

00707



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL DISCURSO MODERNO DE LA MORAL.
IMPLICACIONES Y REPERCUSIONES EN EL
CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO

T E S I S
DOCTORADO EN SOCIOLOGIA

MTRO. RAFAEL DEMETRIO HERRERA HERRERA

- DIRECTOR DR. CARLOS IMAZ GISPERT
SINODALES: DR. LUIS GOMEZ SANCHEZ
DR ROBERTO RODRIGUEZ GOMEZ-GUERRA
DRA. BLANCA SOLARES ALTAMIRANO
DR. AMBROSIO VELASCO GOMEZ
DRA. LORENZA VILLA LEVER
DRA. GILDA WALDMAN MITNICK



CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F.

277071 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## RESUMEN

Este trabajo es una investigación acerca de las implicaciones de las repercusiones del discurso moderno de la moral en el contexto educativo mexicano (desde la Reforma hasta la época moderna 1970-1997). Se trata del discurso institucional de la moral pública cuyos contenidos morales (prescriptivos, normativos y valorativos) en los discursos-textos oficiales de la educación están contruidos y legitimados de acuerdo con una concepción laica y secular, es decir, en la racionalidad formal y en el utilitarismo mercantil. La metodología de este trabajo fue orientada por la hermenéutica cuyo análisis teórico-histórico incluyó tres componentes: al sujeto (actores sociales), al texto (discursos oficiales) y al contexto (condiciones sociopolíticas y económicas). Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 1- Una deficiente secularización donde aún se preservan muchas tradiciones premodernas en la moral pública principalmente por su utilidad pública; 2-Una laicización reducida a discursos de dominación en detrimento de los valores modernos del hombre racional; 3- La interpretación oficial de los imperativos categóricos reducidos a la obediencia y a la dependencia hacia la autoridad institucional; 4- El exacerbamiento de la racionalidad formal reflejada en los objetivos curriculares como valores conductuales; 5- La aplicación de una ética pública cuyos medios-fines aseguran una ideología dominante para preservar el poder hacia un orden social hegemónico.

#### ABSTRACT

This work is a research about implications and repercussions of the modern discourse of the morale in the mexican educational context (from *La Reforma* until modern age 1970-1997). It's institutional discourse of public morality whose moral contents (prescriptive, normative and values) in the official discourse of education they are calculate and legitimate according with a lay and secular conception, that is, in the formal rationality and in the mercantile utilitarianism. The methodology of this work was guided for the hermeneutic whose theoretical and historical analysis included three components: to subject (social actors), to text (official discourse) and to the context (social, politics and economic conditions). The obtained results were the following ones: 1- a faulty secular where many pre-modern tradition are still preserved in the public morality mainly for their political utility; 2- A reduced lay to dominance of discourse in detriment of the modern values to rational man; 3- The official interpretation of the categorical imperatives reduced to the obedience and the dependence toward the institutional authority; 4- The exaltation of the formal rationality reflected in the curricular objectives as behavior guides; 5- The application of an politics ethical whose half-ends assume a dominant ideology to preserve the power toward hegemonic order social.

## RECONOCIMIENTOS

Deseo hacer explícitos mis agradecimientos a las siguientes personas quienes orientaron y proporcionaron observaciones / sugerencias importantísimas no sólo en la revisión de la tesis, sino a lo largo del proceso de investigación iniciado desde la construcción del proyecto de trabajo y retomado continuamente a través de los estudios doctorales.

Al Dr. Carlos Imaz Gispert, al Dr. Luis Gómez Sánchez, a la Dra. Blanca Solares Altamirano y a la Dra. Gilda Waldman Mitnick, profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Al Dr. Ambrosio Velasco Gómez profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y del Instituto de Investigaciones Filosóficas.

A la Dra. Lorenza Villa Laver profesor-investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales.

Al Dr. Roberto Rodríguez Gómez-Guerra profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y de la Coordinación de Humanidades.

Asimismo deseo brindar mi reconocimiento a los profesores con quienes tuve el contacto de estar en sus clases durante los estudios doctorales y que de una u otra forma influyeron en el proceso de la investigación: Dra. Angélica Cuéllar, Dra. Gina Zabludovsky y Dr. Gerardo Torres.

Finalmente quiero agradecer a todas aquellas personas quienes de una u otra manera a través del CONACYT, este me proporcionó la ayuda económica que sin la cual todos mis estudios de posgrado se hubieran realizado con mayor premura.

