en la imaginación propia o ajena, sino tal como son en realidad, es decir tal como actúan y producen materialmente, sobre bases y dentro de condiciones y límites materiales determinados e independientes de su voluntad."

MARX, K. La ideología alemana, Ediciones de Cultura Popular, México, 1979, pp.35-36 y ss. (Subrayado en el original)

del mundo real y por tanto, me relaciono con el mundo contando con su existencia. Pero para que esto suceda tiene que ser aprendido, es decir, que para creer algo es necesario que se haya aprendido el hecho (objeto o situación creídos): no podemos creer en nada que no hayamos aprendido de alguna manera.⁹⁰ Lo que queda es justificar nuestra creencia; dar las razones por las cuales consideramos que nuestra creencia es verdadera o probablemente verdadera. Es decir, el fundamento sobre el que se basa nuestra creencia.

Por cuanto a las actitudes, son disposiciones determinadas por pulsiones (deseos, querer, afectos) que mueven a la obtención de estados satisfactorios; es decir motivos para alcanzar un fin.

En tanto que disposiciones, las actitudes y las creencias se condicionan recíprocamente, toda actitud implica ciertas creencias básicas a las que se añade una dimensión afectiva; valorativa. La maestra Yurén afirma en este sentido que:

"La intención es el resultado de un querer un objeto o acción posible y de una creencia [...] la creencia es el 'aspecto objetivo' de la disposición pues mientras que cada tendencia hacia el objeto, cada

⁹⁰ VILLOORO, Luis. *Op. cit.*, pp.60-63

Vale la pena señalar que, desde la perspectiva del autor, la creencia no es individual, sino que, por el contrario se puede afirmar que muchos sujetos tienen la misma creencia (dado que ésta depende y está determinada por un objeto, hecho o situación) es decir "creencias colectivas" por ello son compartidas.

deseo es singular e irrepetible porque forma parte de una estructura psíquica individual, la creencia está determinada por el objeto y por ello puede ser compartida."⁹¹

Entendidas pues, de esta manera las creencias y las actitudes, nos es posible señalar que toda clase social y todo grupo, por su pertenencia de clase, tiende a promover entre sus miembros ciertas actitudes colectivas sobre la base de ciertas creencias comunes. Con el propósito de mantener una cohesión interna; reforzar su dominio sobre otras clases (o grupos), así como regular sus relaciones frente a ellas.

Esto es lo que podemos identificar como el interés de clase que corresponde a sus necesidades reales. Aunque en el caso de la clase (fracción, grupo o sector) dominada, generalmente, se agregan actitudes de los grupos dominantes en virtud de que las creencias sobre las que se basan son aceptadas generalmente como válidas. Independientemente de que la verdad que les es atribuida se encuentre justificada o no.

Como resultado, se llega a falsas generalizaciones: tomar como general lo particular (aceptar, finalmente como verdadero aquello que no responde a las necesidades reales de una clase, grupo o sector, es decir, su capacidad para cumplir con un objetivo que se ha propuesto). Resultando, de ello, un proceso de adhesión de las clases (fracción, grupo o sector) dominadas

⁹¹ YUREN Camarena, Ma. Teresa. Op. cit., p.42

a los "valores" particulares de la clase (fracción, grupo o sector) dominante, haciendo suyos los intereses de ésta. Lo cual contribuye a mantener un orden desigual en la sociedad.

Así pues, encontramos que se invierte el orden entre necesidades y creencias en cuanto a las determinaciones del actuar de los sujetos, en tanto que no son las necesidades las que generan determinadas actitudes y creencias, sino que éstas falsamente justificadas (no existen razones suficientes para aceptar su verdad genérica) promueven actitudes favorables hacia los valores de la clase (fracción, grupo o sector) dominante induciendo, a la satisfacción de las necesidades de dichas clases. Por esta razón, sostiene Yurén, se trata de satisfacer necesidades artificialmente creadas, cuyo mejor calificativo es el de manipuladas (cfr. supra p.81).⁹²

No obstante, al quedar sin satisfacer las necesidades radicales, se abre la posibilidad de que los sujetos sociales cobren conciencia de ello y se planteen como fin (en el sentido de cumplir con un objetivo) cubrir dichas necesidades (v.gr. participación en la toma de decisiones). Para tal propósito genera un proyecto, es decir la representación de una nueva realidad, anticipada en la conciencia, descubriendo en él la posibilidad de sus propios valores, de sus intereses.

2.2.3 PROYECTOS EDUCATIVOS: SU JUSTIFICACION

Todo proyecto educativo, como todo proyecto, se da en una

⁹² Ibid., p.45

sociedad en la que históricamente se presenta un "sistema" de necesidades y valores. Este "sistema" incluye necesidades genéricas y necesidades manipuladas, en consecuencia, valores y pseudovalores que, como tales, corresponden a por lo menos dos clases sociales cuyos intereses, que son distintos y en conflicto, intentan generalizarse como los de la sociedad en su conjunto.

Para ello, en cada "época" los dominadores han necesitado que los particulares - tanto los pertenecientes a su grupo como los que no - se sometan a un "sistema" de exigencias que se expresan en la moral social y en normas jurídicas, Pero, para que no sea un mero sometimiento, es preciso que las normas sean interiorizadas elevándose a motivaciones personales.

En este intento de sometimiento, que es una de las formas en que se expresa el poder⁹³, se encuentra el logro de la hegemonía de una clase. Es decir, consolidar el poder de los dominadores al tiempo que reduce el de los dominados.

Sin embargo como bien apunta Yurén, la posibilidad de elegir frente a diferentes alternativas es también condición de la autodeterminación de los sujetos. Cuando éstos se autodeterminan a alcanzar un fin, motivados por los valores que aprecian en una realidad anticipada que se representan en la conciencia, generan un proyecto.⁹⁴

⁹³ Si por poder entendemos la capacidad, que tiene un sujeto o sujetos, para satisfacer necesidades y cumplir intereses.

⁹⁴ Ibid., p.47

Si el planteamiento anterior es correcto, y pensamos que lo es, en una sociedad dividida en clases las normas no son homogéneas por existir diversos intereses que responden a necesidades y fines distintos. Consecuentemente, podemos afirmar que no hay proyectos puros sino "proyectos" y "pseudoproyectos" que se encuentran en diferentes niveles de articulación. Sin embargo, en términos generales podemos caracterizarlos de la siguiente manera: mientras que en los proyectos quedan contemplados valores genéricos, en los pseudoproyectos contiene valores particulares de clase, pero, por un proceso de ocultamiento se ostentan como "valor genéricos". Gracias a lo cual obtienen la adhesión de los particulares.⁹⁵

Por ello, es posible plantear que en el proceso por hegemonizar el poder, de una clase (fracción, grupo o sector) sobre otra, éste se desarrolla no de manera lineal, ni absoluta sino contradictoriamente.

Dado este proceso contradictorio (relaciones de poder que expresan intereses en conflicto) y el propósito de las clases, de que los sujetos acepten ciertas actitudes y creencias plantea el imperativo de justificar (es decir dar razones por las que se cree en su validez) un proyecto o pseudoproyecto así

⁹⁵ Se puede argumentar en contra de esta afirmación el hecho de que valores que denominamos genéricos, representen intereses de clase (los del proletariado p.ej.) lo cual es una contradicción. Sin embargo, lo que queremos subrayar es que son genéricos, en la medida en que promueven intereses de una mayoría, con respecto, a los intereses de la burguesía quien por definición es siempre menor.

como plantear las instancias sociales por medio de las cuales serán desarrollados.

Lo anterior es relevante porque como apunta Yurén siguiendo a Agnès Heller:

"En el grupo como en la familia; el partido; la escuela; los amigos; etc., el particular [...] se apropia de la sociedad y aunque el grupo no tiene ningún primado en la elaboración de las normas, interviene como mediador [...] en otras palabras, es en el grupo que el sujeto internaliza los valores (o pseudovalores, en su caso) y los elige."⁹⁶

Así pues, los proyectos que orientan las prácticas educativas, como toda práctica, se dirigen al logro de ciertos fines que son considerados como valiosos (o con apariencia de valor) por ello, creemos, no pueden desvincularse de un horizonte axiológico que ha sido definido socialmente y que conforma un criterio axiológico⁹⁷. Desde este punto de vista, preguntarse por el ser y el deber ser de la educación implica una cuestión fundamental que da sustancia a la filosofía de la educación es decir: los fines que orientan a la educación; los

⁹⁶ YUREN Camarena, Ma. Teresa. Op. cit., p.51

⁹⁷ Por "criterio axiológico", entendemos una norma fundamental que presupone un valor fundamental destinado a actuar como unidad para medir cualquier valor en ese ámbito y que en consecuencia, permite la unidad de normas (valores) heterogéneas.

principios que norman la práctica educativa y el criterio axiológico en torno al cual se organizan esos fines y principios.⁹⁸

Con base en lo anterior dividimos a los proyectos educativos en proyectos conservadores y proyectos transformadores.

Los primeros son aquellos que no contribuyen a la transformación de las relaciones sociales sino a perpetuarlas mediante la transmisión de "valores" (léase pseudovalores); pautas de conducta y creencias que ocultan sus verdaderos intereses (en un sentido restringido podemos decir ideología).⁹⁹ Estos proyectos han sido identificados con la definición eufemística de la educación como "transmisora de la cultura" y cuya función es "asegurar el mantenimiento de la tradición" e incrementar la cohesión social.

En cuanto a la justificación dar razones de dichos proyectos, sus motivos no pueden expresarse abiertamente pues corren el riesgo de ser desaprobados por la mayoría; por lo que se enuncian aparentando coincidir con los intereses genéricos. Por ello pueden definirse como proyectos ocultos. Permaneciendo así, hasta que se presenta un progreso en la conciencia y organización de los dominados posibilitando una verdadera lucha por la hegemonía del poder.

⁹⁸ Ibid., p.6

⁹⁹ Al afirmar la transmisión de ideología, en cuanto que corresponde a intereses y necesidades de clase, no significa que constituyen necesariamente un discurso falso.

Los segundos, en oposición, son aquellos que aunque aceptan "el papel" que tienen las prácticas educativas en la transmisión de valores (cfr. infra p.103 y pp.111-112), no lo aceptan como su único fin o tarea. Por el contrario ponen en cuestionamiento el carácter oculto de sus verdaderos fines (v.gr. promoción de necesidades manipuladas; generalización de pseudovalores o justificación tramposa de actitudes y creencias) que favorecen a los dominadores.

La justificación de sus proyectos se expresan abiertamente reconociendo el carácter ideológico y político de las prácticas educativas basadas en una constante autocritica que apunte a la transformación¹⁰⁰ de las prácticas educativas y de las relaciones sociales injustas (de explotación), fortaleciendo y desarrollando formas de acción y pensamiento crítico; vale decir de la conciencia de los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Ahora bien, los discursos en que se expresa todo proyecto educativo contiene un doble tipo de enunciado: los normativos y los fácticos. Los primeros, se organizan en torno a un criterio axiológico y reciben su justificación de los enunciados fácticos. Sin embargo, todo parece indicar que no es suficiente con encontrar el criterio axiológico de un proyecto educativo (tarea generalmente desempeñada por la filosofía especulativa) y los principios que derivan de éste, para

¹⁰⁰ En este sentido, algunos teóricos marxistas conciben el proceso educativo enmarcado en la praxis social y orientado por un proyecto de transformación de la sociedad.

determinar si se trata de un proyecto conservador (desde nuestra perspectiva un pseudoproyecto) o de uno transformador.

Ya que como señala nuevamente la maestra Yurén:

"[...]puede ocurrir - y en efecto ocurre con frecuencia - que se presente como criterio axiológico un valor que genere actitudes positivas en cualquier persona pero que, [...]sea usado políticamente en beneficio de una clase social."¹⁰¹

Además del criterio axiológico, es necesario, tomar en consideración los resultados así como las actitudes (en cuanto esto sea posible) que asumen los sujetos producto del proyecto educativo. Así pues, dado que las actitudes se revelan en la práctica mientras que las creencias lo hacen en el discurso (y en él su justificación con enunciados fácticos) y, puesto que actitudes y creencias se implican mutuamente, para establecer el carácter de un proyecto educativo, éste, debe buscarse en sus resultados prácticos tanto como en su discurso.

La filosofía de la educación, por tanto, entendida desde la filosofía de la praxis se plantea como tarea elaborar la crítica de la práctica educativa así como los resultados que produce en relación con los fines que la orientan. Tarea que se encuentra en el ámbito de una teoría educativa.

2.3 TEORIA EDUCATIVA

¹⁰¹ Ibid., p.69

Richard Pratte señala, que el papel de la teoría en las ciencias naturales¹⁰² es la de unificar en una estructura conceptual la mayor parte de conocimientos empíricos posibles. Aunque aún existe discusión al respecto, el autor apunta que por lo menos una de las tareas centrales que se le ha otorgado a la teoría es el de producir estructuras o sistemas simbólicos con el propósito de establecer correlaciones entre conceptos, explicaciones y predicciones. Una teoría es entonces, un plan (un instrumento) para enfocar, ordenar y sistematizar ideas y eventos.¹⁰³

Esta manera de entender y definir a la teoría, se identifica con lo que Hempel denominó método nomológico-deductivo. Es decir, aquel cuya explicación depende de hipótesis subsumidas a leyes de carácter general (uniformidades observables de la naturaleza $L_1, L_2, L_3, \dots L_n$) así como de otros enunciados que hacen asertos de hechos concretos ($C_1, C_2, C_3, \dots C_n$). La explicación de un evento (Explanandum) se deduce necesariamente de las leyes y condiciones anteriores.¹⁰⁴

¹⁰² En su sentido más amplio (y si se quiere esquemático), como aquellas que no se ocupan de aspectos sociohistóricos (ciencias sociales). Sino de aquellos que bajo ciertas condiciones iniciales - y para efectos de experimentación controladas; ideales - buscan y esperan obtener un cierto resultado observable; que con la utilización de instrumentos de medición permiten extender el campo de observación.

¹⁰³ PRATTE, Richard. Contemporary Theories of Education, Intex Educational, Publisher-College Division, Pennsylvania, 1971, p.3

¹⁰⁴ cfr. HEMPEL, Carl. Filosofía de la ciencia natural, 8a. ed., Alianza Editorial, Madrid, 1982. Sobretudo cap.5 "Las leyes y su papel en la explicación científica", en donde hace mención de los siguientes:

Así pues, el uso más común de la palabra teoría se aplica a un conjunto de leyes interrelacionadas en donde el término ley se utiliza en su acepción científica - más aceptada - que designa una unidad observable de la naturaleza; premisas a partir de las cuales podemos deducir la explicación de un evento - como conclusión - mostrando que obedece a la regularidad de esas leyes generales.

Sus tareas centrales son establecer descripciones; predicciones y explicaciones. Siendo estas dos últimas las más importantes.

Sin embargo, todo parece indicar que este tipo de teoría, o por lo menos esta manera de definir a la teoría, no es susceptible de ser aplicada a actividades como la educación. Dado que al igual que muchas actividades humanas es harto difícil establecer regularidades - por lo menos en el sentido que hemos visto más arriba -. Al respecto O'Connor apunta que:

"Existe otra manera obvia en que las leyes propias de las ciencias del hombre difieren de las de las [SIC] ciencias

"[...] las explicaciones de este tipo se les llama explicaciones por subsumción deductiva bajo leyes generales, o explicaciones nomológicas-deductivas [...] A las leyes invocadas en una explicación científica se les llamará también leyes abarcadoras del fenómeno explanandum, y se dirá que la argumentación explicativa subsume al explanandum bajo estas leyes.

El fenómeno explanandum en una explicación nomológico-deductiva puede ser un aserto que tiene lugar en un determinado sitio y tiempo [...] o una uniformidad expresada en una ley empírica [...] Las explicaciones deductivas de esas conformidades invocan, entonces, leyes de alcance más amplio, tales como las leyes de la reflexión y refracción, o las leyes de Newton del movimiento y de la gravitación.", pp.81-82

naturales. Solemos considerar las leyes de la naturaleza como notas permanentes e inmutables del mundo, idénticas hoy día a las de la edad de piedra. Es cierto, efectivamente, que carecemos de pruebas concluyentes acerca de su absoluta invariabilidad futura o pasada; pero se ha podido verificar adecuadamente que dichas modificaciones, de ocurrir en realidad, son tan leves o poco frecuentes que podemos permitirnos soslayarlas. Por el contrario, en el caso de las ciencias del hombre no se da exactamente la misma situación."¹⁰⁵

Por lo demás el propio O'Connor señala, líneas adelante, que respecto a la experimentación, ésta es muy limitada en sus posibilidades por dos razones fundamentales: una de carácter moral, pues se tiene que tomar en cuenta el bienestar de los seres humanos con los que se está trabajando y dos, porque desde un punto de vista técnico, resulta sumamente difícil modificar - con fines de observación y experimentación - en gran escala las condiciones sociales. En consecuencia la observación bajo condiciones controladas resulta muy restringida. De ahí, la necesidad de basarse en la comparación de lo que es observable en condiciones familiares, con lo que

¹⁰⁵ O'CONNOR, D.J. Introducción a la filosofía de la educación, tr. F. Lidia García-Margarita Mirraji, Ed. Paidós, Bs.As., 1971, p.147

logramos observar en condiciones extrañas o poco conocidas. De esta comparación surgen algunos datos pero, ésta, naturalmente puede resultar menos eficaz que la experimentación.

Con base en lo anterior, es difícil aplicar el concepto teoría a una teoría educativa. No obstante resulta absurdo negarle a la educación toda base teórica. Por ello es menester plantear por qué y en qué sentido podemos utilizar el concepto teoría educativa, así como dejar claramente establecido el papel que desempeñan estas teorías educacionales.¹⁰⁶

Así pues un primer elemento que se puede argumentar en favor del uso del concepto teoría educativa es que, ésta, tiene implícitos ciertos postulados que expresan juicios de valor; inevitables en cualquier sistema educacional y desde los cuales se pretende organizar las prácticas educativas.

Otro elemento, de carácter amplio, de las teorías educativas, es la posibilidad de comprobación mediante pruebas de hechos observables. Como en el caso de la psicología donde se cuenta con un cierto cuerpo de hipótesis establecidas y confirmadas (en grados importantes), de tal suerte, que permiten predecir ciertos resultados. Aunque, la explicación de los procesos que tratan de ser controlados es aún defectuosa por comparación al poder explicativo que encontramos por ejemplo en las ciencias físicas.¹⁰⁷ La teoría del aprendizaje,

¹⁰⁶ Ibid., p.152

¹⁰⁷ Ibid., p.159

es un buen ejemplo en este caso de los desarrollos logrados en psicología.

En este sentido el filósofo estadounidense Reginal D. Archambault reconoce que por la complejidad que presentan los problemas educativos es un intento fútil el tratar de arribar a una teoría educativa basada exclusivamente en los modelos de las teorías científicas como la nomológica-deductiva.

Por esta razón, el autor señala, una teoría educativa depende de tres tipos fundamentales de investigación: 1o. investigación filosófica cuya aportación central, a través de la crítica, es desentrañar y poner de manifiesto los valores que la orientan y, añadiríamos nosotros de las prácticas que de dichos valores se desprenden (cfr, supra p.93); 2o. análisis histórico cuyo intento es proporcionar perspectiva a los temas concernientes al proceso educativo. Tanto de las situaciones del pasado, como hipótesis de la génesis de los problemas presentes y 3o. estudios científicos que permitan el entendimiento de los problemas presentes; los cuales varían entre estudios de psicología y de sociología.¹⁰⁶

En este sentido, reconociendo los límites y aportaciones del análisis filosófico apunta:

"La filosofía de la educación no puede y no debe tener como tarea central la solución inmediata de problemas prácticos. Esta especie de ingeniería

¹⁰⁶ ARCHAMBAULT, Reginal D. Op.cit., pp.1-2

social, que caracteriza a la filosofía de la educación progresiva, refleja un completo malentendido de la tarea de la filosofía [...] en cuanto a la contribución a la sociedad. La filosofía de la educación debe ayudar a clarificar aquellos factores que son relevantes para hacer decisiones venturosas en educación. Pero ella no puede hacerlas y sin embargo, debe mantener el contexto vital en mente.¹⁰⁹

Podemos afirmar, pues, que al hablar de teoría educativa, el concepto de teoría lo utilizamos en un sentido lato. Sobre todo cuando se hace referencia a aquellas explicaciones adecuadamente verificadas (léase empíricamente contrastables) en psicología y sociología.

Diremos entonces, siguiendo a Yurén, que una teoría educativa en sentido lato, es práctica cuando su tarea principal no es explicativa sino la de establecer lo que tiene que hacerse, para lograr un fin previamente determinado. En el mejor de los sentidos, es una teoría prescriptiva o recomendatoria.

Al respecto, la autora señala:

"Mientras que los enunciados que constituyen una teoría explicativa son

¹⁰⁹ Ibid., p.9 (La traducción es nuestra)

todos fácticos, la teoría educativa parte de un supuesto en torno a un fin que se considera valioso - que se apoya, a su vez, en otros supuestos acerca del hombre y la sociedad, acerca del conocimiento y de la sociedad misma [...] específicamente al campo al que se refiere la teoría, en este caso la realidad educativa -, continúa con la exposición de cuál sería dada ciertas circunstancias, los mejores medios para conseguir el fin, y concluye con la recomendación de lo que debe hacerse para el logro de este último."¹¹⁰

Recientemente un par de teorías educativas, que conjugan estos elementos complementarios, y que, les corresponde la definición limitada por sus propósitos explicativos, son la Teoría de la Reproducción y la Teoría de la Resistencia. De ellas nos ocuparemos enseguida.

2.3.1. TEORIA DE LA REPRODUCCION

Prácticamente en la dos últimas décadas, el concepto de reproducción es uno de los planteamientos más importantes en las teorías socialistas de la enseñanza.

Quienes han hecho uso de dicha noción, son los educadores radicales con el propósito de desarrollar una crítica de la

¹¹⁰ YUREN Camarena, Ma. Teresa. Op.cit., pp.102-103

visión liberal de la educación.¹¹¹

Al contrario de los teóricos liberales, quienes afirman que la educación - y sobre todo la educación pública - ofrece posibilidades de desarrollo personal, movilidad social, poder político y económico para los desposeídos, los educadores radicales insisten en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante; de sus formas de conocimiento y la distribución de habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo.¹¹²

Por estas razones, sostienen los educadores radicales, la

¹¹¹ GIROUX, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", (material fotocopiado) p.36

El autor señala que incluso han utilizado el concepto como sustento teórico para desarrollar una ciencia crítica de la educación pero, esto sólo ha tenido un éxito parcial.

¹¹² Al respecto Althusser, quien durante los 70's es un impulsor de la teoría de la reproducción señala:

"[...] ¿Cómo se asegura en el régimen capitalista esta reproducción de la calificación [...] de la fuerza de trabajo? A diferencia de lo que ocurría en las formaciones sociales esclavistas y feudales, la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende [...] a asegurarse [...] fuera y aparte de la producción; mediante el sistema educacional capitalista u otras instancias e instituciones [...] ¿Qué se aprende en el sistema educacional? Se avanza más o menos en los estudios, pero, de todos modos, se aprende a leer, a escribir, a contar; se aprenden entonces, algunas técnicas y algunas otras cosas más, incluso [...] elementos de cultura científica o 'literaria' elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción [...] pero además y paralelamente, al mismo tiempo [...] en la escuela se aprenden las 'reglas', los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está 'destinado' a ocupar todo agente en la división del trabajo [...]"

ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución, 10a.ed., Grijalbo, México, 1981, p.101

escuela en tanto que institución sólo puede ser entendida, en sus tareas, mediante un análisis de sus relaciones con el Estado y la economía en un momento determinado. Actualmente dentro del capitalismo.

En este sentido el análisis debe girar, consecuentemente, en torno del funcionamiento de las escuelas como instrumentos de reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes.

Este planteamiento que se presentó de manera original en Louis Althusser, tiene un antecedente de carácter político que como apunta Mariflor Aguilar, se encuentra en el contexto de la coyuntura política francesa de mayo y junio de 1968. En este momento, la preocupación althusseriana acerca de la científicidad del marxismo, queda relativamente desplazada para centrarse en la reaparición de masas revolucionarias enfrentadas al Estado y la capacidad de éste para resistir el embate de la crisis económica y el cuestionamiento político de las masas.

La autora apunta textualmente:

"En él [el ensayo "Ideología y apartos ideológicos de Estado"], también Althusser mostraba su sorpresa, ante la eficacia del mecanismo del funcionamiento ideológico que logra ligar a los hombres con sus prácticas de manera consciente y

voluntaria hasta el punto de que ellos mismos 'marchen solos' en la realización de sus actividades y, por ello, en la reproducción de las relaciones sociales de producción.¹¹³

El problema que se planteaba Althusser en aquel momento era, específicamente, el del papel de la ideología no sólo en cuanto a su definición sino la manera en que un sujeto social se va apoderando inconscientemente, en la mayoría de los casos, de la ideología dominante.

Con respecto a las formas inconscientes, Althusser le concedió una importancia decisiva a la escuela¹¹⁴ en tanto que Aparato Ideológico de Estado (instituciones precisas y especializadas que utilizan la "formación de consenso") en oposición a los Aparatos Represivos del Estado (ejército, policía, tribunales, etc.) como un espacio en el que se transmiten prácticas ideológicas de la clase dominante. El propio Althusser señala:

"En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del Estado como la Iglesia, u otros aparatos, como el ejército), enseñan [SIC] ciertos tipos de 'saber hacer', pero de manera que aseguren

¹¹³ AGUILAR Rivero, Mariflor. Teoría de la ideología, UNAM, México, 1984, p.5

¹¹⁴ Al punto de que la equipara con las funciones que desempeñaba la Iglesia Católica durante la Edad Media.

el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su 'práctica'. Todos los agentes de la producción, de la explotación y de la represión, sin que haga falta mencionar a los 'profesionales de la ideología' (Marx) deben estar, de un modo u otro, 'penetrados' por esta ideología para asumir 'conscientemente' su tarea, sea de explotados (proletarios), sea de explotadores (capitalistas), sea de auxiliares de la explotación (los cuadros), sea los sumos sacerdotes de la ideología dominante (funcionarios), etcétera.¹¹⁵

Desde la perspectiva de Giroux, con quien coincidimos, entre los aciertos de la teoría de la reproducción se encuentra el poner de manifiesto la relación que tiene la escuela, con los procesos de dominio, es decir, como parte de la dinámica de desigualdad y los modos de discriminación de clase, grupo étnico, sexo (aunque estos dos últimos aspectos no se les da mucha importancia). Subrayando con ello, el carácter político y no sólo económico de los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela. Despojando, así a la escuela de su "inocente neutralidad" y conectándola con la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista.

¹¹⁵ ALTHUSSER, Louis. Op. cit., p.102. Ver también p.111

Por lo demás, los educadores radicales representan un serio desafío al discurso y a la lógica que mantiene la perspectiva liberal de la enseñanza. Así como tratar de diseñar y desarrollar un discurso nuevo y una serie de categorías en torno a la tesis de la reproducción.

Sus preocupaciones en este sentido, se han centrado en el análisis de las relaciones entre la enseñanza y el lugar de trabajo; de las experiencias educacionales específicas de clase y las oportunidades de trabajo que surgen para distintos grupos sociales; de la cultura de la escuela y de las culturas de clase de los estudiantes que van a ellas; y, las relaciones entre las funciones económicas, ideológicas y represivas del Estado y cómo éstas afectan las políticas y prácticas de la escuela.

Con base en lo anterior, la teoría de la reproducción ha mostrado que la escuela es reproductora en tres sentidos:

1o. proporcionando a las diferentes clases y grupos sociales los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clase; grupo étnico y sexo; 2o. culturalmente, pues funciona en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses y 3o. en tanto que aparato estatal, produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen en el poder político del Estado.¹¹⁶

¹¹⁶ GIROUX, Henry. *Op. cit.*, p.37

No obstante los aciertos de la perspectiva ofrecida por la teoría de la reproducción, ésta se encuentra hoy día con ciertas limitaciones que es importante señalar.

"Debe subrayarse [sostiene Giroux] que la teoría [de la reproducción] no ha logrado lo que prometía: proporcionar una ciencia crítica de la enseñanza en términos más amplios. Los teóricos de la reproducción han puesto un gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis y han fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado tanto para crear como para reproducir sus condiciones de existencia."¹¹⁷

Esta posición puede ser explicada por el hecho de que las razones que ofrecen los teóricos de la reproducción, sobre la enseñanza, generalmente se dan sobre la base de posiciones estructural-funcionalistas en las que se subraya la poca capacidad de acción que tienen los miembros de una sociedad para afectarla.¹¹⁸ Esto ha redundado en la imposibilidad de

¹¹⁷ Ibid., p.37 (Lo subrayado es mío)

¹¹⁸ Lo que algunos autores, incluyendo el presente, denominan como una sociedad salida de la "fantasía orwelliana".

pensar en la acción independiente de los seres humanos, hasta cierto punto, de la coacción; impidiendo con ello la cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia.

Así, pues, al pasar por alto el factor humano y su capacidad de autocreación y resistencia, la teoría de la reproducción, olvida elementos fundamentales que nos permiten pensar en la capacidad de desafío que maestros y estudiantes tienen para cambiar las características represivas de la enseñanza.

Desafortunadamente, este aspecto que en un principio fue capaz de observar Althusser, al empezar a trabajar sobre el concepto de reproducción considerando a la escuela como un espacio de lucha¹¹⁹, no lo desarrolló en su momento, ni lo retomó posteriormente.

De alguna manera, esta omisión se presentó en los trabajos posteriores de los teóricos de la reproducción, quienes la enfatizan - a la reproducción - en detrimento de la capacidad

¹¹⁹ Althusser escribió en 1970:

"[...] los aparatos ideológicos del Estado pueden no sólo ser la piedra de toque, sino también el lugar de la lucha de clases y, a menudo, de formas encarnizadas de la lucha de clases."

Más adelante concluye:

"En efecto, el Estado sólo tiene sentido en la perspectiva de la lucha de clases, como aparato de la clase que asegura la opresión de clase y garantiza las condiciones de explotación y de su reproducción. Pero no hay lucha de clases, sin clases antagonicas. Quien dice lucha de clase de la clase dominante, dice también resistencia, rebelión y lucha de clase de la clase dominada."

ALTHUSSER, Louis. Op. cit., p.112 y p.140 (Subrayados en el original)

de intervención de los sujetos que participan en el proceso.¹²⁰

2.3.2 TEORIA DE LA RESISTENCIA

La teoría de la resistencia¹²¹, es de alguna manera deudora de la teoría de la reproducción. Pero, a diferencia de ésta, pone mayor énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia como piedras angulares de la teoría, dirigidas al análisis de la relación escuela-sociedad. Por esta razón se centra en nociones de conflicto, lucha y resistencia.

En este sentido, los teóricos de la resistencia han intentado demostrar con base en estudios etnográficos¹²² que los mecanismos de la reproducción cultural y social, nunca son completos (absolutos) sino que siempre encuentran elementos de oposición aunque sean parcialmente manifestados. En el caso específico de la escuela, la resistencia, se manifiesta sobre todo por parte de los estudiantes quienes han sido el sector, dentro del proceso educativo, en quienes esta teoría ha puesto

¹²⁰ Cfr. BOWELS, Samuel-Herbert Gintis. La instrucción escolar en la América capitalista, (tr. Pilar Mascaró Sacristán), 3a.ed., S.XXI, México, 1986. En especial la segunda parte: "La educación y la estructuración de la vida económica"; en el punto 5. "Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo".

¹²¹ Cabe señalar que esta teoría, se ha desarrollado básicamente en investigaciones sobre la enseñanza en los Estados Unidos, Europa y Australia. Quizás los autores más conocidos, actualmente en México, son: Michael Apple; Sandra Kessler; Henry Giroux y Paul Willis.

¹²² Un método de investigación participativa (Participatory Research).

mayor énfasis en la investigación; especialmente en lo que se refiere a las formas desafiantes con que se enfrentan los aspectos más opresivos de la escuela así como las formas en que los estudiantes participan de manera organizada.

Así pues, señala Giroux, para la teoría de la resistencia las escuelas representan, más bien, terrenos de impugnación marcados no solamente por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por una resistencia estudiantil moldeada colectivamente. Las escuelas son, entonces, ámbitos sociales que se caracterizan por que en ellas los planes de estudio ocultos¹²³, compiten con los evidentes por lo que la cultura dominante y la dominada se enfrentan al entrar en contradicción las ideologías de clase.¹²⁴

La resistencia es el punto nodal que señala la existencia de campos complejos y creativos por medio de los cuales las prácticas mediadas por la clase; el grupo étnico y el sexo a menudo niegan los mensajes centrales de la escuela (cfr. supra p.91). Pero, estas prácticas sólo aparecen, hasta que se reconoce la "autonomía relativa" de la institución escolar. Autonomía que proporciona el espacio para comportamientos de oposición y, en consecuencia, fuente de contradicción que, a veces, las hace dejar de ser funcionales (en cuanto no cumplen con los resultados esperados) para los intereses materiales e

¹²³ Categoría central de esta teoría a la que regresaremos más adelante.

¹²⁴ GIROUX, Henry A. *Op. cit.*, p.38

ideológicos de la clase dominante.

Por eso sostiene Giroux:

"Las escuelas no se rigen tan sólo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista."¹²⁵

En cuanto a las contradicciones, los teóricos de la resistencia, han encontrado que las escuelas a veces respaldan la noción de una educación liberal que está en contradicción directa con las exigencias de la clase dominante ya que dicha exigencia se encuentra regida por la lógica del mercado. Por lo demás, las escuelas todavía definen su papel de acuerdo con su función, de agencias, para la movilidad social, aunque a menudo producen graduados a un paso más acelerado de la capacidad que tiene la economía para emplearlos.

La teoría de la resistencia representa así, un avance significativo frente a los logros importantes pero limitados de la teoría de la reproducción en la enseñanza; así como de la perspectiva conservadora (de carácter liberal) puesto que: los educadores conservadores analizan los comportamientos de oposición, de los estudiantes, principalmente con categorías

¹²⁵ Loc. cit. (Lo subrayado es nuestro)

psicológicas que los definen como "inadaptados" o "inferiores" y/o como un defecto por parte de los individuos o de los grupos que manifiestan dichos comportamientos; por su parte los educadores radicales, de la teoría de la reproducción, ignoraron generalmente los mecanismos internos de la escuela tendiendo a tratar a los procesos escolares como "cajas negras". Así como poner mayor énfasis en las nociones de dominación y hegemonía guardando silencio en relación a cómo los maestros y estudiantes viven su vida cotidiana en la escuela.

Por su parte, los teóricos de la resistencia tomando las nociones de conflicto y resistencia como punto de partida de su análisis han buscado redefinir conceptos tales como: mediación; poder y cultura, para comprender la relación compleja entre escuela-sociedad. Relación que ha empezado a ser estudiada con base en una serie de trabajos teóricos, por la teoría social neomarxista, a los que se han integrado los estudios etnográficos (Giroux, Apple y Willis entre otros).

En estos estudios se subraya una crítica a la escuela como institución en donde las prácticas sociales y sus significados son, en última instancia, políticas y culturales. Para esto han tomado al currículo como un elemento central en su análisis; al que consideran como un discurso complejo, que, no sólo sirve a los intereses de la dominación sino que, también, contienen aspectos que proporcionan posibilidades emancipatorias. Estas posibilidades descansan en la importancia fundamental que

adjudican a la intervención humana (factor humano) constituyéndola en una categoría básica que debe usarse en el análisis, de las experiencias cotidianas que se desarrollan en el funcionamiento interno de la escuela.

Lo anterior, permite plantear que la transmisión de la ideología dominante en la escuela no es absoluta (cfr. supra p.91) puesto que siempre existe el momento de la autocreación a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de los grupos oprimidos. Lo cual hace referencia a otra categoría fundamental: la autonomía relativa. Lo que abre un espacio para la intervención de otras "esferas o sitios culturales": familia, medios alternativos de comunicación y cultura popular en general.¹²⁶

Sin embargo, Giroux es enfático al señalar que aún la teoría de la resistencia tiene ciertas debilidades teóricas entre las que se encuentran:

1.- no ha tomado en cuenta que la escuela es, también, una institución represiva. Aspecto trabajado por la teoría de la reproducción sobre todo en su vertiente del Estado-hegemónico;

2.- a pesar de que son mencionados, muy rara vez se toman en cuenta aspectos como los de grupo étnico y sexo. Lo cual supone que los indígenas y las mujeres son sólo un eco de lo masculino, lo cual, no ha dado cuenta de las situaciones de

¹²⁶ Vale la pena señalar que consideramos importante el proceso de socialización de un sujeto, como apunta Agnès Heller, y que se lleva a cabo en otros grupos como la familia, los amigos, etc. Por lo que no necesariamente corresponde a la cultura dominante.

discriminación racial , ni tampoco del patriarcado como una forma de dominación;

3.- se ha centrado principalmente en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde, ignorando formas de resistencia menos obvias, lo cual, ha llevado a interpretar en muchas ocasiones erróneamente el valor político de las primeras en detrimento de las segundas;

4.- no ha puesto suficiente atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad;

5.- es preciso que los educadores radicales sean más precisos en cuanto a qué es, realmente, la resistencia de lo que no lo es y, más concretos, acerca de cómo puede usarse el concepto para el desarrollo de una pedagogía crítica.

En resumen el concepto y la teoría de la resistencia, más que una fórmula heurística de moda¹²⁷ en el lenguaje de la pedagogía radical, es un discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de la escuela y los comportamientos de oposición, enmarcados en los terrenos teóricos del funcionalismo y la psicología tradicional educativa, para trasladarlos a los de la ciencia política y la sociología. Negando con ello, que la oposición se debe a una desadaptación innata o aprendida por parte de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

También es una teoría en la que se expresa la esperanza de

¹²⁷ Ibid., p.62

una transformación; cuestión que parece faltar en las teorías de la reproducción, atrapadas en el "cementerio teórico del pensamiento orwelliano". Por ello pone de relieve, la necesidad de luchar contra el dominio y la sumisión.

Finalmente, es una teoría que revela la ideología que subyace en un plan de estudios (currículo) que implica un énfasis en la apropiación individual más que colectiva del conocimiento descubriendo, en este énfasis, un elemento de selección que afecta de manera diferencial a quienes, de entrada, también son diferentes.

Así la teoría de la resistencia, sugiere Giroux, llama la atención sobre la necesidad, por parte de los educadores radicales, de descubrir los intereses ideológicos que son parte de los diferentes sistemas de mensajes en la escuela, en especial, de aquellos que se presentan en los planes de estudios, de los sistemas de instrucción así como de sus modos de evaluación. Y, lo más importante, que la teoría de la resistencia refuerce la necesidad de los educadores radicales de desifrar cómo las formas de producción cultural que muestran los grupos "subordinados" pueden ser analizados para descubrir tanto las limitaciones, como las posibilidades que tienen de capacitar el pensamiento crítico, el discurso analítico y el conocimiento a través de la práctica colectiva; lo que implica que los y las docentes desarrollen una relación más crítica y menos pragmática con los estudiantes.¹²⁸

¹²⁸ *Ibid.*, p.64

CAP. III EDUCACION Y SOCIEDAD

3.1 PRACTICAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS

La escuela y las experiencias que ahí se desarrollan son altamente valoradas en las sociedades contemporáneas al grado de que, prácticamente, han creado un "monopolio" con respecto a la difusión y transmisión de conocimientos. Lo cual nos permite afirmar, en términos generales, que es a través de la escuela que se sanciona lo que se considera válido como conocimiento (respecto de su "utilidad") para la sociedad y lo que no.

Este proceso, lo entendemos como constitución axiológica de la educación¹²⁹. Es decir, que la escuela y las experiencias educativas que se desarrollan en su seno son vistas como un valor - en tanto que satisface ciertas necesidades cfr. supra Cap.II p.77 - socialmente reconocido y aprobado.

Al igual que todos los procesos humanos, la constitución axiológica de la educación, es un proceso histórico. Por lo que ha ido cambiando de acuerdo al nivel del avance de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción. Definiendo los fines que pretende alcanzar, así como las necesidades que pretende satisfacer.

Ahora bien, es a través de los proyectos de educación pública, que se expresa el valor de la educación ya que son

¹²⁹ En su sentido restringido de educación formal.

dichos proyectos, por lo menos desde la revolución francesa, los que permiten un mayor acceso (aunque aún limitado por situaciones de clase, etnia y sexo) a la enseñanza, dejando de ser un privilegio par una verdadera élite. Este fue uno de los grandes ideales de la emergente burguesía de la época y que con el tiempo se ha ido reforzando en posturas de teorías educativas liberales.