A mi madre:  
Concepcion Herrera Fuentes

## CONTENIDO

<u>INTRODUCCION</u> .....	1
Justificación.....	8
Problema.....	16
Objetivos.....	16
Hipótesis.....	17
 <u>PARTE I. POSICION METODOLOGICA</u>	
<u>CAPITULO 1. ANALISIS Y CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO</u> .....	18
I. Proceso constitutivo del objeto de estudio.....	18
II. El sujeto en la construcción del objeto.....	30
III. La identificación del sujeto en el texto-contexto.....	42
IV. Presupuestos hermenéuticos para el análisis del objeto.....	55
Notas.....	71
 <u>PARTE II. SUSTENTACION TEORICO-HISTORICA</u>	
<u>CAPITULO 2. ADOTACIONES PREELIMINARES IDEOLOGICO- POLITICAS DE LA MORALIDAD</u> .....	77
I. Breves consideraciones socio-ideológicas de la moral.....	77
II. Cuestiones sociopolíticas y psicológicas de la moral.....	92
Notas.....	108
<u>CAPITULO 3. LA SECULARIZACION DE LA MORALIDAD Y EL SENTIDO DEL BIEN COMUN</u> .....	115
I. La secularización de la moral pública .....	115
II. La transición de "lo bueno": de categoría a concepto a norma .....	122
III. Excursus: La conformación de la moral política.....	133
Notas.....	142

CAPITULO 4. EL TRANSITO A LA LEY LAICA Y LA REGLAMENTACION DE LA MORALIDAD.....	151
I. La legitimación via legal de la moral laica.....	151
II. La reglamentación de la moral pública.....	161
III. La escuela como la instancia pública ad hoc.....	166
Notas.....	178

PARTE III. EL CONTEXTO SOCIOHISTORICO MEXICANO

CAPITULO 5. EL DISCURSO DE LA MORALIDAD EN EL CONTEXTO SOCIOPOLITICO DE LOS DISCURSOS OFICIALES SOBRE LA EDUCACION PUBLICA MEXICANA.....	184
I. La consolidación del Estado-nación mexicano.....	185
II. La promulgación de la Constitución de 1917 y el posterior proyecto educativo vasconcelista.....	208
III. La primera reforma al tercero constitucional y el programa educativo socialista.....	225
IV. La segunda reforma al tercero constitucional y el programa educativo de unidad nacional.....	236
V. El programa educativo modernizador .....	254
Notas.....	275
CAPITULO 6. <u>RESULTADOS</u> .....	294
I. Respuesta a pregunta uno.....	294
II. Respuesta a pregunta dos.....	305
III. Respuesta a pregunta tres.....	325
IV. Confrontación de hipótesis uno.....	331
V. Confrontación de hipótesis dos.....	333
V. Consideraciones finales.....	335
CAPITULO 7. <u>CONCLUSIONES</u> .....	344
I. Recapitulación.....	344
II. Nuevas interrogantes.....	348
<u>REFERENCIAS</u> .....	352

## INTRODUCCION

El presente trabajo se ha avocado a analizar el discurso moderno de la moral con sus implicaciones y repercusiones en el contexto educativo mexicano.

Se trata de la moralidad pública en cuanto a su discurso institucional por el que se describe y se explica la conformación de la individuación moral en los sujetos sociales de acuerdo a ciertos contenidos prescriptivos, normativos y valorativos de aquélla, contenidos que aluden a un ideal de comportamiento moderno y donde dichos contenidos son asumidos en los discursos y textos oficiales de la educación formal.

Como parte de un proceso sociohistórico se desprenderá de dos momentos complementarios. El primero desde los orígenes de la sociedad moderna tomando en cuenta el desarrollo del capitalismo y el desarrollo del Estado moderno (racional) afectando ambos procesos toda forma de relación de interacción social, política y cultural en general. Orígenes focalizados desde la Europa del Renacimiento. El segundo momento ubicado con la génesis del Estado-nación mexicano en el siglo XIX. En ambos casos analizando la consolidación del discurso moderno de la moral con sus respectivas características y sus ulteriores consecuencias hasta las postrimerias del siglo XX.

Estudiar el proceso de consolidación del discurso moderno de la moral ha implicado analizar su construcción y su legitimación tomando en cuenta los procesos sociales, políticos, económicos e ideológicos subyacentes en el

desarrollo de la sociedad moderna. Esto es, el tránsito se efectuará iniciándose con las actividades cotidianas entre los individuos derivadas de su vida social, comercial y laboral, desprendiéndose con ello una nueva concepción y valoración sobre el mundo, posteriormente, dichos comportamientos sociales pasarán a constituirse en conceptos (morales) cuya validación de los mismos asegurará nuevas formas de orden y reglamentación social.