Por estas razones centramos nuestro interés en los "proyectos públicos de educación"¹³⁰. Por "proyectos públicos de educación" entendemos: al conjunto de ordenamientos jurídicos, planes y programas de estudio que orientan a la educación pública durante un período histórico determinado. Se trata por un lado, de leyes y reglamentos que enuncian de manera explícita los principios y fines educacionales generales, y, por otro lado, de instrumentos de planeación en los que se definen y justifican fines y principios más específicos así como las acciones concretas mediante las cuales se cumplen estos. Este contenido de fines y principios más específicos, que conforman a cada proyecto, se organiza en

¹³⁰ Aunque consideramos que el señalamiento althusseriano de la no distinción entre lo público y lo privado es muy importante puesto que no interesa el carácter público o privado de las instituciones educativas. Sino su sistema de reglas conforme a las cuales opera y sus resultados prácticos. Al respecto señala Althusser: "Poco importa si las instituciones que los realizan son públicas o privadas. Importa su funcionamiento. Las instituciones 'privadas' pueden funcionar perfectamente como aparatos ideológicos del estado."

ALTHUSSER, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos de estado" en La filosofía como arma de la revolución, (10a. ed.), Grijalbo, México, 1981, p. 110

torno a un criterio axiológico (valor fundamental) que la da sentido y unidad al conjunto.¹³¹

Para el caso de México -como en el de muchos otros países- en su primera etapa como país independiente y ante la urgencia de constituirse en un estado-nación, la educación cobró una importancia política fundamental¹³² pues de ella dependía en mucho la unidad de la nación. Al respecto señala la historiadora mexicana Zoraida Vázquez:

"[...] tanto los liberales como los conservadores, van a tener conciencia de la importancia de la educación [pública] en su doble valor: como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales. Durante la primera etapa [del México independiente] esta función se instituye y en realidad no llega a usarse en toda su fuerza hasta las últimas décadas del siglo XIX. Esto no es sólo consecuencia de la falta de medios sino de que no existe todavía un sentimiento nacional generalizado, patrimonio sólo de un grupo muy

¹³¹ YUREN Camarena Ma. Teresa. La filosofía de la educación del estado mexicano: en torno a los fines, principios y criterios axiológicos de la educación, tesis de maestría, UNAM, 1987, p. 71

¹³² "Los gobiernos y los patriotas de todo el mundo han hecho uso de las escuelas para inculcar el patriotismo. Como señala Wiggin, en los círculos educativos se asume, sin que nadie necesariamente lo haya establecido, que todo sistema educativo debe apoyar al nacionalismo."

ZORAIDA VÁZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y educación en México, (2a.ed.), Colegio de México, 1979, p.10

pequeño."¹³³

Este es el momento en el que, en México, empiezan a aparecer plasmados en los discursos de los proyectos educativos, los enunciados que expresan una manera de ver el mundo y la sociedad. Dejando al descubierto las aspiraciones e ideales de una clase social que justifica sus formas de comportamiento práctico.

Sin embargo, el valor, fundamentalmente político, de la educación que consistía en la formación de ciudadanos, para la integración de la nueva nación, se fue cambiando poco a poco hacia un valor fundamentalmente económico: ser factor de "progreso".

Este proceso se inicia después de 1822, cuando José María Luis Mora en 1824 propone al Congreso que sea el gobierno quien organice y promueva la educación. Más Tarde, en el Programa de los Principios Políticos del Partido del Progreso, desarrollaba su teoría educativa en donde, en el inciso sexto, planteaba el mejoramiento del estado moral de las "clases populares". Para lo que proponía arrebatar de las manos del clero la instrucción pública así como inculcar deberes sociales en lugar de los religiosos.¹³⁴

Hacia finales del siglo XIX los liberales mexicanos se habían planteado para sí a la educación pública, como un lugar de disputa contra el clero. Disputa que les permitiría

¹³³ Ibid., p. 27

¹³⁴ Ibid., p. 30

consolidar su proyecto de Estado burgués -en el sentido estricto del concepto ya que fueron comerciantes e intelectuales de las capas medias quienes estuvieron dispuestos a impulsarlo-, de carácter liberal-oligárquico o primer "Estado Nacional", que daría lugar, a partir de 1915 y como producto de la revolución armada, al segundo "Estado Nacional".

Durante el primer "Estado Nacional", que se extiende de 1880 a 1915 prevalece como criterio axiológico el ideal de "Progreso". Gabino Barreda partidario del positivismo de Augusto Comte y Spencer, en 1867, elabora una Nueva Ley de Educación de la que sobresale la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria. Entre las nuevas propuestas de Barreda se encuentra el culto único a la ciencia positiva, es decir de las verdades demostrables. Posición desde la que se supone, se podría sacar a la nación del secular atraso en que se encontraba y que fue explicado por el "hecho" de la ignorancia generalizada del pueblo mexicano. Al respecto Barreda apuntaba lo siguiente:

"La principal y más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino de su engrandecimiento, es la ignorancia; la falta de ilustración de nuestro pueblo es la que lo convierte en pasivo e inconsciente instrumento de los intrigantes parlanchines que los explotan sin cesar, haciéndolo a la vez víctima y

verdugo de sí mismo."¹³⁵

Hacia 1873, su proyecto fue cuestionado y para 1877 aparece una Nueva Ley. Sin embargo, el cientificismo de Barrera no desaparece y por el contrario, con la dictadura de Porfirio Díaz recibió un nuevo impulso. La permanencia del cientificismo, se explica por las generaciones egresadas de la Escuela Nacional Preparatoria, cuyos miembros se se hacen llamar a sí mismos "los científicos". Este grupo se autoproponía como guía de los destinos del país y, entre los valores que sostuvieron se encuentran: los de libertad e igualdad, pero libertad e igualdad que se constreñía sólo al grupo de "los científicos" y los de su clase.

Por ello lo que se pide de inmediato, es la libertad de comercio y ampliación de la libertad económica que permita el ahorro y la formación de capitales. Sin embargo, no sucede lo mismo con la libertad política a la que se sacrifica a cambio de la libertad de enriquecimiento que sólo benefició a quienes tenían bienes susceptibles de ser aumentados. La igualdad sólo fue un pretexto y una justificación.¹³⁶ Orden político y libertad económica fueron los ideales de la burguesía mexicana que se impusieron como los ideales generales de la sociedad.

Respecto al segundo "Estado Nacional" (que queda definido

¹³⁵ BARREDA, Gabino. "Algunas ideas sobre la instrucción primaria" en Opúsculos, discusiones y discursos, UNAM, México, p. 19

¹³⁶ ZEA, Leopoldo. "El Positivismo" en Estudios de Historia de Filosofía en México, UNAM, México, 1980, p. 242

hacia finales de la década de los 30's) o "Revolucionario" consideramos dos etapas¹³⁷; una primera de reestructuración que comprende los años de 1915 a 1938 y una segunda de los años 1939 a finales de los 80's. Este segundo "Estado Nacional" queda definido por los siguientes aspectos: federalismo (vinculado con la democracia representativa); presidencialismo; corporativismo y la adopción de la forma Estado-patrón.

Durante la primera etapa de reestructuración del nuevo estado "revolucionario" que legalmente se sustentó en la Constitución de 1917 impulsó sus proyectos educativos por los lineamientos del artículo 3o. (servicio gratuito, obligatorio y laico).

Al mismo tiempo, se entiende a la educación como una vía para recuperar el autorrespeto y estimular el reconocimiento de los valores propios - rescate de lo popular con un cierto sentido nacionalista -: la lengua; la "raza" y la cultura. Al tiempo que se revivía el parentesco con los otros pueblos de habla castellana tratando de superar el marco de la nación.

Al respecto escribe Fernando Salmerón:

"Pasada la etapa de la lucha armada, los regímenes revolucionarios empezaron a aplicar nuevas leyes y a esayar sus nuevos programas de gobierno. El presidente Obregón reorganizó la administración pública, dió impulso a la agricultura y a

¹³⁷ YUREN Camarena, Ma. Teresa. Op. cit., p. 87

la reforma agraria pero, sobre todo, pareció apostar el futuro del país a una sola carta: la educación. De esta manera, la obra educativa tomó el sentido de una reivindicación social que destruía el privilegio de la escuela, para hacer de la enseñanza un Beneficio de todas las clases sociales. Vasconcelos como ministro del ramo, logró imprimirle un tono de cruzada religiosa, hizo que los problemas de la educación se discutieran públicamente y el entusiasmo rebasó los círculos de enseñanza para dar un sello de animación a la vida intelectual de esos años.¹³⁸

Los intereses educativos se expresaron pues, en un humanismo de corte religioso en oposición del positivismo. Este humanismo giró en torno a una anhelada "justicia social" que tenía que permitir la liberación de las conciencias.

Se echaba a andar un Sistema Educativo Nacional quedando a la cabeza la Secretaría de Educación Pública (SEP); quien se constituyó en la principal gestora y ejecutora de las políticas e iniciativas que en política educativa definiera el Estado.

En el momento de consolidación del segundo Estado Nacional, el proyecto educativo se organizó en torno al

¹³⁸ SALMERON, Fernando. "José Vasconcelos" en Estudios de historia de Filosofía en México, UNAM, México, 1980, p. 265 (lo subrayado es nuestro)

criterio de "justicia social", aunque, hacia la década de los 30's cambia su sentido. Esto se debió, a la influencia del anarcosindicalismo y posteriormente de ciertas corrientes socialistas quienes impulsaron la formación de la "escuela socialista" en oposición a los intereses de la jerarquía católica, que en esos momentos intentaba recuperar nuevamente el control de la educación.¹³⁹

Esta posición frente a la jerarquía del clero mexicano quedó de manifiesto, cuando en 1939 en la Conferencia Nacional de Educación organizada por la CTM (Confederación de Trabajadores de México) y el STERM (Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana) reivindicaron a la escuela socialista así como el papel fundamental que desempeñaban en ella los trabajadores de la educación a través de su organización y de sus luchas.

El "proyecto socialista" concebía a la educación como un medio para preparar al pueblo, en las tareas que tendría que desarrollar para hacer frente a los enormes cambios sociales y económicos que se le planteaban.

Hacia 1945 el conflicto escenificado por el clero y trabajadores queda aparentemente resuelto¹⁴⁰ al modificarse el

¹³⁹ Cfr. MARTINEZ Sánchez, Tomás. "Los trabajadores y el sistema educativo nacional" en Condiciones de Trabajo, (2a ed.), S. XXI eds., México, 1986 (El obrero mexicano, no. 2), p. 285

¹⁴⁰ Hoy en el año de 1990, el conflicto parece resurgir nuevamente. La jerarquía del clero católico en alianza con empresarios y comerciantes exigen se cambie el artículo 3o. de la Constitución.

artículo 3o.; en el que quedó establecido que la educación impartida por el Estado debe ser de carácter integral, científica democrática, nacional, obligatoria y gratuita.

La disputa por influir en la formación de la conciencia de los mexicanos "concluyó" cuando el gobierno estuvo en condiciones de imponer una escuela en la que además de leer y escribir, se aprendería a respetar y admirar los símbolos patrios; se enseñara una historia en donde los héroes y la "grandeza de la nación mexicana" fueran exaltados por encima de las contradicciones de clase, anulando toda oportunidad a los hijos de las clases explotadas de estudiar una historia en la que se explicara el origen y formación de los trabajadores (agrícolas y de la ciudad), la situación de la clase a la que pertenecen, las condiciones de explotación y desigualdad, entre otros temas relacionados con la formación social capitalista.

Los obreros y campesinos fueron despojados así, de su identidad político-ideológica. El "nacionalismo", finalmente, se convirtió en la fuerza conciliadora de los conflictos entre las clases sociales.

En este contexto, la "educación socialista" fue sustituida por la "escuela del amor" fomentadora de la armonía social. La educación se concibió como medio para modelar el "México del futuro", conseguir la unidad nacional y preparar a los jóvenes para acelerar el proceso de industrialización del país.

"Desarrollo" fue desde entonces el criterio axiológico que orientó las prácticas educativas.

Sin embargo, el modelo desarrollista ha ido modificándose de acuerdo a las estrategias económicas en turno. Se hablará entonces de "reforma"; "revolución educativa" y recientemente de "modernización". Cada uno de estos términos expresará en su momento el criterio axiológico en torno al cual se organizan las prácticas educativas.

Ahora bien, no es suficiente con descubrir el criterio axiológico que orienta las prácticas educativas puesto que, es posible que el criterio axiológico que se proponga nueva a actitudes positivas (entendidas como disposiciones a actuar de una determinada manera). Aunque estas favorezcan a final de cuentas a aquellos que detentan el poder.

Este proceso de mistificación lo entendemos como un "proyecto oculto" que se caracteriza porque sus propósitos no se expresan abiertamente, en su discurso, pero que pueden ser develados al revisar y estudiar los discursos políticos que les dan sustento en un período histórico determinado así como las declaraciones públicas de funcionarios en torno al ambiente educativo¹⁴¹ de su época, pero sobre todo, la "lectura" de los "proyectos ocultos" ha de hacerse directamente en los resultados de la práctica educativa cotidiana. Es decir, no a partir de lo que se pretende lograr de manera manifiesta sino de lo que se logra efectivamente; no sólo del ideal que orienta la formación de los educandos, sino del educando ya

¹⁴¹ Véase el epígrafe con que iniciamos el Cap. IV.

formado.¹⁴²

Señalado lo anterior, es importante establecer hasta qué punto se dió una relación entre educación y desarrollo económico del país después de los años 40's.

Antes que nada es preciso anotar, que durante el siglo XX adquiere una mayor importancia la creencia que afirma a la educación como un factor de desarrollo económico¹⁴³ de un país y México, no escapó a este planteamiento. Pues, el proceso de industrialización y la utilización de nuevas tecnologías que éste supone, modificaron tanto la naturaleza de la educación como la del desarrollo.¹⁴⁴

Así, pues, de un papel eminentemente político (educación para la formación de ciudadanos), el proceso educativo empezó a cumplir un papel preponderantemente económico: ser factor de desarrollo, quedando aparentemente relegado lo político. Este aspecto constituyó la justificación que, en un proceso de industrialización, atribuyó a la educación un papel fundamental.

¹⁴² YUREN Camarena, Ma. Teresa. Op. cit., p. 109

¹⁴³ Incluso se empieza a utilizar el concepto económico de "recursos humanos" como elemento de la producción. Cfr. Economía política de la educación, tr. Constantino Dietrich-Victoria Miret, Nueva Imagen, México, 1980, pp. 15 y ss.

¹⁴⁴ DE MOURA Castro, Claudio. "El mundo de la escuela y el mundo del trabajo ¿coexistencia pacífica?", Revista del Centro de Estudios Educativos, México, vol. VIII, no. 2, 1978, pp. 91-108
Cfr. También el artículo de Franz Jannosy "La fuerza de trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores", en Economía política de la educación, pp. 55 y ss.

La educación se concibió como una inversión que debería dar como resultado personal calificado para apoyar y satisfacer los requerimientos del proceso modernizador. Se consideraba que esta inversión tenía que repercutir en un incremento de la productividad, sobre todo si los recursos se orientaban a modalidades educativas acordes con los requerimientos de los distintos sectores productivos.

En este sentido, el investigador en asuntos laborales, Tomás Martínez señala que:

"Esta concepción económica de la educación influyó en la orientación de las nuevas políticas educativas sexenales, al aplicarse medidas racionalizadoras del gasto con relación a la demanda económica, subordinando a un segundo plano el problema de la demanda de educación elemental, optándose por una estrategia que fortalecía e incrementaba los niveles medio y superior del SEN."¹⁴⁵

Sin negar totalmente que existe un vínculo importante entre desarrollo económico de un país y su sistema educativo, sí podemos afirmar que, a la luz de los resultados, es justificado asumir una postura cautelosa en cuanto establecer una relación causal. Es decir, pensar que bajo cualquier

¹⁴⁵ MARTINEZ Sánchez, Tomás. "Trabajadores y Sistema Educativo Nacional" en Op. cit., p. 293

circunstancia la educación tiene un impacto significativo en el desarrollo del país.

Esto por la evidencia altamente conflictiva que existe, de acuerdo con el investigador Claudio de Maura¹⁴⁶, entre los efectos de la educación sobre el crecimiento económico. Dicho en otras palabras: no existe ninguna garantía de que un cierto tipo de educación tendrá efectos benéficos bajo cualquier situación; por el contrario, parece mucho más razonable afirmar que en determinadas situaciones¹⁴⁷, ciertos tipos de esfuerzos educativos muestran una clara asociación con el proceso de desarrollo, pero éste, se encuentra condicionado tanto por circunstancias históricas como por circunstancias intrínsecas al proceso educativo que se está promoviendo.¹⁴⁸

No es posible, pues, generalizar acerca de los efectos (relación causal) económicos de la educación. En todo caso lo que se puede afirmar, es que hay situaciones en donde encontramos una vinculación entre educación y desarrollo económico.

Lo anterior es sólo una muestra de la clara contradicción

¹⁴⁶ DE MAURA, Claudio. Op. cit., p. 92

¹⁴⁷ "El incremento relativo del empleo entre 1950-1970 en las actividades industriales y de servicios trajo consigo un crecimiento de la demanda de fuerza de trabajo calificada para dichas actividades; y, por ello, una ampliación y creación de modalidades educativas que pretendían cubrir los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, sobresaliendo, entre estos, las necesidades de educación técnica y profesional a distintos niveles."

MARTINEZ Sánchez, Tomás. Op. cit., p. 297

¹⁴⁸ DE MAURA, Claudio. Loc. cit.

entre el discurso que intenta justificar un proyecto de educación pública y sus resultados. Ya que los proyectos educativos que por décadas han buscado contribuir al desarrollo general del país y en particular coadyuvar a una redistribución del ingreso, para lograr con ello una sociedad más igualitaria y políticamente más democrática, no lo ha logrado.¹⁴⁹

¹⁴⁹ MUÑOZ Izquierdo-Alberto Hernández et. al. "Educación y Mercado de trabajo. Un análisis longitudinal de las determinantes de la educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la Ciudad de México", Revista del Centro de Estudios Educativos, México, Vol. VIII, no. 2, 1978, p. 2

A propósito de lograr una sociedad más "igualitaria", por medio de la democratización de las oportunidades educativas todavía, en el sexenio de Miguel de la Madrid (1983-1988), éste escribía en su PND refiriéndose a su política social y en particular respecto a los propósitos de la educación pública:

(I). "A partir del Artículo 3o. constitucional, de los planteamientos recogidos durante el proceso de consulta popular y del ideario político del Gobierno, se desprenden tres propósitos fundamentales para el sector educativo:

--Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.

--Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y recreación.

--Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivas y de recreación."

Párrafos adelante continúa:

"El artículo 3o. y las aspiraciones de los mexicanos que en él se expresan, obligan a planear una educación que contribuya a formar individuos libres en una sociedad justa. La educación permite a la colectividad el acceso a los beneficios del progreso y la posibilidad de crear y disfrutar juntos un mismo tiempo histórico.

La educación y la cultura inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan de él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social."

DE LA MADRID, Miguel. Mandato popular y mi compromiso constitucional 1983-1988, Plan Nacional de Desarrollo, SPP, México, 1983, pp. 222-225

Para un breve balance de los resultados educativos de ese sexenio y sus perspectivas Cfr. FUENTES Molinar, Olac. "Las condiciones de la reforma educativa" (suplemento "Perfil de la

Sin embargo, la falta de capacidad de la educación para contribuir al desarrollo económico de la sociedad, tiene que ver mucho con la manera en que se han distribuido las oportunidades para recibir educación. Así como los efectos que la escolaridad ha generado en el empleo. Como ejemplo en el artículo "Educación y mercado de trabajo ...", se señala que para 1978 en las escuelas rurales se impartían menos de cuatro grados de instrucción. Mientras que con respecto al empleo (todavía en el período de abundancia provocado por el "boom" petrolero mexicano) hay indicadores que apuntan el agravamiento del problema del desempleo. El cual ha tendido a afectar con mayor intensidad a la población juvenil, la cual se encuentra más expuesta al desempleo abierto o a la participación en actividades de insuficiente productividad.

Así, tenemos pues, que para 1978 las encuestas periódicas detectaron índices de desempleo abierto que alcanzaban hasta el 24.7% de la población urbana de ambos sexos entre los 12 y 19 años y hasta el 32.3% de esa misma población, de sexo femenino. También se comprobó que la población menor de 25 años representaba una población que oscilaba entre el 40 y 66% de la fuerza de trabajo ocupada en las actividades que integran los llamados "sectores informales" de la economía caracterizada por su baja productividad.¹⁵⁰

Jornada"), La Jornada, febrero, 1989.

¹⁵⁰ MUÑOZ Izquierdo-Alberto Hernández et. al., Op. cit., pp. 2-3

Así pues, insistimos, no podemos afirmar que existe una causalidad general entre niveles de educación y desarrollo económico sino que, tal causalidad se limita a situaciones específicas que se encuentran relacionadas con otros elementos externos al proceso educativo. Como es el hecho, por ejemplo, de que las habilidades requeridas para el desempeño de un cierto trabajo, no sean aprendidas durante el proceso de escolarización, sino con la práctica misma de los procesos de trabajo.¹⁵¹

Resulta interesante mencionar, siguiendo a Muñoz Izquierdo, que no se ha podido establecer (por lo menos hasta 1978) con mayor precisión la relación entre las habilidades generales a las cuales alude el "dominio cognoscitivo" de la taxonomía de los objetivos educacionales; con la destreza ocupacional a las que hacen referencia el "dominio psicomotor" o de las actitudes, valores y características de la personalidad, que son normalmente incluidas en el "dominio afectivo" de dichas taxonomías. De tal forma que:

¹⁵¹ Al respecto, el investigador Tomás Martínez coincide con el planteamiento cuando señala que " [...] los promedios de escolaridad por sectores resultan elocuentes: para 1970 se registró un promedio escolar de 4.5 años en la industria, superior al del sector agropecuario que fue de 1.8 años, pero inferior al obtenido en servicios, transporte y comercio que llegó a 5.3."

Páginas adelante abunda en el tópico: " [...] la gran mayoría de los obreros mexicanos se han formado en el interior de las empresas sin tener que ver en ello el sistema educativo. Un estudio más reciente 1978 muestra como los trabajadores de la industria metal-mecánica de los establecimientos más grandes llegaron a estos después de haber logrado una calificación mediante su trabajo en establecimientos de menor tamaño [...]"

MARTINEZ Sánchez, Tomás. *Op. cit.*, pp. 294-295 y 303

"Hasta ahora [1978] no se ha podido conocer con precisión cual de estas habilidades intervienen en la obtención de los empleos que se ubican en los escalones superiores, intermedios o inferiores de la estructura ocupacional. Con mayor razón puede decirse que la investigación todavía no ha sido capaz de ponderar la importancia que estas u otras habilidades pueden tener -o pudieron tener en el pasado- en el proceso de consecución de un empleo.¹⁵²

Ahora bien, si la función primordialmente económica que se le ha concedido al proceso educativo escolarizado no está rindiendo los efectos esperados (y esto sin haber tocado las variables de deserción y reprobación, sino sólo la relación nivel educativo-trabajo) en cuanto a lograr una sociedad más justa y democrática, entonces, cabe preguntarnos por qué se le sigue alentando básicamente sobre los mismos supuestos (es decir de que existe una relación causal entre niveles de educación y desarrollo económico).

Consideramos, que detrás de las razones económicas, se oculta un propósito marcadamente político de la educación; que aparentemente había desaparecido pero, que, en realidad sigue siendo un elemento y tarea básica de la educación. Con esto no

¹⁵² MUÑOZ Izquierdo-Alberto Hernández. Op. cit., pp. 5-6

queremos decir que sea la única tarea, pero, lo que sí sugerimos es que además de proporcionar el desarrollo del dominio cognoscitivo, habilidades motrices y transmisión de valores, creemos que se desarrollan actitudes y creencias sobre las que descansan formas de comportamiento y prácticas sociales que tienden a justificar las relaciones sociales de explotación (característica de una sociedad dividida en clases) y asumirlas como "naturales" al entrar en contacto con el proceso productivo.¹⁵³

En este sentido apuntan los autores del artículo "Educación y mercado de trabajo ..." que:

"Para la fuerza de trabajo que está ocupada en esta actividad [la productividad], se observó que la educación no ha favorecido el desarrollo de habilidades vocacionales en el sentido estricto; pero que sí ha contribuido a generar habilidades generales y una serie de actitudes, que el mercado de trabajo remunera de manera diferencial [...] En cuanto a la hipótesis de la reproducción del sistema. Se recogieron evidencias que indican que la fuerza de trabajo ocupada en el sector industrial ha experimentado

¹⁵³ Cfr. especialmente las conclusiones a las que llegan los autores pp. 80-85

una clara movilidad educativa intergeneracional. Sin embargo, se siguen observando pautas de transmisión intergeneracional de status, las cuales adoptan diferentes modalidades en las personas de uno u otro sexo."¹⁵⁴

Así pues, todo parece indicar que, si son tomados en cuenta los niveles de educación (grados de escolaridad alcanzados) de la fuerza de trabajo y la sobreexplotación de la no calificada, se ve que ha sido innecesario que el sistema escolar se dedique a formar masivamente mano de obra calificada.

Más bien, dicho sistema parece contribuir a la ofensiva de la pequeña burguesía, que después del populismo de los años 40's encontró en el síndrome "desarrollismo-cientificista-tecnocrático" una nueva ideología oficial que pasó a reemplazar al ya inviable "nacional-populismo".¹⁵⁵

De ahí que uno de los propósitos centrales -aunque no el único- de la educación pública, que nunca desapareció, pero, que permaneció oculto es su carácter político (vale decir politizador) que se expresa de manera contradictoria en, por un lado la "transmisión de la ideología dominante" y por otro de

¹⁵⁴ Ibid., pp. 84-85 (lo subrayado es nuestro)

¹⁵⁵ VASCONI, Tomás. "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en La educación burguesa, (4a. ed.), Nueva Imagen, México, 1981 (Serie educación), p. 203

una resistencia.

Es así que, los proyectos de educación pública, revelan tanto en su contenido (fines y valores) como en su forma (estructura de relaciones de poder) el carácter propio de una sociedad capitalista. Por esta razón en los proyectos de educación públicos se privilegian los fines y valores que corresponden a los intereses de los grupos dominantes (clase, género, grupo étnico).

Sin embargo (y por ello entrecomillamos el concepto "transmisión de la ideología dominante"), los proyectos educativos no son un simple reflejo de la estructura (base material de las relaciones de producción) sino un espacio mediado por la lucha de clases y por ello lugar de confrontación. En donde los dominados (de clase, género, etnia) toman conciencia de los conflictos y son capaces de reconocer y optar por sus propios intereses (Gramsci)¹⁵⁶ oponiéndose y resistiendo a la ideología dominante.

Por ello como ya señalábamos (supra Cap. II, pp. 90-91) son espacios en donde se presentan valores heterogéneos que corresponden a los diferentes intereses de clase. Lo que implica para el caso de los dominados, el reconocer su propia ideología que, aunque mediada por la ideología dominante, corresponde a sus propias necesidades. Por esta razón no es una falsa conciencia (en la medida en que no oculta sus intereses

¹⁵⁶ Cfr. CHANTAL, Mouffe. "Hegemonía e ideología en Gramsci", en Arte, sociedad e ideología, México, 1978, pp. 67-86, 80-81

y les permite reivindicarlos, frente a los intereses dominantes).

Ahora bien hablar de falsa conciencia, nos remite al problema de la ideología. Tema aún polémico del que trataremos en seguida.

3.2 PROYECTOS EDUCATIVOS E IDEOLOGIA

(DEBATE EN TORNO AL CONCEPTO DE IDEOLOGIA)

Decíamos en el Cap. II, al hacer referencia a los proyectos educativos, que éstos se encuentran determinados por un sistema de necesidades y valores entre los que se incluyen necesidades genéricas y necesidades manipuladas así como valores y pseudovalores que corresponden al menos a dos clases sociales cuyos intereses, por ser distintos, se encuentran en conflicto y luchan, cada una de las clases, para sobreponerlos como los intereses de la sociedad en su conjunto. Es decir para imponer su hegemonía a la sociedad.

En esta lucha por la hegemonía, sostienen los teóricos de la reproducción, los proyectos educativos impulsados por los dominadores en la escuela buscan fundamentalmente la "reproducción de la ideología dominante"; de sus formas de conocimiento y la distribución de necesidades. Contribuyendo así, a la reproducción de las necesidades creadas por la división social del trabajo.

Si bien esta perspectiva teórica acierta al poner de manifiesto la relación que tiene la escuela con los procesos de

dominio (subrayando el carácter político y no sólo económico de los procesos educativos) al poner demasiado énfasis en este aspecto: el de la dominación; fracasan, como afirma Giroux¹⁵⁷, en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado para crear - léase producir - tanto como de reproducir sus condiciones de existencia.

Como ya se ha señalado, esta posición se explica por las posiciones estructural-funcionalistas de la que parten los teóricos de la reproducción y cuya postura frente a la ideología es restringida. Esta, no les permite pensar en una ideología alternativa, es decir, no pensarla como falsa conciencia. Caso contrario que se presenta con los teóricos de la resistencia.

Uno de los aspectos en los que difieren ambas teorías de la educación, es en torno a la independencia relativa de la institución escolar con respecto de las determinaciones materiales de la producción. Pues mientras para la teoría de la reproducción existe muy poca o prácticamente nula independencia de los procesos educativos de sus condiciones materiales, para la teoría de la resistencia esta independencia, aunque relativa, existe. Por esta razón la teoría de la resistencia sugiere que la "transmisión" de la ideología dominante no es

¹⁵⁷ GIROUX, Henry A. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", (material fotocopiado), p. 37

absoluta ya que siempre existe un momento de creación a partir del medio colectivo generado por los grupos oprimidos. En este sentido, el constante error subrayado por los teóricos de la resistencia, es el énfasis que se ha puesto en los conceptos de "reproducción" y "transmisión", dejándose de lado los de "producción" y "lucha".

El problema de la ideología en cuanto a su definición y su uso como categoría en una teoría, puede representar como hemos visto en el caso de la teoría educativa, una gran diferencia. Este desacuerdo en el uso del concepto ideología no es nuevo y las dificultades teórico-prácticas que significa su definición hacen que el debate se encuentre lejos de estar totalmente acabado.

En este sentido, señala Lesek Kolakowski refiriéndose a la génesis del uso del concepto en términos propiamente marxianos¹⁵⁸:

"En el trabajo de Marx y Engels [La ideología alemana] 'ideología' se utiliza en un sentido peculiar que después será generalizado: aunque ellos no lo definieron expresamente, sí es claro que le dieron el significado con el que más tarde lo expuso Engels en Ludwing

¹⁵⁸ En realidad podemos decir que es "ideología" como categoría sólo aparece con el marxismo.

Cfr. GOMEZ Pérez, Germán. La polémica en ideología, UNAM, México, 1985 (Sobre todo, la parte introductoria)

Feuerbach (1888) y en la carta dirigida a Merhing con fecha del 14 de julio de 1893. En este sentido, 'Ideología' es una falsa conciencia o un proceso mental [confuso]¹⁵⁹ en el que los hombres no entienden las fuerzas que guían a sus pensamientos, pero lo imaginan completamente gobernado por influencias lógicas e intelectuales.¹⁶⁰

Esta generalización de la ideología como total y necesariamente falsa conciencia, es ilegítima desde la perspectiva del filósofo marxista Adolfo Sánchez Vázquez ya que en todo caso, se refiere a una forma particular y concreta de ideología.¹⁶¹

A final de la década de los 60's y principios de los 70's, Althusser profundizó y fortaleció dicha generalización en su ensayo "Ideología y aparatos ideológicos del estado". En donde uno de los objetivos centrales del ensayo, fue desarrollar una teoría formal de la ideología. Como ya lo hemos mencionado este propósito, tuvo como antecedente el contexto de la coyuntura

¹⁵⁹ "Ofuscado", dice en el original.

¹⁶⁰ KOLAKOWSKY, Lezek. Main Currents of Marxism, Oxford University Press, 1981, p. 154 (la traducción es mía). Hay traducción castellana.

¹⁶¹ SANCHEZ Vázquez, Adolfo. "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales", en Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, Ed. Océano, Barcelona, p. 145

En este punto, también coincide el psicólogo Germán Gómez Pérez en Op. cit., pp. 20-21

política francesa de mayo y junio de 1968 (cfr. Cap.II, pp.104-105).

Así pues, podemos decir en términos generales, que la polémica respecto al concepto de ideología gira en torno a, por lo menos, dos posiciones en el interior del marxismo, a saber:

a) Una definición restringida, que identifica a la ideología sólo como una falsa conciencia. Por lo que, desde esta perspectiva, no puede pensarse en ningún otro tipo de ideología. Al respecto señala nuevamente Sánchez Vázquez:

"Si se generaliza a toda ideología con el concepto de 'conciencia falsa' no se alcanza a ver cómo la ideología revolucionaria, proletaria, podría cumplir su función práctica (inseparable de una conciencia verdadera de lo real) y qué sentido tendría entonces la lucha ideológica y la formación de la clase obrera como elementos necesarios - junto a la lucha económica y política - en el proceso histórico de su emancipación."¹⁶²

b) En oposición a la anterior, se plantea una definición amplia. Que se caracteriza, porque no privilegia el carácter opáceo de una supuesta ideología general puesto que, en principio no habla de una sola ideología mistificadora, sino de dos fundamentales:

¹⁶² SANCHEZ Vázquez, Adolfo. Ibid., p. 145

I.- La ideología burguesa que se caracteriza por ocultar en el pensamiento de los sujetos, las causas de los hechos sociales. Por eso, se trata de una falsa conciencia. Y;

II.- La ideología proletaria, cuya característica es develar tal ocultamiento y dar acceso al conocimiento de las causas históricas de los hechos sociales.

Sobre la base de estos supuestos, Sánchez Vázquez define a la ideología como:

"a) Un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que; b) responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que; c) guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales."¹⁶³

Esta definición amplia toma en cuenta tres aspectos fundamentales que interactúan: a) contenido teórico (gnoseológico); b) genético (raíz social) y c) práctico (funcional).

Por su contenido teórico, la ideología es un conjunto de enunciados que apuntan a la realidad y a problemas reales a los que corresponden de una o de otra forma valoraciones. Este contenido no es necesaria o totalmente falso; puede ser verdadero o contener elementos de verdad.

En efecto, la verdad o falsedad estará dependiendo de a qué ideología se esté haciendo referencia. Ya que como señala el psicólogo mexicano Germán Gómez:

¹⁶³ Loc. cit.

"Por un lado, a nivel gnoseológico o epistemológico, la ideología burguesa es falsa, ya que encubre, distorsiona, y/o niega la dinámica de la sociedad clasista; por el otro, y en el mismo nivel epistemológico, la ideología proletaria es verdadera en la medida en que no encubre ni necesita hacerlo, la forma en que se dividen las relaciones entre los hombres dentro del modelo de producción capitalista."¹⁶⁴

En cuanto a la génesis o raíz social de la ideología, la definición pone en relación el nivel teórico con los intereses, aspiraciones e ideales de una clase social históricamente determinada en relación al poder y al sistema de producción.

Aquí existe un señalamiento de Theotonio Dos Santos¹⁶⁵ en cuanto a la verdad de la ideología. Este autor afirma que ambas ideologías en este nivel son verdaderas, pues, representan intereses concretos de las clases fundamentales. Pero, al mismo tiempo esta afirmación es relativa ya que si se pregunta por la falsedad de la ideología; la que tiene mayores probabilidades de serlo es la ideología que representa los intereses de los

¹⁶⁴ GOMEZ Pérez, Germán. Op. cit., pp. 161-162

¹⁶⁵ DOS SANTOS, Theotonio, citado por Germán Gómez en Op. cit., pp. 165-166

dominadores¹⁶⁶. Ya que para mantener el poder necesitan mentir, mientras que para el proletariado la verdad es una arma de lucha para su emancipación; por ello necesita de la verdad.

Finalmente esta definición destaca la función práctica de la ideología al enfatizarla como una guía que justifica las acciones de los sujetos en una sociedad dada. En tanto que guía, la ideología no pretende explicar nada, sino justificar las acciones.

Ahora bien, en tanto que las clases luchan por que prevalezcan el punto de vista y sus prácticas como las hegemónicas en una sociedad podemos hablar entonces, de la existencia de una lucha ideológica. Es decir, de un proceso a través del cual un proyecto (político, económico, educativo) persigue un acercamiento al pensamiento cotidiano de los individuos. Dicho proyecto por ser de clase, etnia o sexo y por perseguir intereses distintos, se opone a otro.

La lucha ideológica tendría, así, como propósito ganar adeptos y orientar sus pensamientos, representaciones, voliciones e intelectualizaciones de todo tipo. Vale decir de sus creencias en el sentido que las hemos definido en el capítulo II (cfr. Cap. II, pp. 83-84)

Este es el sentido, nos parece, que Althusser le da a su concepto de constitución del sujeto ideológico, como proceso de socialización. Es decir en tanto que los individuos atribuyen

¹⁶⁶ Para Dos Santos la burguesía o los burócratas en otro contexto.

significados (reconocen) y determinadas orientaciones a sus acciones de manera "natural", "espontánea".

Al respecto dice Althusser:

"Lo propio de la ideología, en efecto, es el imponer [...] las evidencias como evidentes, que sólo podemos reconocer y ante las cuales sólo nos queda la natural e inevitable reacción de exclamar (en voz alta o en el 'silencio de la consciencia'): ¡Evidente! ¡Exacto! ¡Verdad!"¹⁶⁷

Esta forma que tienen los sujetos de reconocer sus prácticas cotidianas y darles sentido es lo que este autor, considera como la función de interpelación de la ideología.

Este acierto, así lo creemos, de Althusser al articularlo con una definición restringida de ideología lo llevó a anular la lucha ideológica, para instaurar en su lugar el carácter reproductor de la ideología dominante.¹⁶⁸

Por el contrario, si la constitución del sujeto ideológico (categoría pertinente para explicar la relación de las prácticas sociales y las creencias de los sujetos que las desarrollan) es pensada desde la lucha ideológica, nos encontramos con una disputa para conformar la conciencia

¹⁶⁷ ALTHUSSER, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos del estado" en La filosofía como arma de la revolución, (10a. ed.), Pasado y Presente, 1981, p. 131

¹⁶⁸ Ibid., pp. 137-138

individual de los sujetos sociales a partir de los diferentes intereses de las clases.

La definición amplia que nos permite pensar en la lucha ideológica, posibilita entender que no existe unidad o uniformidad total entre todas las ideas y prácticas sociales, como tampoco hay una heterogeneidad absoluta. Por ello podemos entenderla, a la lucha ideológica, como la disputa entre diferentes concepciones sobre la sociedad, para "convertir" o "mantener" a los sujetos dentro de un cierto proyecto social (lo cual supone una conciencia del mismo) del que además, se encuentren convencidos (de sus bondades y fines políticos y económicos, que son intereses concretos). Es decir, sujetos políticamente convencidos de un proyecto político específico.

En este sentido, apunta Mattelart:

"Son ciertamente las propiedades objetivas de los procesos sociales (económicos y también políticos) las que están en la base de las representaciones, discursos, gestos y actitudes ideológicas [pero estos procesos no pueden ser pensados en términos de opacidad] deben pensarse en cambio, como lugares de existencia y del ejercicio de las contradicciones de clase, como campo de la lucha de clases, al menos en la inmensa mayoría de las sociedades de

que se tiene conocimiento.¹⁶⁹

La lucha ideológica en tanto que espacio de la confrontación entre las clases sociales, que se disputan la orientación de las creencias, actitudes y sentido común de los individuos, desde y hacia un proyecto de las clases en un proceso de hegemonización del poder (capacidad de realizar valores e intereses), es lo que permite pensar el conflicto; la lucha y la resistencia.

Para el caso específico de la escuela, propone Giroux, la lucha por la hegemonización se presenta más bien como un proceso de impugnación. Por ello la escuela es, entonces, un ámbito social que se caracteriza por el conflicto y la resistencia.¹⁷⁰

Uno de los espacios de conflicto al interior de las prácticas que se desarrollan en la escuela se presenta en el currículum (programas de estudio). Este espacio en su complejidad, no sólo sirve a los intereses de la dominación sino que, también, contiene aspectos que proporcionan posibilidades emancipatorias. Que descansan en la capacidad humana de intervenir en los procesos sociales y en particular en los educativos de manera creativa.

Es necesario, pues, que el currículum se constituya en una categoría básica de análisis, para sistematizar las

¹⁶⁹ MATTELART, Armand *et. al.* Los medios de comunicación de masas; la ideología de la prensa liberal, 4a. ed., El Cid, Caracas, 1977, pp. 26-27

¹⁷⁰ GIROUX, Henry. Op. cit., p. 38

experiencias cotidianas que son desarrolladas en la escuela por docentes y estudiantes. Con el propósito de avanzar en un proyecto educativo que se guíe por y para la transformación de las prácticas educativas.