Por una parte, la construcción moderna de la moralidad pública se originará a raíz de la secularización de la vida cotidiana por cuya nueva cosmovisión del mundo se suscitarán una pluralidad de valores desacralizados teniendo como núcleo central al hombre mismo (antropocentrismo) donde su comportamiento individualista se verá potencializado por las actividades de una economía de mercado (capitalismo). Por otra parte, una vez adoptados socialmente estos valores, la legitimación vía legal de la moral pública se consolidará con el advenimiento del Estado moderno, es decir, de la ley laica a partir de la regulación de los sujetos mediante sus instituciones burocrático-administrativas.

De esta forma, con el proceso construcción-legitimación de la moralidad pública se conformará como el discurso institucional ad hoc de las sociedades modernas.

En cuanto a la concepción ético-política del discurso de la moralidad pública, sus contenidos prescriptivos y valorativos se derivarán precisamente de las dos categorías sociales

fundamentales analizadas en este trabajo: la secularización y la laicización. La influencia de ambas categorías se reflejará en los contenidos morales a partir de un ideal de hombre moderno con el cual se pregona un conjunto de valores como la libertad, la individualidad, el conocimiento, la razón, la democracia y de todos aquéllos que se desprendan directamente de los modos de producción en la sociedad capitalista.

Asimismo y porque dichos ideales en cuanto a su realización concreta han de ser custodiados desde el Estado racional y laico, la intervención de éste implicará que la posición ético-política subyacente estribará en que los valores podrán medirse, calificarse y evaluarse de acuerdo a medios-fines, es decir, orientados según las consecuencias.

Esto significa que el sustrato ético-político de la moralidad pública ha conllevado también una idea de censura, es decir, de lo que es lícito y de lo que es ilícito. Dicha idea (ideal) se establece a partir de una autoridad institucional, autoridad construida a través del Estado moderno capitalista. Por ello, lo que debe ser bueno y lo que no lo es, no estará en función del individuo (moral privada) sino estará en función de las necesidades, intereses e intenciones de un grupo hegemónico, llámese clase social dominante y/o clase política dominante. Por lo que las prescripciones y las valoraciones que aluden a un ideal de hombre moderno cumplirán un propósito ideológico-político en la medida en que las consecuencias se reflejen para un bien común.

El discurso institucional de la moralidad pública refiere a un discurso-narración de lo que debe ser el hombre moderno, dicho discurso estará legitimado tanto por un saber científico como por una ley laica (jurídico-política) cuya instrumentación de ambas se efectuará desde una racionalidad formal, la misma que ha contribuido a desacralizar los valores de la vida cotidiana y la que se ha objetivado a partir de funciones burocrático-administrativas en las instituciones sociales.

En este sentido, los contenidos prescriptivos y valorativos del discurso moderno de la moral con base en la ley laica, en el saber científico y en la secularización de la vida societal serán asumidos e incorporados a los discursos y a los textos educativos oficiales de la educación formal (pública).

Con la incorporación del discurso moderno moral al contexto educativo, este estará supeditado por las autoridades institucionales (gobierno) según la manera de cómo lo interpreten e instrumenten a través de las políticas educativas. Tal supeditación implicará consecuencias, es decir, la interpretación y la instrumentación conllevarán las intenciones y los intereses ideológicos dominantes diluidos en los discursos y textos oficiales. Supeditación recurrente, por ejemplo, a lo largo de los diferentes periodos históricos de la educación pública mexicana.

De este modo, el proceso de consolidación del discurso moderno de la moral en cuanto a discurso institucional de la moralidad pública analizado desde el contexto sociohistórico

mexicano significará que el Estado mexicano (gobierno) reducirá el carácter laico de la educación formal exclusivamente a iniciativas de ley y reformas jurídico-políticas continuas descuidando otros aspectos fundamentales de la laicización, así como descuidando principalmente el aspecto secular.

Esta investigación ha realizado implícitamente un análisis comparativo entre aquéllos dos momentos sociohistóricos del proceso de consolidación del discurso moderno de la moral considerando como ejes rectores la secularización y la laicización.

Si bien en el contexto sociohistórico mexicano se ha avocado en ahondar específicamente en la educación formal (pública) ha sido porque desde la génesis del Estado-nación mexicano y su paulatino proceso de maduración, los gobiernos en turno han pretendido (discursivamente) construir una sociedad moderna tomando muy en cuenta el papel social de la escuela.