Ciertamente, como señala Giroux, la escuela no va a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ella reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para desarrollar nuevas formas de aprendizaje y, sobre todo, de relaciones sociales más justas.¹⁷¹

¹⁷¹ Ibid., p. 65

CAP. IV TEORIA CURRICULAR

"Les he expresado y les he pedido en varias ocasiones que realicen un esfuerzo personal, les he dicho que son estudiantes precisamente para que estudien; que en la vida todo se gana con esfuerzo y trabajo; que tienen la gran oportunidad de prepararse con dos finalidades: realizarse como personas humanas para llevar una vida decorosa con base en su profesión y ser buenos profesionales para servir bien a la sociedad. La falta de preparación no se suple con nada."

Jorge

Carpizo¹⁷²

4.1 LOS FINES QUE PRETENDE ALCANZAR LA ESCUELA

Como ya se ha señalado en los capítulos anteriores, una de las problemáticas generales que se presentan en los procesos

¹⁷² "Tercer informe anual de labores a la comunidad universitaria", enero 12, 1988.

educativos y en particular los desarrollados en la escuela, es el de sus fines: por qué educar y para qué educar.

Porque esta problemática involucra de manera inmediata ciertas valoraciones los filósofos han sido quienes, en un esfuerzo de precisión, intentan establecer los significados de los fines educativos.

En este sentido, el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez señala que los fines humanos, por estar dirigidos por un proyecto que se realiza mediante una práctica, son histórico-sociales. Estos es, fines que se encuentran determinados por necesidades e intereses humanos (de individuos) que son desarrollados y justificados a partir de las acciones que realizan los sujetos para alcanzar sus objetivos.

Esta manera de entender los fines, por contraposición a definiciones teleológicas, reconoce que estos no son algo impuesto ni por una entidad supra-humana, ni por una sobredeterminación. En consecuencia el factor humano (Giroux)¹⁷³ es fundamental para su definición.

No obstante este avance, y como lo han reconocido los filósofos, el análisis filosófico (entendido prácticamente como análisis del lenguaje) no puede proporcionar por sí mismo conclusiones prácticas¹⁷⁴, es decir, líneas de acción. Por

¹⁷³ GIROUX, Henry. *Op. cit.*, pp. 61 y ss.

¹⁷⁴ D.J. O'Connor suponiendo la capacidad crítica y esclarecedora del discurso filosófico reconoce que: "[...] a la luz de la obra de los filósofos del pasado, [...] es absurdo, desde el punto de vista lógico, suponer que pudiera llegar a demostrarse una conclusión práctica sobre lo que

esta razón, las líneas de acción, se desarrollan a partir de otro tipo de análisis. Así sucede por ejemplo con trabajos, en y sobre educación, desarrollados en antropología; psicología; sociología; y pedagogía.

Esta situación nos ubica de manera inmediata en terreno de lo que Ferrater Mora denomina el nivel "técnico" de los problemas educativos o de "procedimiento". Que requieren del conocimiento de (léase involucramiento en) las prácticas educativas particulares.

Es claro sin embargo, desde nuestra postura, que no existe una división tajante entre los dos niveles propuestos. Ya que si bien se trata de establecer elementos prácticos de los procesos educativos, estos siempre se encuentran justificados por una cierta perspectiva; propósitos generales o fines que, descansan sobre la base de un conjunto de creencias, vale decir de una visión del mundo.

Así pues, con el propósito de sistematizar las experiencias prácticas de los procesos educativos, así como establecer los fines bajo los que dichas experiencias son dirigidas, se propone a la teoría curricular.

4.2 TEORIA CURRICULAR

4.2.1 ORIGEN DE LA TEORIA CURRICULAR

El surgimiento de la teoría curricular, se vió enmarcado por el proceso de industrialización acelerado que

estamos moralmente obligados a hacer." en Introducción a la filosofía de la educación, Paidós, Bs.As., 1971, pp.70-71

experimentaron los Estados Unidos a finales del siglo XIX y durante la primera década del siglo XX.¹⁷⁵

Este proceso determinó en gran medida la articulación entre escuela y sociedad. Ya que la maquinización de la industria y el surgimiento de los grandes monopolios exigió la satisfacción de nuevas necesidades, por parte del sistema de educación pública.

La sociedad estadounidense se transformaba y con ella reclamaba una transformación de la escuela, que se ponía en crisis¹⁷⁶, y por ello necesitaba un nuevo discurso pedagógico acorde con la nueva situación. Es decir, más sistematizado, menos "subjetivo" y más eficiente.

Este nuevo discurso pedagógico se expresó a través de: la teoría curricular; evaluación curricular y tecnología educativa (sistematización de la enseñanza). Las bases teóricas de estas posiciones, fueron sobre todo de carácter funcional-positivistas; conductuales y posteriormente cognoscitivistas.

¹⁷⁵ DIAZ Barriga, Angel. "Los orígenes de la problemática curricular", (material fotocopiado), p. 11

¹⁷⁶ Al respecto Hilda Taba quien es una de la precursoras de la teoría curricular escribe: "Se ha convenido en general que los rasgos principales de la 'crisis de la educación' están trazados y complicados entre sí por la coincidencia de dos fenómenos: los efectos transformadores de la ciencia y la tecnología sobre la sociedad y la aparición del totalitarismo comunista [...]"

Elaboración del currículo, Ed. Troquel, Bs. As., 1974, p. 33

NOTA: El ambiente ideológico en que surge la T.C., estuvo enmarcado por la noticia del lanzamiento al espacio, por parte de los soviéticos, del "Sputnik". El texto fue originalmente escrito en 1962.

De todas estas posturas, ninguna entra en contradicción con una lógica de administración científica del trabajo que por medio de la eficiencia en la utilización de los recursos buscaba producir más con menos.

El propósito de la eficiencia en educación fue, y lo sigue siendo en última instancia, lograr un mayor nivel de sistematización (control) que asegure los "logros" de la educación en la "nueva sociedad industrial".

Díaz Barriga hace notar dos consecuencias de lo anterior:

- "a) Se desplaza la didáctica (considerada de reminiscencias idealistas) por un conjunto de teorías pedagógicas que se fundamentan en principios de la administración de la empresa y que llevan como finalidad directa incrementar los niveles de 'eficiencia', mediante prácticas de 'control' [...] concibiéndose a la escuela como preparación para el trabajo, los docentes recurrían a los estudios y modelos de eficiencia de las fábricas para organizar las escuelas [...]
- b) El núcleo de la problemática curricular es la búsqueda de una solución a las exigencias que el capitalismo industrial reclama en el caso particular de la

escuela [...]”¹⁷⁷

Este proceso de control es claro, sobre todo cuando Tyler, uno de los iniciadores de la teoría curricular, señala que si se le preguntara a un profesor de cualquier asignatura cuáles son sus objetivos, no se recibe una respuesta satisfactoria. En todo caso, sugiere este autor, el profesor puede decir de manera ambigua que quiere formar una persona bien educada; o enseñar un idioma; o estudios sociales; etc. pero, nada más. Por ello si se desea planificar un programa de enseñanza y mejorarlo, es necesario en primera lugar que se precisen sus objetivos.

“Por esta razón [afirma Tyler] gran parte de los estudios sobre currículo emprendidos con ánimo científico en los últimos treinta años consistió en investigaciones en busca de una base mejor para seleccionar sabiamente los objetivos.”¹⁷⁸

Así, pues, siendo el control uno de los elementos fundamentales de la política educativa, se busca el desarrollo de un orden jerárquico bien definido en la escuela y centralizar ciertas decisiones, dejándolas en manos de los expertos. Un elemento complementario de lo anterior, fue el

¹⁷⁷ DIAZ Barriga, Angel. Op. cit., p. 15

¹⁷⁸ TYLER, Ralph W. Principios básicos del currículo, Ed. Troquel, Bs. As., 1973, p. 9 (publicado originalmente en 1911)

concepto de "rendimiento" que es básicamente una forma de establecer el cumplimiento de objetivos y que se expresó, en el sistema educativo, a partir de la aplicación de test en la escuela.

Dado que el conductismo era la teoría psicológica que sustentaba estas propuestas, las experiencias de aprendizaje y cumplimiento de objetivos se midieron (y en muchos casos se siguen midiendo) como "cambios en la conducta" de los sujetos.

Al respecto escribe Tyler:

"A propósito de términos que no tienen significado preciso, podrían mencionarse los objetivos enunciados como 'pensamiento crítico', 'actitudes sociales', 'apreciaciones', 'sensibilidad' o 'ajustes sociales'. Ellos se emplean con frecuencia para señalar tipos de cambio de conducta que hay que lograr [...]. Es posible definir un objetivo con precisión si se tiene capacidad de describir o ilustrar el tipo de conducta que se espera que adquiera el estudiante, de manera tal que éste sea capaz de reconocer esa conducta cuando se presente."¹⁷⁹

El afán de sistematización y la medición, hicieron que prácticamente se diera un tránsito imperceptible, de la

¹⁷⁹ Ibid., p. 62

psicología a la ingeniería. De hecho, algunas corrientes como los reconstruccionistas, quienes tenían una de las posturas más progresistas en educación durante los años 20's en los Estados Unidos, proponían que el cambio social se tomara como un trabajo de ingeniería.¹⁸⁰

Así pues una lectura cuidadosa de los primeros autores de la teoría curricular (Taba y Tyler) refleja una concepción tecnocrática que por lo demás, considera que la teoría curricular surge por una evolución natural del sistema educativo.

Lo anterior circunscribe a la evaluación curricular (regresaremos a este punto más adelante) a una serie de propuestas que parapetadas en el método experimental, se presentan y asumen como científicas.

No obstante lo anterior, cuestionar los supuestos en que se basa la teoría curricular y proponer alternativas es un trabajo que permitirá a los docentes, apropiarse de sus prácticas educativas. Sobre todo al retomar críticamente conceptos tales como: "diagnóstico de necesidades"; "perfil y objetivos"; y "determinación del contenido" - conceptos, todos ellos clave, de la Teoría Curricular -. El propósito explícito es intervenir activamente en los planes y programas de estudio

¹⁸⁰ "El concepto de la educación como reconstrucción de la sociedad va más allá que cualquiera de los anteriores. Quienes proponen este punto de vista consideran la educación como el gobierno y el control del cambio social, como ingeniería social y a los educadores como estadistas."

TABA, Hilda. Op. cit., p. 45

en lugar, de ser meros ejecutores, cuando no espectadores del proceso.

4.2.2 EL CURRÍCULUM: FORMAL Y OCULTO

Siendo el currículum, la categoría central de la teoría curricular, es conveniente que la precisemos. Partiremos de la definición que para el caso propone Eggleston:

"[...] al currículum le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela."¹⁸¹

La pauta a la que hace mención el autor, responde en cuanto a sus características, necesariamente, a lo que la sociedad reconoce como conocimiento. Lo cual puede ser interpretado en términos históricos, es decir, susceptible de ser modificado.

Además de los conocimientos, y esto es sumamente importante para la escuela en tanto que institución, en el currículum se reúnen el sistema de valores y de poder de la escuela y de la sociedad. Por esta razón, Eggleston subraya nuevamente un aspecto sugerido por Tyler y Taba, el currículum es un mecanismo de control social tanto de los estudiantes como de quienes les enseñan.

¹⁸¹ EGGLESTON, John. La sociología del currículum escolar, tr. Eddy A. Montaldo, Troquel, Bs. As., 1980, p. 25

El autor reconoce, que aunque ésta no es una definición acabada sí es lo suficientemente precisa, para establecer al currículo como un "sistema" de interacción de la escuela con otros "sistemas".¹⁸²

El currículo así entendido, está caracterizado por una serie de componentes entre los que se encuentran propósitos, contenidos, tecnología (educativa), distribución de los tiempos y una evaluación. Estos elementos surgen y dependen al igual que el currículo, de los sistemas normativos y de poder de la sociedad.

Ahora bien, para cumplir con sus objetivos, el currículo se encuentra dividido por materias, disciplinas, facultades o estudios que a su vez, se expresan en un programa o productos finales que deben cumplir quienes los desarrollan así como declaración de propósitos que señalan el deber ser del aprendizaje. Es a este conjunto de elementos explícitos que denominamos curriculum real.

Sin embargo, no todos los objetivos que se persiguen quedan expresados en las declaraciones de los curriculum oficiales. Por el contrario nos encontramos que dentro del salón de clases, se dan ciertas prácticas de carácter informal; no escritas.

¹⁸² Eggleston utiliza la teoría de sistemas para estudiar los procesos educativos. Los divide en: sistemas de exámenes; sistema de enseñanza; sistema de control y sistema administrativo.

El currículo, se ocuparía del contenido del aprendizaje y su organización en uno de los sistemas: el de enseñanza.

Ibid., pp. 19-24

Nos estamos refiriendo pues, al currículo oculto. Este se caracteriza por el desarrollo de ciertos aprendizajes, que pueden ir desde una orientación alternativa al "saber oficial", hasta cómo satisfacer las exigencias del docente y cómo responder al contenido de los conocimientos y normas en formas aceptables, que garanticen la sobrevivencia del alumno en el salón de clases.

Al respecto sostiene Eggleston:

"La realidad incluirá siempre muchas cosas no expresadas en las presentaciones del curriculum. Aquí afrontamos ya las diferencias existentes entre las presentaciones 'oficiales' del curriculum y la práctica del aula, entre el curriculum formal y el curriculum informal. Debemos considerar también 'el curriculum oculto' identificado por Jackson (1958), quien incluye aprendizajes tan importantes como el aprendizaje de orientaciones alternativas al conocimiento 'oficial' de la escuela."¹⁸³

Dados estos elementos, desde la perspectiva de Elena Marín e Isabel Galán¹⁸⁴, son por medio de ellos (Currículo real y oculto) que el currículo escolar se constituye en una instancia

¹⁸³ Ibid., p. 27

(lo subrayado es nuestro, para enfatizar los espacios que pueden ser generados en el ámbito del salón de clases y que pueden ser alternativos al "saber oficial".)

¹⁸⁴ MARIN Méndez, D. E.-Isabel Galán. "Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar", en Perfiles educativos, p. 38 (material fotocopiado)

que organiza y "reproduce" implícita o explícitamente, en diferentes grados, dentro de la escuela los conocimientos disciplinarios, valores y creencias de una cultura hegemónica, dominante, pero que al mismo tiempo, puede ser desafiada a través de prácticas alternativas, dándole una determinada interpretación en razón de su estructura y política escolar.

4.3 EVALUACION CURRICULAR.

La evaluación curricular, como elemento que permite establecer los propósitos del currículo tanto en sus objetivos como en sus estrategias, es un concepto fundamental para la teoría curricular. Sin embargo, por haberse desarrollado desde una perspectiva eminentemente positivista, le significó y en algunos momentos le sigue significando enfrentar ciertos obstáculos.

Nos explicamos: uno de los puntos de partida de la sociología de la educación, para analizar el currículum, fue el análisis funcional de la educación surgida de las obras de Durkheim. Para este autor la "función" básica de la educación es la socialización, es decir, la preparación metodológica de los jóvenes para la vida adulta: la vida del trabajo.¹⁸⁵

Este análisis que se desarrolló durante la década de los 50 y 60's, aunque atractivo para los sociólogos, descansa sobre supuestos que son cuestionables como: suponer que el currículo es un "mecanismo" unificado y estructurado coherentemente por el consenso; por tanto no existen conflictos en sus procesos y

¹⁸⁵ Cfr. Eggleston. Op. cit., pp. 28-32

toma los problemas como dados (dicho de otra forma: que los comportamientos, interrelaciones y normas así como las metas son las que tienen que ser; perspectiva del educador oficial). Por esta razón los estudios desde la perspectiva funcionalista tienden a solucionar los elementos, que de acuerdo con el curriculum oficial, no funcionan! Tratándolos de corregir en lugar de considerarlos sociológicamente problemáticos.

Frente a estas formas de corte positivista en el análisis, el propio Eggleston plantea la necesidad de proponer alternativas aunque esto significa problemas adicionales puesto que, la evaluación educativa es en realidad un campo muy joven.¹⁰⁶

Así pues, la construcción del objeto teórico de la evaluación curricular es un reto que apenas se está enfrentando. En este sentido Díaz Barriga propone que:

"[...] apuntamos la necesidad de una construcción teórica que aclare el objeto de la evaluación de

¹⁰⁶ DIAZ Barriga, Angel. "Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación", en Cuadernos del CESU, UNAM, México, 1988, (no. 8)

El autor señala textualmente: "La evaluación de planes de estudio forma parte de la evaluación educativa en general, pero es a partir del desarrollo de la teoría curricular y de la teoría de la evaluación en la década de los años sesenta y setenta que se empieza a conformar el campo de la evaluación curricular. Sin embargo, es necesario reconocer que en la actualidad no existe una metodología acabada para la realización de esta tarea.

La evaluación educativa en general puede considerarse como un campo científico en proceso de constitución, esto significa que existe un incipiente desarrollo conceptual, metodológico y lógico en las diferentes tareas que se efectúan para realizar una evaluación." p.7 (lo subrayado es nuestro)

acciones y programas de educación. Consideramos que el estudio de este objeto va más allá de generar una información para el conocimiento y comprensión de la situación educativa por estudiar.¹⁸⁷

Para este propósito es necesario que dentro de un modelo de evaluación, se considere la participación del conjunto de elementos involucrados en la acción o programa a estudiar. La evaluación así entendida es una tarea que compete tanto a los elementos externos de un programa como a sus responsables.¹⁸⁸

Haciendo "eco" de lo anterior las investigadoras en educación Elena Marín e Isabel Galán, desarrollaron una propuesta de trabajo para la evaluación curricular, en la que, frente a las perspectivas tradicionales (funcional-positivistas) del currículo proponen una orientación histórico-social. Lo anterior supone que el estudio del currículo parte de un acercamiento crítico en el que se aborden elementos tales como: ideología; hegemonía; poder de negociación; etcétera. Es decir de elementos que por encontrarse presentes en el curriculum lo afectan. Imponiéndole un sello particular a los actores involucrados en el proceso.¹⁸⁹

¹⁸⁷ DIAZ Barriga, Angel. "Problemas relacionados con la noción de evaluación curricular", p. 70 (material fotocopiado)

¹⁸⁸ Ibid., p. 72

¹⁸⁹ MARIN Méndez, D.E.- Ma. Isabel Galán. Op. cit., pp. 38-39

Cabe señalar que la propuesta es para las escuelas y facultades de la UNAM. Sin embargo consideramos que los planteamientos son de carácter general y por tanto pueden ser utilizados como guía para la evaluación curricular en otras instituciones y niveles educativos.

El interés que guía esta propuesta, es conocer las características y funciones del currículo, así como desarrollar una metodología. Entre cuyos elementos centrales figura la participación de los actores involucrados directamente con el proceso educativo y no solamente de los investigadores especializados; quienes se convierten en colaboradores y no en directores. Esta perspectiva además de ser histórica, es una forma de evaluación curricular participativa.

Otra característica de este planteamiento es que la evaluación curricular está orientada al estudio de las relaciones del currículo con el rendimiento escolar.

Considerando al currículo como eje articulador de la formación educativa dada en una institución, y al rendimiento escolar como la expresión de las características del proceso de vida académica de los alumnos dentro de una escuela; específicamente, de la calidad de formación lograda en relación de su justificación social.¹⁹⁰

Sin la pretensión de hacer un recuento exhaustivo de la propuesta, de las investigadoras, apuntaremos algunos señalamientos que consideramos son de importancia.

La evaluación curricular es, cada vez más, una práctica educativa importante. Sobre todo en lo que se refiere a

¹⁹⁰ La noción de "rendimiento escolar" que proponen las autoras difiere, así, de la noción propuesta por Tyler. Este último propone al "rendimiento" en la escuela como: cumplimiento de objetivos que se limitan, sólo, a cambios de conducta observables de los sujetos. Específicamente de los estudiantes. (cfr. supra p. 157)

desarrollar experiencias de trabajo en este campo; orientadas al análisis del proyecto educativo que les subyace. El propósito explícito de estas experiencias es el de coadyuvar a la evaluación de su calidad y en el caso de ser necesario, plantear recomendaciones o alternativas de cambio.

El proceso de investigación dirigida a la evaluación, tiene como prioridad analizar, en un marco institucional, las determinantes y contradicciones sociales; económicas; culturales; grupales; institucionales e individuales. Así como las características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los aspectos antes mencionados no serán entendidos como una serie de subsistemas (perspectiva tradicional). Por el contrario, la perspectiva teórica de la que se parte está guiada por los siguientes criterios:

- **Visión totalizadora:** en donde las distintas dimensiones, relaciones y contradicciones de los procesos sociales e institucionales, se ponen en juego;

- **Concepción crítica:** analizar y evaluar para, que, en caso de ser necesario, se propongan transformaciones en las formas de organizar los procesos educativos. Lo que supone establecer las relaciones del currículo con las condiciones socio-políticas, económicas e institucionales;

- **Enfoque histórico:** establecer la génesis del currículo, conocer aspectos coyunturales de la práctica profesional; de la inserción en la institución y su proyección prospectiva. Todo ello en sus determinaciones sociales;

- Criterio de participación: no es posible que se desarrolle la evaluación curricular sólo por especialistas. Sino que es indispensable la participación de los sujetos que se encuentran directamente involucrados con el proceso educativo es decir, que el grupo pase a ser sujeto-objeto de estudio en lugar de ser mero objeto de observación;

- Concepción transformadora: porque uno de sus propósitos finales, con base en su práctica, es originar cambios cualitativos en las formas de organizar las relaciones educativas que alteren las ya existentes permitiendo una superación de la calidad académica.¹⁹¹

Así, la concepción que se tiene del currículo es la de ser una instancia organizadora que si bien reproduce en diferentes formas y grados; implícita y explícitamente el conocimiento disciplinario, los valores, las creencias, etc. de la cultura hegemónica, dominante, por sus contradicciones también produce formas de enfrentamiento.

El currículo se manifiesta, pues, de manera dialéctica entre lo explícito como el plan de estudios (propósitos educativos, organización pedagógica del contenido, disciplina, etc.) y lo implícito u oculto. Así como el currículo vivido, que son las interacciones entre las distintas instancias formales y reales de una institución escolar (alumnos, docentes, autoridades, plan de estudios, políticas institucionales, administración escolar, etc.) en las que se

¹⁹¹ Ibid., pp. 39-41

concretan las condiciones posibles y reales de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en una institución.

Al apuntar el elemento de lucha por la hegemonización, en donde los dominadores tienen ciertas ventajas resulta importante señalar que, para las investigadoras, por las contradicciones propias que caracterizan a la vida en la institución escolar (aspectos antes mencionados) existen espacios de independencia relativa en los que se pueden generar transformaciones educativas.¹⁹²

Ahora bien, algunos elementos que proponen las investigadoras para ser retomados de manera integral por la evaluación curricular; que permitan establecer las implicaciones en el rendimiento escolar de los estudiantes en una institución determinada, son los siguientes:

- + Dimensiones sociológica, política y económica de la formación de los estudiantes que se pretende;

- + Características del proyecto político-educativo de la institución que repercute en la organización curricular y el proceso educativo a que da lugar;

- + Condiciones de la vida institucional en sus distintos aspectos: laboral; político; legal; académico; administrativo. Lo que permite incorporar a estudiantes, trabajadores docentes y administrativos;

- + Distintas formas de expresión curricular (currículo oculto; plan de estudios y curriculum vivido) en los diferentes

¹⁹² Ibid., p. 41

momentos y niveles del proceso educativo.¹⁹³

Finalmente para abordar metodológicamente estos elementos, las autoras proponen dos ejes rectores de la investigación evaluativa a saber:

I) DIMENSION DIACRONICA.- Que tiene como propósito los antecedentes histórico-sociales, políticos y disciplinarios que dan cuenta de la formación actual de los alumnos en una determinada institución.

II) DIMENSION SINCRONICA.- Cuyo propósito es abordar el estudio de las características y condiciones en que se lleva a cabo la formación educativa de los estudiantes.

4.4 ACERCAMIENTO A LA EVALUACION CURRICULAR

(UNA TOMA DE POSICION)

Una preocupación constante que se presenta en la mayoría de los y las que participan en los procesos educativos, es: hasta qué punto los fines que persigue el proceso que se desarrolla en un aula entre docentes y estudiantes se cumple o no y en caso de cumplirse, en qué grado se hace. Dependiendo de quien se haga la pregunta, ésta, será interpretada de diversas maneras. Así por ejemplo si se trata de un funcionario gubernamental, tal vez la pregunta se refiera a la relación costo de inversión y periodo de tiempo que un estudiante se mantiene en un nivel educativo; pero si se trata de un docente,

¹⁹³ Ibid., pp. 41-42

tal vez la pregunta se refiera a la relación tiempo invertido-salario y avance académico de un estudiante; finalmente si se trata de un estudiante, o quizás de sus padres, la pregunta puede referirse al cumplimiento de sus expectativas sociales en términos de producción de movilidad social.

Una manera de obtener respuesta a este cuestionamiento, la encontramos en la evaluación curricular. Metodología que, a pesar de haber surgido en las condiciones particulares de la industrialización acelerada de los Estados Unidos, asumida críticamente, proporciona instrumentos de análisis que permiten el acercamiento a un objeto de estudio complejo: los procesos educativos desarrollados en el interior de un salón de clases y determinados por el espacio de una institución educativa específica y, ésta a su vez, determinada por las condiciones sociales que la promueven.

Como trabajador de la educación, resulta casi imposible escapar al cuestionamiento del sentido que tiene la práctica docente. Vale decir de los fines que la guían y con base en los cuales se puede establecer la pertinencia o no, de ciertos objetivos de aprendizaje; así como la evaluación de sus resultados.

Por esta razón, empezamos a reflexionar sobre nuestra práctica docente. Para tal propósito iniciamos, en un esfuerzo de acercamiento¹⁹⁴, una evaluación curricular durante el verano

¹⁹⁴ Porque la evaluación de los procesos educativos en general, y en particular el realizado por la evaluación curricular, no es un proceso automático ni espontáneo, requiere

de 1988 como participe en un curso de teoría curricular, impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La intención inicial de la evaluación fue retomar Métodos de investigación II. Asignatura impartida durante el segundo semestre -de seis señalados por el plan de estudios-, en el Colegio de Bachilleres; institución de educación media superior.¹⁹⁵

Las preguntas que guiaron nuestro trabajo fueron las siguientes: cuál es el perfil del egresado del Colegio de Bachiller y cuál es su relación con la asignatura, así como hasta qué punto se logra dicho perfil.

En este sentido, nos planteamos un análisis comparativo entre el currículum real (formal) y el currículum oculto bajo los siguientes supuestos: el Colegio de Bachilleres como institución educativa, se ha convertido básicamente en una institución de control y esto se debe, en gran medida, al desfase existente entre sus objetivos formales y los resultados reales que produce. Esta situación se agrava, por el hecho de que los docentes, en su mayoría, desconocen o no le dan importancia a los objetivos de la asignatura que imparte y su

de un esfuerzo intelectual. El mismo esfuerzo que requiere la construcción de cualquier objeto de estudio para la producción de un conocimiento.

¹⁹⁵ Se eligió el Colegio de Bachilleres como institución porque, en ese momento, mi experiencia docente se realizaba en el mismo, impartiendo las asignaturas de Métodos de Investigación I y II; así como la asignatura de Historia de la Filosofía I. Por ello, elegí para realizar el acercamiento a la evaluación curricular una de dichas materias: Métodos de Investigación II.

relación con el plan de estudios; situación que se ve agravada por sus circunstancias laborales (cfr. infra pp.191-192).

4.4.1 INTRODUCCION

Cuestionamientos fundamentales que a pesar de su evidencia suelen pasar por alto aquellos que se dedican profesionalmente a la docencia, son los siguientes: qué enseño; cómo lo enseño; para qué lo enseño y bajo qué condiciones institucionales y sociales estoy enseñando.

Lo anterior nos remite necesariamente a la producción del conocimiento, pero, no sólo a ello sino a su transmisión. Lo que implica a su vez otros cuestionamientos a saber: qué se considera socialmente como conocimiento y qué no.

Eggleston señala que la respuesta a esta serie de preguntas, la podemos encontrar en los currículos que son desarrollados en las aulas de nuestras escuelas.¹⁹⁶

Así pues, nos encontramos con el currículo. Elemento que siendo central para la práctica docente no aparece de manera inmediata e incluso, puede pensarse que pasa desapercibido para los docentes. Ya que si bien éstos reciben un programa de las asignaturas que van a impartir por parte de la institución - en lo particular el Colegio de Bachilleres -, ésta, supone que es suficiente que el docente tenga un cierto dominio de su área para enseñar. Y aún más, supone que es suficiente para lograr

¹⁹⁶ EGGLESTON, John. Sociología del currículo escolar, tr. Eddy A. Montaldo, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980, p. 11

los objetivos específicos que se le presentan en el programa.¹⁹⁷

Ya hemos mencionado que al currículo le interesa la presentación del conocimiento y que comprende una pauta instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje, destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir y desarrollar ese conocimiento dentro de la escuela.¹⁹⁸

Ahora bien dicha pauta, de acuerdo con Eggleston, responde en cuanto a sus características a lo que necesariamente una sociedad reconoce como conocimiento.

El currículo (programa de estudio) así entendido, se caracteriza por una serie de componentes entre los que se encuentran: propósitos; contenidos; tecnología educativa; distribución de los tiempos y evaluación en los que se señalan los productos finales (el deber ser del aprendizaje) que deben cumplir quienes los desarrollan. Estos elementos surgen y dependen de los sistemas normativos y de poder de la sociedad¹⁹⁹, así como de las propias relaciones de poder en el interior de la institución escolar.

Sin embargo, no todo los objetivos, prácticas y contenidos

¹⁹⁷ DIAZ Barriga, Angel. Didáctica y currículo, Ed. Nuevomar, México, 1984, p. 27

¹⁹⁸ EGGLESTON, John. op. cit., p. 25

¹⁹⁹ En este sentido y retomando el análisis de sistemas Castrejón Díez señala que el currículo se constituye sobre las siguientes bases: 1. Las fuerzas sociales; 2. El desarrollo del individuo; 3. La naturaleza del aprendizaje y 4. La naturaleza del conocimiento. Más adelante regresaremos al punto.

Cfr. CASTREJON Díez, Jaime. Estudiantes, bachillerato y sociedad, Colegio de Bachilleres, México, 1985, p. 222

se expresan de manera explícita en los currículos oficiales. Por el contrario nos encontramos con ciertas prácticas en el interior del aula que sin estar escritas, son desarrolladas y que también cumplen con ciertos objetivos fuera del currículo formal. Nos estamos refiriendo pues, al currículo oculto.

Siendo el currículo escolar real o vivido (producto de la interacción de currículo formal y oculto) la instancia donde se constituyen; organizan; producen y reproducen (implícita o explícitamente) en diferentes "grados" los conocimientos disciplinarios, valores y creencias hegemónicas y dominadas, en un contexto de interpretación de políticas educativas, entonces, la evaluación curricular se constituye en un elemento que nos permite explorar algunos aspectos de ese currículo vivido. Con el propósito de analizar los proyectos educativos que subyacen a los proyectos educativos explícitos. Con base en lo anterior la evaluación curricular, propuesta por Marín-Galán, en su dimensión sincrónica nos permite iniciar el estudio de las condiciones sociales, institucionales y educativas que se plasman en el curriculum vivido en una institución. En el caso particular del Colegio de Bachilleres, nos planteamos la siguiente pregunta: cuál es el perfil formal y su relación con el perfil real del egresado del Colegio de Bachilleres.

Dado que nuestras pretensiones son modestas, intentaremos dar respuesta a nuestro cuestionamiento, reduciendo la extensión de nuestra evaluación, pero manteniendo una

articulación permanente con el plan de estudios de la institución. Por esta razón repetimos, partiremos del estudio de Métodos de Investigación II; que como asignatura corresponde al plan de estudios del Colegio de Bachilleres.

4.4.2 EL CASO DE METODOS DE INVESTIGACION II

Iniciaremos pues esta primera aproximación a la evaluación curricular²⁰⁰ con la siguiente pregunta: cuál es el perfil formal del egresado que se plantea el Bachillerato como nivel educativo.

Este perfil formal se encuentra expresado en el plan de estudios de este nivel; que fue revisado en una reunión nacional a mediados de la década pasada.

Durante la 2a. Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior, realizada en 1975 en Querétaro, se discutieron los objetivos generales del Bachillerato y un plan de estudios general. En esa discusión se propuso la creación de un tronco común básico que comprendería las áreas siguientes: lengua y literatura; matemáticas; ciencias experimentales; ciencias histórico-sociales; disciplinas filosóficas y lengua

²⁰⁰ Cabe señalar, que la evaluación que proponemos aquí es una primera tentativa que se queda a nivel de un análisis comparativo entre currículo formal y currículo oculto a partir de nuestra experiencia docente. Lo que significa que podría ser ampliada y profundizada hasta llegar a la propuesta que plantean Marín y Galán. Es decir entender la evaluación curricular en relación con el rendimiento escolar.

Cfr. Marín Méndez, D. Elena y Ma. Isabel Galán G. op. cit., pp. 38-43

extranjera.²⁰¹

Con esta propuesta se buscaba un nivel formativo integral del sujeto, pues se consideró que los estudiantes se encuentran en una etapa de formación. Esta propuesta quedó plasmada en una serie de recomendaciones; producto de una reunión posterior en el Congreso Nacional del Bachillerato realizado en Cocoyoc en el año de 1982 y que dice a la letra en su quinta recomendación:

"5o. [...] entendiendo el concepto de tronco común como un universo de lo básico, deberá ser el punto de partida para desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcione los conocimientos y herramientas metodológicas necesarias."

Por lo que se considera que el bachillerato tendrá que:

"4o. [...] propiciar por una parte del Bachiller, la adopción de un sistema de valores propios;

- La participación crítica en la cultura de su tiempo;
- La adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico;
- La consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permitan desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje, y

²⁰¹ CASTREJON Díez, Jaime. Estudiantes, bachillerato y sociedad, Clogio de Bachilleres, México, 1985, p. 231

- Su introducción a los aspectos aplicados a las ciencias en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo."²⁰²

Tomando en cuenta los puntos anteriores y con base en otra de las recomendaciones de la reunión de Cocoyoc el perfil del bachiller queda definido por:

"6o. el bachiller debe ser capaz de:

- Utilizar los conocimientos generales que le dan un panorama para definir sus intereses vocacionales;
- Manejar las herramientas adecuadas para confrontar integralmente su realidad;
- Valore su experiencia personal y comunitaria que propicie su proceso integral;
- Participar en forma creativa en todos los ámbitos, de acuerdo con las destrezas adquiridas;
- Desarrollar la habilidad de utilizar lenguajes vistos en sus dos acepciones: la expresión oral y escrita, así como el lenguaje simbólico."²⁰³

Puede apreciarse, en estos objetivos del ciclo, un especial énfasis en cuanto a la formación de un espíritu crítico que le permita al egresado del Bachillerato participar, a partir del desarrollo de una serie de valores propios, de manera crítica en la cultura. A la par, adquiere un instrumental metodológico que le asegure el acceso al

²⁰² Ibid., pp. 239-242

²⁰³ Ibid., pp. 240-241

conocimiento científico. Lo anterior es interpretado y entendido como participación creativa en la sociedad.

Esta perspectiva esta suponiendo, pues, que el sujeto de conocimiento se encuentra en un proceso de construcción al igual que el de sus objetos de conocimiento. Y que además, de manera paralela, desarrolla un proceso de creación a lo largo de su práctica escolar.

Lo anterior significa, pues, un "cambio de conducta", que implica no sólo al sujeto, sino la realidad en que éste aplica y desarrolla su praxis educativa.

En este sentido en particular para el Colegio de Bachilleres y específicamente en la asignatura de Métodos de Investigación II, los objetivos curriculares que se le asignan y el perfil de bachiller al que apuntan se enmarcan en este Plan de Estudios General.

Así pues, en la presentación y manejo del programa de la asignatura se plantea lo siguiente:

"En [...] el propósito general de la asignatura de Métodos de Investigación II [...] se destaca la importancia que tiene el dotar al alumno con el instrumental lógico-metodológico que requiere para su formación y que le permita tener una actitud crítica y valorativa."²⁰⁴

²⁰⁴ "Programa de la Asignatura Métodos de Investigación II", Colegio de Bachilleres, México, 1984, p. 1

Obsérvese, nuevamente, el énfasis que se pone en dotar de un instrumento lógico-metodológico al alumno que le permita "tener" una actitud crítica y valorativa. Lo cual, repetimos, encaja perfectamente en los propósitos generales del bachillerato. Que queda de manifiesto en las siguientes intenciones del programa de la asignatura:

"Se ha pretendido, al elaborar este programa, operacionalizar los elementos más destacados del aspecto formativo del bachillerato, que se expresan en lograr la interdisciplina, fomentar la capacidad crítica, el rigor analítico y la vinculación entre teoría y práctica; por lo que se sugiere [...] se trabaje una temática de investigación [...]"²⁰⁵

Hasta aquí, en términos generales y sin profundizar más, hemos hecho algunas consideraciones en torno de lo que son los propósitos (finalidades) de ciertos aprendizajes curriculares que están determinados por el plan de estudios y que se encuentran en la articulación de didáctica y currículo. Pues de lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido a enseñar, mientras que lo didáctico apunta a redefinir una situación global dónde enseñarlo.²⁰⁶

La siguiente pregunta, que por cierto, tiene que ver con lo didáctico es la siguiente: qué pasa con estos propósitos y objetivos de aprendizaje curricular, cuando se desarrollan en la

²⁰⁵ Ibid., p. 4

²⁰⁶ DIAZ Barriga, Angel. op. cit., p. 10

práctica cotidiana del aula en una institución como el Colegio de Bachilleres.

4.4.3 PROYECTO QUE SUBYACE

En el apartado anterior, hemos señalado de manera general cuales son algunas de las finalidades del nivel bachillerato y el perfil del bachiller que se espera obtener. Y de manera particular, cómo se pretende que una asignatura contribuya con dichos propósitos.

Consideramos que entre las finalidades de ese proyecto (propuestas oficiales) y las prácticas cotidianas que se desarrollan en el aula existe un desfase²⁰⁷. En otras palabras, que no existe una correspondencia entre el proyecto y la práctica inmediata de los docentes y estudiantes.

Estas prácticas a nuestro juicio, quedan enmarcadas en el currículum oculto. El cual, se encuentra determinado por los siguientes aspectos:

- 1.- Estructura de la institución.
- 2.- Valor social que se le da a la escuela.
- 3.- Experiencia del docente y qué relación establece con su práctica académica.

Las determinantes anteriores, no tienen una jerarquía en orden de importancia o de peso decisivo. En todo caso, en un

²⁰⁷ Desfase: "Desajuste, falta de sincronización o de correspondencia; esp. el producido en relación a conocimientos, costumbres, moda, etcétera."
Diccionario Enciclopédico Grijalbo, ed. Grijalbo, Barcelona, 1986, p. 604

momento dado, un aspecto puede tener una mayor peso al entrar en relación con los otros. Finalmente hay que entenderlos como momentos de una totalidad.

1.- ESTRUCTURA DE LA INSTITUCION

Por Estructura de la Institución estamos entendiendo básicamente la forma en que se organizan los saberes y la estructura de poder que caracteriza la toma de decisiones.

El Colegio de Bachilleres desde su decreto de creación (25 de septiembre de 1973) es colocado como una alternativa frente a la modalidad de bachillerato establecida por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y como una "válvula de escape" que le diera salida al incremento de la población que demandaba acceso al nivel medio superior del sistema educativo nacional.²⁰⁸

El proyecto CCH²⁰⁹ se basó en tres cualidades: a) flexibilidad del sistema; b) énfasis más en formar que en informar y c) la creación de una metodología adecuada para

²⁰⁸ En los considerandos de "Decreto de creación" del Colegio de Bachilleres, se puede leer lo siguiente:

"PRIMERO.- Que el crecimiento de la población en el país y la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación, han provocado un constante aumento de aspirantes que demandan su admisión en instituciones públicas o privadas que imparten educación del ciclo superior del nivel medio;"

"Decreto de creación del Colegio de Bachilleres", Colegio de Bachilleres, (material fotocopiado), p. 4

²⁰⁹ El 26 de enero de 1971 es aprobado por el Consejo Universitario el proyecto de creación del CCH.

cumplir con sus fines.²¹⁰

Por comparación el C.B. tiene una estructura más rígida²¹¹ tanto en términos curriculares como de su estructura administrativa. Aunque también se pone énfasis en el aspecto formativo del bachillerato.

Dicha estructura administrativa tiene, generalmente, una importancia mayor, por encima del proyecto académico. Lo que se expresa en el hecho de que los docentes tienen que cubrir cierta cantidad de objetivos en un tiempo promedio. De no hacerlo así, tienen que explicar y justificar el por qué a un

²¹⁰ CASTREJON Díez, Jaime. Op. cit. Léase sobre todo Cap. III. "Aspectos históricos del Bachillerato en México."

Cfr. también BARTOLUCEI, Incico-Roberto A. Rodríguez. El Colegio de Ciencias y Humanidades (1970-1980): una experiencia de innovación universitaria, Ed. ANUIES, México, 1983 (Biblioteca de la educación superior), 216 pp. Sobre todo el punto no. 3 "La plataforma institucional".

²¹¹ Cfr. FUENTES Molinar, Olac. Educación y política en México, 4a. ed., Ed. Nueva Imagen, México, 1989, 214 pp.

En donde el autor, en 1981, apuntaba lo siguiente:
 "En forma paralela a la expansión, las autoridades del Colegio de Bachilleres han promovido una serie de reuniones para lograr la unificación de los planes de estudio de las diversas instituciones que imparten la educación media superior. Aunque esta iniciativa ha sido presentada como una acción contra la dispersión programática, su avance crea las mejores condiciones para la futura generalización del modelo del Colegio de Bachilleres [...] Hay que preguntarse qué es lo que el Colegio de Bachilleres tiene que ofrecer a la enseñanza preparatoria y por qué hay tanto interés en generalizarlo. La primera respuesta está en la organización del gobierno interno: el CB posee una de las estructuras más verticales y autoritarias existentes en la educación media y superior; los órganos participativos de decisión no existen, la fuerza de la burocracia es absoluta y la intervención de profesores y alumnos es ahogada por la vigilancia, la inseguridad y la represión administrativa. Tal modelo es atractivo cuando lo que se pretende es evitar cualquier forma de politización en las instituciones educativas.", p.157

jefe de materia. El cual a su vez, tiene que rendir un reporte a un coordinador de materia por zona (norte, centro o sur).

Esta situación puede ser explicada, además, por los vicios que generó la aplicación de la tecnología educativa en los programas de la institución. Los cuales funcionan primero como una guía de contenidos y segundo como una forma de control tanto de estudiantes como de maestros.

Actualmente (junio de 1988) se supone que se aplica una perspectiva "crítica" en el cumplimiento de programas. Pero, repetimos, los vicios generados por la tecnología educativa se siguen reproduciendo pues, en términos académicos, los docentes se comportan, generalmente, como meros intérpretes de un programa para "cubrir" una serie de objetivos.

Así pues, desde nuestra perspectiva, con estas posturas se diluye la intención de desarrollar una mente crítica en los alumnos. Puesto que: 1. el docente se encuentra sujeto a una serie de presiones administrativas; 2. el tiempo no le alcanza para asumir críticamente su práctica docente²¹² y 3. se

²¹² Nos referimos al hecho de que, por un lado los docentes tienen en realidad poco tiempo para preparar sus clases, así como para evaluarlas de manera sistemática. Lo que necesariamente reduce en la calidad de lo que se enseña (cfr. infra pp. 189-190). Por otro, los docentes, carecen de elementos técnicos y de recursos didácticos para el manejo de los programas de estudio. Lo anterior puede deducirse, de la información proporcionada en un documento de circulación interna del CB; en el cual se señala que:

"De los profesores encuestados [por el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP)] el 54% mostró una noción incompleta de cómo preparar un plan de clase; el 52% reportó que realiza una investigación bibliográfica cuando prepara alguna de sus clases; el 23% prepara material didáctico y sólo el 6% estructura el contenido que va a impartir. Además,

constituye en un "transmisor" de conocimientos. Quedando en consecuencia un espacio muy reducido para la participación creativa de los estudiantes. No obstante, es claro que estos problemas tienen que ser analizados a la luz de la total ausencia de una profesionalización de la enseñanza en la institución.

Lo anterior se ve agravado porque, en términos académicos y laborales, los esfuerzos de los docentes están atomizados; pues la propuesta de interdisciplinariedad no se cumple: 1. Porque políticamente es necesario que no se cumpla; para 2. no correr el riesgo de la unidad de los docentes y así, reducir su poder de negociación en lo académico y lo económico.

2.- VALOR SOCIAL QUE SE LE DA A LA ESCUELA.

Una de las razones sociales que más peso tiene es aquella que supone a la escuela como un elemento de movilidad social. Los supuestos sobre los que descansa esta creencia son: a mayor nivel de educación (escolarizada), mayores posibilidades de éxito social y a mayores posibilidades de éxito social, mejores niveles de vida²¹³. Sin embargo, un análisis de mercado de

la mayoría de los profesores reportó seguir, predominantemente, el método tradicional de exposición oral por parte del maestro, dado los grupos numerosos que atienden."

MARTINEZ Guerrero, José. "NECESIDADES DE FORMACION Y ACTUALIZACION DEL DOCENTE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES". documento de circulación interna del Colegio de Bachilleres, México, Marzo 1989, pp.15-17 (material fotocopiado)

²¹³ En una evaluación crítica realizada por el Centro de Evaluación y Planificación Académica, del Colegio de Bachilleres, sobre la situación socio-económica de los estudiantes de nuevo ingreso, se apunta lo siguiente:

"Nuestros alumnos de primer semestre, que de hecho ya

trabajo²¹⁴ e índice de desempleo, así como el modelo de desarrollo económico del país, muestran lo contrario.

No obstante, sobre la base de los supuestos anteriores, parece existir la creencia generalizada entre los maestros de que: dada la justificación social de su labor, es bueno lo que enseñan en sí (en términos de que sirve para algo). Independientemente de los objetivos propuestos en el plan de estudios o en el programa de la asignatura e independientemente de cualquier teoría del aprendizaje.

En cuanto a los alumnos esto parece repetirse en condiciones distintas pero con un efecto semejante. Pues

han logrado superar el grado de escolaridad en el que se estancó su padre (han terminado la secundaria) manifestarán una tendencia, en su mayoría, a reprobado y/o desertar durante sus estudios de bachillerato, puesto que el nivel de escolaridad alcanzado les permitirá ubicarse en el correspondiente nivel socioeconómico (similar al de su familia) independientemente de que, en forma subjetiva, aspire a otro mejor. Toda la lógica de las políticas educativas para el nivel medio, en el sentido de brindar salidas laterales -opciones terminales- de hecho, están asumiendo este criterio. ¿La deserción masiva en los primeros semestres del Colegio de Bachilleres lo reafirma?"

Líneas adelante se da respuesta al cuestionamiento:

"El carácter de agente de movilidad social ascendente que se le atribuye a la Institución escolar no parece tener mucha viabilidad en el caso que nos ocupa. Esto es, la perspectiva de ascender en el espectro de los niveles socioeconómicos que ofrece nuestra sociedad, por la vía de la acreditación curricular, es una apreciación ideológica, es decir, más una quimera que una posibilidad real para un alto porcentaje de nuestros aspirantes."

"PROYECTO DE EVALUACION INICIAL (PEI) REPORTE SOBRE LAS CARACTERISTICAS SOCIOECONOMICAS ENCONTRADAS EN LA POBLACION DE NUEVO INGRESO DE LOS TRES ULTIMOS ANOS", Secretaría General Académica-Dirección de Planeación Académica, documento de circulación interna del Colegio de Bachilleres (mimeo), pp. 8 y 9

²¹⁴ Ver nota 22, Cap. III supra p. 133

suponen que lo que aprenden o lo que sus maestros-as les enseñan es bueno o malo dependiendo de su utilidad o inutilidad (en este sentido no es extraño escuchar por parte de los alumnos expresiones tales como: "¡no entiendo por qué estamos viendo esto, si no nos va a servir para nada! o "me gusta mucho lo que estamos viendo, pero, es 'pura teoría'"). Nuevamente, para la evaluación de la pertinencia o no de un objetivo del programa de la asignatura, se da con una separación de los objetivos específicos que busca el plan de estudios.

Ahora bien, es posible señalar que si bien existe un desfase entre los objetivos que persigue un plan de estudios y las prácticas cotidianas en el aula, esto no quiere decir que no se obtengan ciertos resultados que tienen consecuencias sociales. Efectos sociales que pueden resultar benéficos para un sistema productivo que no requiere de mucha creatividad y si altos niveles de obediencia. Un ejemplo de dichos efectos sociales, es el proveer de fuerza de trabajo que se integre al proceso productivo con un alto grado de "domesticación". Esto significa otra problemática, que de momento no desarrollaremos.²¹⁵

²¹⁵ No obstante resulta interesante observar el siguiente señalamiento que se hace en el (PEI) respecto de los estudiantes, en el Colegio de Bachilleres, que trabajan:

"[...] casi la totalidad (90% en promedio) de nuestros aspirantes económicamente activos (poco menos de la tercera parte de todos los aspirantes), eran explotados en el mercado de trabajo, puesto que aún laborando en promedio más de 7 horas diarias percibían sólo un poco más de la mitad (63%) del salario mínimo correspondiente."

Por otro lado, se hace el siguiente cuestionamiento:
 "¿Hasta qué punto, entonces las habilidades académicas

3.- EXPERIENCIA DEL DOCENTE Y QUE RELACION

ESTABLECE CON SU PRACTICA ACADEMICA

Ya se ha tocado de alguna manera la relación del docente con su práctica académica. Sin embargo, vale la pena precisar un poco más.

Como ya se ha mencionado, en términos generales, un docente parte del supuesto de que los conocimientos o habilidades son buenos dada la justificación que tiene su práctica en la escuela. Nos estamos refiriendo al valor intrínseco que se le da a la educación escolarizada y que se basa en el supuesto de la escuela como instancia de movilidad social. Es decir, que ni los estudiantes ni los padres o tutores de estos-as suponen que van a aprender algo malo o dañino en la escuela. Por el contrario suponen que de algo debe servirles las experiencias que ahí se desarrollan.

Lo anterior es asumido por el docente quien, de alguna manera, es el depositario del "conocimiento" que será "transmitido" en el ambiente que le proporciona la estructura administrativa y académica de una institución (para nuestro caso, el C.B.).

se desarrollan más en la vida cotidiana, en el trabajo, etc. que en la propia escuela?, ó ¿hasta qué punto esas habilidades se desarrollan más por la madurez que por la acción académica?

Para confirmar la información [...] se solicitó a los aspirantes que describieran las actividades propias de su trabajo detectándose que por lo menos el 16% describen actividades que no son congruentes con la ocupación en el trabajo reportado."

"PROYECTO DE EVALUACION INICIAL (PEI) REPORTE SOBRE LAS CARACTERISTICAS ...", pp. 11-15

Parte de esa estructura académica, son los programas de las asignaturas que se le entregan a los docentes. El problema, sin embargo, es que al recibir dichos programas los docentes no cuentan con los elementos teórico-técnicos que les permitan interpretarlos²¹⁶. No solamente desde una concepción del aprendizaje, sino de acuerdo con el plan de estudios. Así, los aprendizajes curriculares quedan de lado. En este sentido, estamos de acuerdo con Díaz Barriga cuando señala que:

"[...] es práctica común entregar al docente que se ocupa de una materia, la lista de temas, el nombre de la asignatura, o bien, un programa rígidamente estructurado, tipo carta descriptiva, que, en la mayoría de los casos, le da la oportunidad de interpretar el programa de acuerdo con su experiencia y con sus intereses profesionales, en detrimento de los aprendizajes curriculares que pretende fomentar el programa, a partir del plan de estudios del que forma parte."²¹⁷

Lo anterior trae como consecuencia que el docente asuma, además de las bondades de su enseñanza, que le basta saber o dominar una cierta materia para "enseñarla". Pero, no solamente esto, pues, el hecho de tener en la mano un programa le hará tomarlo, prácticamente, como una guía. Convirtiéndose así, en

²¹⁶ Cfr. nota 212 supra p.183

²¹⁷ DIAZ Barriga, Angel. op. cit., pp. 26-29 (lo subrayado es mío)

un mero "ejecutor" (Díaz Barriga, 1984, p.27) de acciones en las cuales no tuvo ninguna participación.

No resulta extraño, sin embargo, que, en términos institucionales, exista una preocupación por mejorar las prácticas educativas de la planta de profesores. Ya que esto resulta congruente con los objetivos que tiene fijados, en tanto que institución escolar. Sin embargo no conocemos, hasta el momento (1988) un proyecto que surja de las necesidades de los docentes por enfrentar en mejores condiciones su práctica educativa.²¹⁸

La relación que se establece, entonces, entre el docente y su práctica cotidiana es, una relación fetichizada que en última instancia se transforma en una relación de poder. Que en términos del currículum oculto, tiende a la reproducción de situaciones de disciplinariedad que más tarde y en otras condiciones los estudiantes enfrentarán.

Lo peor del caso, es que esta situación ha sido aceptada por docentes y estudiantes como una situación natural ("normal"). Y todo, en aras de lo que ambos como sujetos del proceso educativo, consideran como bueno.

Es claro para nosotros que al plantear una "relación fetichizada" no es una manera de responsabilizar, totalmente,

²¹⁸ Aunque cabe mencionar, un intento que se llevó a cabo en el plantel 7 "Iztapalapa". En la academia de filosofía y específicamente en torno a la asignatura de Métodos de Investigación II aunque, por diversos motivos, no se logró culminar. Esta experiencia, en la que pudimos participar, puede ser un primer intento que sería importante rescatar y continuar.

de dicha situación, al docente; responsabilidad que sí se plantea en otro tipo de análisis. Para muestra un botón: en un documento de circulación interna del Colegio de Bachilleres se menciona lo siguiente:

"[...] hasta el semestre de 1980-B el Colegio contaba con una planta docente de 2,600 profesores en el área metropolitana y 310 profesores en el estado de Chihuahua, de los cuales sólo el 35% aproximadamente posee el grado de licenciatura y un 2% cuenta con algunos estudios de posgrado; el resto de los profesores está distribuido entre pasantes 50%, estudiantes con más del 75% de créditos 9%, técnicos medios post-bachillerato 4% [...]"

Líneas adelante continúa:

"De esta manera, con respecto al nivel académico, más del 60% de los profesores poseen un nivel académico por debajo de la licenciatura. Difícilmente se podría suponer que una institución que pretende formar bachilleres informados, capacitados para el trabajo creativo y conscientes de su realidad social, se encuentre en posibilidades de hacerlo con

una calidad razonable, si cuenta con una planta docente que carece de un nivel mínimo adecuado en el sentido académico, docente o profesional.²¹⁹

La responsabilidad no depende, pues, totalmente de los docentes. Sin pretender, con ello, que no tienen ninguna responsabilidad, es posible afirmar que la problemática apunta a una mayor complejidad, que escapa al ámbito puramente académico para entrelazarse con situaciones cotidianas; particularmente laborales que de alguna manera son soslayadas. Por ejemplo, en el documento anteriormente aludido se señala que del total de docentes, para 1980-B, el 80% de ellos-as poseía un nombramiento provisional (podemos suponer que a la fecha esta tendencia no ha variado, si tomamos en cuenta el número de planteles actuales en comparación con los del año en cuestión, así como el aumento en número de la planta de profesores en los últimos siete años).

Por otro lado, se dice que una encuesta aplicada a una muestra de 350 profesores, durante el mismo periodo, reportó que el 75% afirmó tener otro empleo; del cual, sólo el 42% era en la docencia (nuevamente podemos suponer que la tendencia no ha variado, si tenemos en cuenta la pérdida del valor adquisitivo del salario en relación a las necesidades familiares y de status que supone el ser "maestro-ra" en este nivel educativo). De ese mismo total, solamente (un 4%) reportó

²¹⁹ "NECESIDADES DE FORMACION Y ACTUALIZACION ...", pp.2-3

laborar tiempo completo en la institución (es decir que de alguna manera tiene seguridad en el empleo y un salario "suficiente" para no buscar otra "fuente" de salario), mientras que el 31% labora medio tiempo (20-28 hrs.). El restante 65% labora entre 3 y 20 hrs. (es posible que la tendencia aquí tampoco haya cambiado significativamente, dado el tipo de contratos provisionales y el concepto de "tiempo fijo" que existe en el C.B. Este último establece que el periodo de contratación de un docente es por un tiempo definido; después del cual si hay grupo o grupos se le contrata nuevamente y si no, no. Lo cual no permite crear antigüedad).²²⁰

Lo que en el documento se señala como una congruencia entre niveles académico de la planta de profesores con el tipo de contrato que tienen, para nosotros resulta más bien un problema que requiere ser retomado para encontrar vías de solución.

4.4.4 A MANERA DE CONCLUSIONES

Las ideas aquí planteadas requieren de un mayor desarrollo y profundidad en el análisis. Sin embargo después de este primer acercamiento a la problemática curricular y básicamente en cuanto a su evaluación, podemos concluir lo siguiente:

* El currículo escolar, es algo más que una serie de enunciados y objetivos o metas institucionales que cumplir. Es ante todo el proyecto de hombres y mujeres que un sector de la sociedad espera desarrollar y en consecuencia del proyecto de

²²⁰ Ibid., pp. 3-10

sociedad que tienen en mente. En este sentido la importancia estratégica que tiene para los actores directos del proceso educativo, es crucial.

* El currículo escolar, en tanto currículo vivido, se desarrolla de manera contradictoria. Pues detrás de su aparente unidad y consenso, se dan una serie de procesos antagónicos que lo convierten en un campo más de la lucha de clases.

* En este enfrentamiento, en donde lo educativo es político, se dirimen las contradicciones sociales. Así, mientras unos luchan por cambiar las cosas para que todo siga igual²²¹ otros luchan por transformar sus propias prácticas educativas cotidianas.

* En la reflexión y recuperación de dichas prácticas cotidianas, encontraremos un espacio que nos permitirá el no cumplir a ultranza una serie de objetivos - que cumpliéndose o no producen resultados similares: fuerza de trabajo domesticada - sino una búsqueda de alternativas.

* Entonces, la vieja consigna "por una educación científica, democrática y popular", dejará de serlo, para transformarse en un proyecto a discusión entre docentes y estudiantes que todavía tiene que ser desarrollado.

²²¹ Cfr. Castrejon Díez Jaime. op. cit. Sobre todo cuando señala que: "En todas las épocas, pero en forma más acentuada en nuestro tiempo, el cambio es un factor esencial en la concepción de cualquier instrumento educativo." p. 233

CONCLUSIONES

Escribir una tesis de filosofía, sobre filosofía, es un trabajo que de suyo es arduo y cansado. Pero cuando este trabajo se articula con una práctica inmediata²²², cotidiana, como la educación, se topa con una dificultad adicional.

Y decimos que "se topa con una dificultad adicional", porque no solamente hay que mantener la precisión y el rigor que requiere un análisis filosófico, por ejemplo en el uso del lenguaje; sino que se intenta aprehender una realidad social en proceso, que por ser inmediata - ¡increíblemente inmediata! - implica cambios que definitivamente afectan el análisis de dicho proceso.

Es decir, tenemos a la vista un discurso, el filosófico, que se precia de ser fundamentalmente teórico - especulativo - y por otro lado un quehacer, el educativo, que se precia de ser fundamentalmente práctico. Elementos contradictorios y sin embargo, afirmamos la pretensión de que es posible hacer una filosofía de la educación.

La contradicción que se presenta en los términos encuentra su superación en por lo menos dos formas, a saber:

I. Asumiendo que la filosofía es un saber absoluto y universal que, en consecuencia, es capaz de decirle a las cosas lo que ellas son y que, ellas, no son capaces de decir. Entre

²²² El sentido que le atribuimos a "práctica" es la de actividad desarrollada por un sujeto con y en el mundo que le rodea. En cuanto "inmediata", nos referimos a una relación espacio temporal entre un sujeto y un objeto, y en donde el sujeto se encuentra directamente involucrado.

todas las cosas se encuentran las prácticas sociales incluida la educación. Aquí, no hay más que hacer excepto esperar lo que la filosofía, el filósofo, tenga que decir.

II. Asumiendo que la filosofía no es un saber absoluto, ni universal, sino una forma de saber cuyo proceso de producción al igual que cualquier otro saber, como el científico por ejemplo, se encuentra necesariamente articulado a las condiciones materiales (histórico-sociales) en las que surge y, por ello, sujeto a los intereses que ahí se dirimen. Aquí hay mucho que discutir.

Respectivamente denominamos estas posturas en filosofía como intradiscursiva y extradiscursiva. Desde nuestra perspectiva, en una toma de posición, hemos optado por la segunda.

De esta toma de posición, que intenta no ser dogmática sino un punto de partida del reflexionar, se desprenden consecuencias inmediatas:

- Dada la articulación producción del discurso filosófico- condiciones materiales de su producción, se exige una nueva práctica de la filosofía que dé razón de dicha articulación. Y, a nuestro juicio, quien la posibilita es la filosofía de la praxis.

- Aquí, se parte de tres supuestos fundamentales, a saber: a) que el discurso filosófico tiene consecuencias prácticas aunque no por sí mismo, pues ningún discurso teórico en tanto que teoría las tiene, pero sí desde el momento en que responde

a ciertos intereses y se articula directamente con ellos - ya sea para mantener al status quo o para subvertirlo -; b) por esta articulación la filosofía está permeada por la ideología, aun más es ideología, pero c) reconociendo su punto de partida ideológico, la filosofía intenta al mismo tiempo hacer asersiones sobre la realidad y por ello aspira a producir conocimientos.

- El rango de conocimiento al que aspira el quehacer filosófico dependerá, en gran medida, de la relación que establezca con otros discursos y prácticas científicas. Aunque la relación también se ve modificada. Ya que, ésta, no es mas una relación de supeditación de los discursos y prácticas científicas a lo filosófico sino que, en un proceso de búsqueda, la filosofía se constituye en un elemento cuestionador, interpelante que, como tal, sin suplantar a las ciencias es un momento más de la producción de conocimientos.

- Nos estamos refiriendo, entonces, a una relación de cooperación entre la filosofía y las ciencias, en particular con las ciencias sociales, que evite el papel mistificador de la filosofía y a su vez, como posibilidad de avance del conocimiento.

Así pues con base en lo anterior, una "nueva" práctica de la filosofía, por lo menos para y desde América Latina, se presenta como compromiso histórico concreto - óptico - que conscientemente busca intervenir en los procesos sociales. Por esta razón, en América Latina hablar de "práctica" filosófica

es hablar de una práctica política sin olvidar, nuevamente, sus posibilidades de conocimiento. Es decir de una praxis filosófica.

Desde esta perspectiva la educación, el otro término aparentemente contradictorio, es vista en un nivel abstracto²²³ que se refiere en principio al sentido del concepto "educación" pero, dentro de un contexto social e institucional determinado. Por ello una filosofía de la educación - desde la praxis - es planteada como crítica de la teoría y de la práctica educativa; vale decir de los proyectos educativos, de los fines y principios que los orientan²²⁴. Poniendo en cuestión el valor que históricamente se le ha conferido a la educación - constitución axiológica de la escuela -, y que depende del horizonte axiológico de una época determinada. Por esta razón resulta de suma importancia, preguntarse por el ser y el deber ser de la educación cuestión que nos remite a otra serie de preguntas: por qué esos fines; por qué esos principios; por qué esos criterios y en última instancia qué es la educación - es decir esa realidad social llamada educación -.

Pero dado que se busca la intervención en los procesos educativos, no es suficiente con descubrir el criterio axiológico sino estudiar los resultados reales, producto de

²²³ Entendido como un nivel de generalidad, que no se refiere de manera inmediata a un nivel educativo particular.

²²⁴ Principios axiológicos en torno a los cuales se organizan dichos fines.

dichos procesos. La posibilidad de articulación de la filosofía, entendida como filosofía de la praxis, con otros discursos y prácticas científicas permiten una reflexión de problemas particulares del proceso educativo. Tales como: las relaciones de poder al interior de la institución escolar; la lucha por la hegemonización y los procesos de resistencia de los sectores dominados; etcétera.

Desde este punto de vista, corresponde al filósofo, la tarea de desarrollar las categorías que permitan el análisis de los conceptos, así como de las prácticas y situaciones concretas que se presentan en un proceso educativo. La articulación de la teoría con la acción - con la lucha de clases- tomando conciencia de las raíces sociales de las ideas, es la base "segura", sobre la cual se efectúe la crítica de la realidad educativa que se quiere transformar; de las condiciones que la engendran y de las soluciones prácticas que las puedan enfrentar.²²⁵

Ahora bien, respecto de la teoría educativa hay que señalar que frente a una teoría liberal, que considera a la escuela como elemento de movilidad social sin apuntar sus contradicciones, y una teoría marxista, que considera a la escuela solamente como un aparato de estado que se encarga de reproducir la ideología dominante, recientemente - a principios

²²⁵ YUREN Camarena, Ma. Teresa. La filosofía de la educación del estado Mexicano: en torno a los fines, principios y criterios axiológicos de la educación, Tesis de maestría, UNAM, 1987, p. 147

de los 80's - se desarrolla una perspectiva distinta: la teoría de la resistencia.

Teoría que se ha constituido en una alternativa explicativa de los procesos educativos. Ya que si bien pone énfasis en la relación de la institución escolar²²⁶ con el estado y la economía, al contrario de su antecesora, también pone énfasis en los conceptos de "intervención humana"; "creación" y "resistencia".

El acierto de ambas teorías, la de "reproducción" y la de "resistencia", es el haber puesto de manifiesto el carácter político y no sólo económico (v.gr. la teoría de los recursos humanos) de los procesos educativos; despojándolos de su aparente neutralidad.

En particular la teoría de la resistencia ofrece elementos teóricos de análisis con base en los cuales es posible estudiar las prácticas más inmediatas en la escuela. En este caso se encuentran las categoría de "Currículo" y sus diferentes momentos; "resistencia"²²⁷; "autonomía relativa"; "mediación"; "poder" y "cultura", que nos permiten comprender la relación compleja escuela-sociedad.

No obstante lo anterior, quedan aún problemas cuyo

²²⁶ Valorado en nuestras sociedades contemporáneas como un espacio educativo por excelencia. Particularmente la escuela pública.

²²⁷ Existencia de campos complejos y creativos por medio de los cuales las prácticas educativas se ven mediadas por la clase; el grupo étnico o el género. Capaces de negar los mensajes centrales de la escuela.

plantamiento sólo queda esbozado y necesitan de un ulterior desarrollo:

- Aunque consideramos que, desde nuestra perspectiva, es posible usar en un sentido lato el concepto de "teoría", aplicado a los problemas educativos, es necesaria una mayor precisión.

- Otro punto, es el referente a las "creencias" y su papel determinante en las actitudes. Desde nuestro punto de vista las creencias nos permiten explicar por qué los sujetos se comportan como se comportan - constitución del sujeto ideológico -. Lo cual nos plantea el problema de la independencia relativa de las creencias.

- Lo anterior engarza con el problema de la ideología. Concepto que, dependiendo de su uso, trae consigo diferencias cruciales para entender la lucha por la hegemonización en una sociedad dividida en clases. En este punto, asumimos el concepto amplio de ideología; porque permite pensar la lucha ideológica, como proyecto de clase; etnia o género que persigue un acercamiento al pensamiento cotidiano de los sujetos con el propósito de ganar adeptos, orientando las creencias, de los sujetos, hacia sus proyectos.

- El concepto mismo de "independencia relativa" resulta problemático en cuanto a su significado. Aunque para nosotros hace referencia a una no determinación absoluta de las condiciones materiales, sobre las condiciones "espirituales" de los sujetos sociales. En última instancia de lo que se trata es

de explicar la relación entre las prácticas sociales y las creencias de los sujetos que las desarrollan.

- Otro problema importante, es el referente a la teoría curricular y particularmente en lo que se refiere a la evaluación curricular. Puesto que se trata de una disciplina muy joven, sus métodos, tanto como su objeto de estudio, se encuentran aún muy poco definidos. Sin embargo por sus propósitos teórico-prácticos para explicar de cerca y de forma participativa los procesos en que toman parte directamente alumnos y docentes bien vale la pena profundizar en su desarrollo. Aquí, definitivamente, hay que explorar las relaciones entre filosofía de la educación-evaluación curricular. Sobre todo en relación a los fines que persigue un proceso educativo y la serie de estrategias que se siguen para lograrlos.

- En este último punto el trabajo que se pueda desarrollar en instituciones particulares con análisis de casos concretos, como el que hemos intentado en el Colegio de Bachilleres y que necesariamente ha sido incompleto, son fundamentales. Pues sólo ahí, los participantes directos en los procesos educativos, podrán apoderarse - adueñarse - de dichos procesos. Lo cual plantea la urgencia de involucrar, en particular, a docentes y estudiantes en el análisis de sus prácticas educativas. Ya hemos dicho que tal análisis no es espontáneo. De ahí que se requiera la apertura de espacios para dicho trabajo; una posibilidad es el trabajo colegiado de los docentes - por lo

menos en el nivel medio superior -.

Para terminar, y parafraseando al filósofo Horacio Cerutti, afirmamos una vez más la "muerte de la filosofía" y, al mismo tiempo nos vemos en la paradoja de afirmar la necesidad inevitable de la filosofía. Pero las dos veces no decimos filosofía de la misma manera.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR Rivero, Mariflor. Teoría de la Ideología, UNAM, México, 1984 (Seminarios: investigaciones).
- AGUIRRE Lora, Ma. Esther. "Consideraciones sobre la formación docente", Foro Universitario, UNAM, México, Época II, no.22, enero 1981.
- ALTRUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución, tr. Oscar del Parco, Enrique Roman y Oscar L. Molina, 10a.ed., S.XXI, México, 1981 (Cuadernos de Pasado y Presente).
- _____. "La transformación de la filosofía", Conferencia pronunciada en la Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, 26 de Marzo de 1976.
- APPIE, Michael. Cultural and economic reproduction in education, essays on class, ideology and the state, Routledge and Kegan Paul LTD, London, 1982.
- APPIAMBAULT, Reginal D. Philosophical analysis and education, Routledge and Kegan, London, 1972.
- AZUELA, A., Jaime Labastida y Hugo Padilla. Educación por la ciencia. El método científico y la tecnología, 2a.ed., Grijalbo, México, 1980.
- BARTOLUCCI, Inciso y Roberto A. Rodríguez. El Colegio de Ciencias y Humanidades (1970-1980): una experiencia de innovación universitaria, ANUIES, México, 1983 (Biblioteca de la Educación Superior).
- BARTON, Len y Polan, Maighan (et. al.). Schooling, ideology & the curriculum, Falmer Press, Sussex, 1980.
- BARREDA, Gabino. Opúsculos, discusiones y discursos, UNAM, México, 1978.
- BIASSUTO, Carlos (compilador). Educación y clase obrera, tr. Haydée Flecha de Mariscal y Gloria Fontán, Nueva Imagen, México, 1978 (Educación).
- BOWELS, Samuels y Herber Gintis. La instrucción escolar en la América capitalista, tr. Pilar Mascaro Sacristán, 3a.ed., S.XXI, México, 1986 (Educación).
- BROCCOLI, Angelo. Ideología y educación, tr. Beatriz Sarlo Sabajanes, 3a.ed., Nueva Imagen, México, 1980 (Educación).
- _____. Marxismo y educación, tr. Silvia Tabachnik, Nueva Imagen, México, 1980 (Educación).
- CARPISO, Jorge. "Tercer informe anual de labores a la comunidad universitaria", UNAM, enero 12, 1988.

- CASTREJON Dies, Jaime. estudiante Bachillerato y sociedad, Colegio de Bachilleres, México, 1985.
- CERUITI Guldberg, Horacio. Filosofía de la liberación latinoamericana, FCE, México, 1983 (Colección Tierra Firme).
- _____. Teoría de la liberación, CAI-UNAM, México, 1987 (Notas de investigación, 2).
- CONFORTH, Maurice. The theory of knowledge, 3a.ed., International Publishers, Co., NY, 1980.
- "DECRETO DE CREACION DEL COLEGIO DE BACHILLERES", Colegio de Bachilleres, (material fotocopiado).
- DE LA MADRID, Miguel. Mandato popular y mi compromiso constitucional 1983-1988. Plan Nacional de Desarrollo, SPP, México, 1983.
- DE MOURA Castro, Claudio. "El mundo de la escuela y el mundo del trabajo ¿coexistencia pacífica?", Revista del Centro de Estudios Educativos, México, V.VIII, no.2, 1978.
- DIAZ BARRIGA, Angel. "Los orígenes de la problemática curricular", (material fotocopiado).
- _____. Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación, UNAM, México, 1988 (Cuadernos del CFSU, 8).
- _____. Didáctica y currículum. Ed. Nuevaomar, México, 1984 (Problemas Educativos).
- _____. Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación, UNAM, México, 1988 (Cuadernos del CFSU, 8).
- Economía política de la educación (Antología). tr. Constantino Dierich y Victoria Miret, Nueva Imagen, México, 1980 (Educación).
- EGGLESTON, Jonh. La sociología del currículum escolar, tr. Fridy A. Montaldo, Ed. Troquel, Bs. As., 1980.
- ESCOBAR G., Miguel. Paulo Freire y la educación liberadora, SEP-El Caballito, México, 1985 (Biblioteca Pedagógica).
- Estudios de historia de la filosofía en México (Antología). Ja.ed., UNAM, México, 1980 (Seminarios de Filosofía en México).
- FERRATER Mora, José. La filosofía actual, 4a.ed., Alianza Editorial, Madrid, 1982 (Libro de Bolsillo).
- _____. Diccionario de Filosofía. 5a.ed., Alianza Editorial, Barcelona, 1984, 4 to. (Alianza Diccionarios).

- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, tr. Lilien Ronzonni, 27a.ed., S.XXI, México, 1980 (Educación).
- _____. Pedagogía del oprimido, tr. Jorge Mellado, 25a.ed., S.XXI, México, 1980 (Educación).
- FRONDIZI, Risléri. Ensayos filosóficos, tr. Josefina Narbat de Frondizi, FCE, México, 1986 (Ensayos Filosóficos).
- FUENTES Molinar, Olac. Educación y política en México, 4a.ed., Nueva Imagen, México, 1989.
- _____. "Las condiciones de la reforma educativa" (Suplemento Perfil de la Jornada), La Jornada, martes 7 de febrero, 1989.
- GIRAUX, Henry A. "Teoría de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", tr. Raquel Serur, (material fotocopiado).
- GLAZMAN, Raquel y Ma. de Ibarrola. "Modelo y realidad curricular", (material fotocopiado).
- GONZALES Casanova, Pablo (Coor.). Cultura y creación en América Latina, S.XXI, México, 1984 (Colección Teoría y Práctica).
- GONZALES, Juliana, Carlos Pereyra y G. Vargas Lozano (Eds.). Praxis y filosofía. Ensayos en homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez, Grijalbo, México, 1985 (Enlace).
- GOMEZ PÉREZ, Germin. La polémica en ideología, UNAM, México, 1985.
- GUZMAN, José Teófilo. Alternativas para la educación en México, 2a.ed., Ed. Garnika, México, 1980 (Educación y Sociología).
- HELLER, Agnès. Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista, tr. Manuel Sacristán, Grijalbo, México, 1985 (Enlace).
- HEMPEL, Carl G. Filosofía de la ciencia natural, tr. Alfredo Deaño, 8a.ed., Alianza Editorial, Madrid, 1982 (Alianza Universidad).
- HIRSCH Adler, Ana. "Tendencia de la formación de profesores universitarios en el país", Revista Mexicana de Sociología, año XLVI, V.XLVI, no.1, 1984.
- _____. "Purocracia y educación: propuestas empresariales", Foro Universitario, no.43, México, junio, 1984.
- KMEL, Rachel. Analysis and action for a new economic era. The global factory, American Friends Service Committe, F.O., 1990.
- KOLAKOWSKI, Lezek. Main currents of marxism, tr. del polaco P.S. Falla, Oxford University Press, NY, 1981. (Hay traducción castellana)

- LABARCA, Guillermo y Tomás Vasconi (et. al.). La educación burguesa, 4a.ed., Nueva Imgen, México, 1981 (Educación).
- LABASTIDA, Jaime. Producción ciencia y sociedad: de Descartes a Marx, 9a.ed., S.XXI, México, 1980 (Teoría).
- LECOURT, Dominique. Para una crítica de la epistemología, tr. Marta Rojtzman, 4a.ed., S.XXI, México, 1982 (Colección Mínima).
- MAGER. La confección de objetivos, (material fotocopiado).
- MARIN Mendez, Dora Elena y Ma. Isabel Galán Giral. "Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para la evaluación curricular", (material fotocopiado).
- MARTINEZ Della Rocca, José. Estado, educación y hegemonía en México, P.I. Línea-UAG-UAZ, México, 1983 (Estado y Educación en México).
- MARTINEZ Guerrrero, José. "Necesidades de formación y actualización del docente en el Colegio de Bachilleres", Documento de circulación interna del C.B., México, marzo, 1981 (material fotocopiado).
- MARTINEZ Sánchez, Tomás. "Los trabajadores y el sistema educativo nacional", Condiciones de trabajo, 2a.ed., S.XXI-IIS-UNAM, México, 1986 (El Obrero Mexicano, 2).
- MARX, Carlos y Federico Engels. La ideología alemana, Ediciones de Cultura Popular, México, 1979.
- MARX, Carlos. Contribución a la crítica de la economía política, S.XXI, México, 1980 (Biblioteca del Pensamiento Socialista).
- MATTHEWS, Michael R. The marxist theory of schooling. A study of epistemology and education, The Harvester Press Limited, Sussex, 1980.
- MORALES, Cesáreo. El silencio de las filosofías, (material fotocopiado).
- MUROS Izquierdo y Alberto Hernández (et. al.). "Educación y mercado de trabajo. Un análisis longitudinal de las determinaciones de la educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la Ciudad de México", Revista del Centro de Estudios Educativos, México, V.VIII, no.2, 1978.
- O'CONNOR, D.J. Introducción a la filosofía de la educación, tr. P. Lidia García y Margarita Mizraji, Paidós, Bs. As., 1971 (Biblioteca del Educador Contemporáneo, 133).
- PANTOJA Morán, David. Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato, UNAM, México, 1983.
- PFREYRA, Carlos. Configuraciones: teoría e historia, Psicol. México, 1979, (Filosofía y Liberación Latinoamericana, 21).

- PETERS, R.S. Filosofía de la educación, tr. Fco. González Aranguo, FCE, México, 1977 (Breviarios, 269).
- PONCE, Anival. Educación y lucha de clases, Ed. Cártago, México, 1981.
- "Programa de la Asignatura de Métodos de Investigación II", Colegio de Bachilleres, México, 1984.
- "Proyecto de Evaluación Inicial (PEI). Respecto de las características socioeconómicas encontradas en la población de nuevo ingreso en los tres últimos años", Secretaría General Académica y Dirección de Planeación Académica, junio, 1982 (mimeo).
- PUIGGROS, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina, 2a.ed., Nueva Imagen, México, 1981.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela lugar de trabajo docente. Descripciónes y debates, DIE, México, 1986 (Cuadernos de Educación).
- PODRIGUEZ Rojo, Elsa. "La sociología de la educación y el rendimiento escolar", Perfiles educativos, nva. época, no.3, México, oct-nov., 1983.
- SANCHEZ Vázquez, Adolfo. Ética, 22a.ed., Grijalbo, México, 1979 (Tratados y Manuales).
- _____ Filosofía de la praxis, Grijalbo, México, 1980 (enlace).
- _____ Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, Océano, Barcelona, 1983.
- SHARP, Rachel. Knowledge ideology and the politics of schooling towards a marxist analysis of education, Routledge and Kegan Paul LTD, London, 1980.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo, Ed. Troquel, Bs. As., 1974.
- TEORÍA, ANUARIO DE FILOSOFÍA, año 1, no. 1, UNAM, México, 1980.
- THOMPSON, Jonh R. Studies in the theory of ideology, University of California, L.A., 1984.
- TYLER, Ralph W. Principios básicos del currículo, Ed. Troquel, Bs.As., 1973.
- VAZQUEZ, Josefina Zoraida. Nacionalismo y educación en México, 2a. ed., COMEX, México, 1979 (Centro de Estudios Históricos Nueva Serie, 9).
- VILLFAS, Abelardo. Autoconopsis el pensamiento mexicano en el siglo XX, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México, 1985.
- VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer, 3a.ed., S.XXI, México, 1986.

YUREN Camarena, Ma. Teresa. La filosofía de la educación del estado mexicano: en torno a los fines principios y criterios axiológicos de la educación, Tesis de maestría, inédita, UNAM, 1987.

YFA, Leopoldo. El positivismo en México surgimiento, apogeo y decadencia, FCE, México, 1975.

_____. El pensamiento latinoamericano, 3a.ed., Ariel, México, 1976 (Demos).