No obstante con los resultados alcanzados en este trabajo, por mencionar algunos, las repercusiones del discurso moderno de la moral en el contexto educativo se ha palpado con una excesiva aplicación de la racionalidad formal reforzándose las condiciones sine qua non de la moral. Esto es, los contenidos morales de los discursos educativos -con su posterior efecto social en el comportamiento de los individuos- están contruidos y legitimados a partir de la reinterpretación de los imperativos categoricos kantianos, no obstante desacralizados conservan aquéllas condiciones que tienen que ver con la obediencia, el respeto, la

sumisión y la dependencia con la autoridad (laica), asimismo, la otra influencia de la racionalidad formal en los discursos y textos oficiales se encuentra con el positivismo a partir de sus prescripciones conductuales diluidas en los objetivos curriculares como valores utilitaristas, también, ésta influencia aparecerá propiamente como discursos de dominación que legitiman el poder de la autoridad institucional.

Con ello, más que obedecer a un proyecto sociohistórico, ético, político y cultural donde el discurso moderno de la moral con sus implicaciones seculares y laicas tienden a la realización efectiva de un ideal de hombre moderno; en el contexto sociohistórico de la educación pública mexicana las implicaciones han repercutido más bien hacia los intereses del momento cuyas intenciones políticas reflejan recurrentemente la ideología de grupos hegemónicos. De esta manera, la moralidad pública como discurso institucional ad hoc ha significado específicamente el cumplimiento de ciertas funciones sociales, políticas, ideológicas y psicológicas con el propósito de organizar, adaptar, regular, integrar y socializar en general a los sujetos hacia un orden social hegemónico en detrimento de su realización efectiva como individuos modernos.

Ahora bien, en cuanto al corpus general de esta investigación donde se especificará con detalle esta síntesis a manera de invitación al trabajo desarrollado, éste quedará constituido en tres partes con un total de siete capítulos. La parte uno, referente a la posición metodológica -del

investigador- concentrada en el primer capítulo. La parte dos, la sustentación teórico-histórica comprendida en los capítulos dos, tres y cuatro. La parte tres relacionada con el contexto sociohistórico mexicano expuesta en el capítulo cinco. Después, los capítulos seis y siete dedicados a los resultados y a las conclusiones respectivamente.

El capítulo uno: "Análisis y construcción del objeto de estudio" revisará 1- El proceso constitutivo del objeto de estudio, 2- El sujeto en la construcción del objeto, 3- La identificación del sujeto en el texto-contexto y, 4- Los presupuestos hermenéuticos para el análisis del objeto.

El capítulo dos: "Acotaciones preeliminares ideológico-políticas de la moralidad" revisará 1- Breves consideraciones ideológicas de la moralidad y, 2- Cuestiones sociopolíticas y psicológicas de la moralidad.

El capítulo tres: "La secularización de la moralidad y el sentido del bien común" revisará 1-La secularización de la moral pública, 2- La transición de "lo bueno": de categoría a concepto a norma y, 3- Excursus: la conformación de la moral política.

El capítulo cuatro: "El tránsito a la ley laica y la reglamentación de la moralidad" revisará 1- La legitimación vía legal de la moral laica, 2- La reglamentación de la moral pública y, 3- La escuela como la instancia pública ad hoc.

El capítulo cinco: "El discurso de la moralidad en el contexto sociopolítico de los discursos oficiales sobre la educación pública mexicana" revisará 1- La consolidación del

Estado-nación mexicano y sus efectos ulteriores: 1867-1910, 2- La promulgación de la Constitución de 1917 y el posterior proyecto educativo vasconcelista, 3- La primera reforma al tercero constitucional y su consecuente programa educativo socialista, 4- La segunda reforma al tercero constitucional y su consecuente programa educativo de unidad nacional y, 5- El programa educativo modernizador -de 1970 en adelante- con sus respectivas reformas constitucionales: 1980, 1992, 1993.

El capítulo seis: "Resultados" se contestará a los problemas planteados al inicio de la tesis y se constatarán las hipótesis de trabajo explicitando hipótesis subyacentes. Para ello, el análisis y la discusión en este capítulo se orientará de acuerdo a la identificación de los actores sociales con el texto-contexto y en relación con las dos categorías fundamentales del trabajo: La secularización y la laicización.

El capítulo siete: "Conclusiones" se avocará a presentar un sumario breve y de ahí abrir nuevas interrogantes para ulteriores investigaciones.

#### JUSTIFICACION

El hecho de llevar al cabo este trabajo obedeció a dos razones principales. La primera en el interés de proseguir con una línea de investigación iniciada con anterioridad y la segunda en desarrollar una investigación cuya metodología explicitara para las ciencias sociales que sus objetos de estudio pueden ser analizados fuera de los cánones del método científico ortodoxo.

En cuanto a la primera razón, los antecedentes del actual trabajo se remontan a dos estudios presentados como tesis: uno de licenciatura y el otro de maestría.

En el primer caso, el trabajo pretendió sustentar teóricamente la práctica del orientador vocacional. Para ello, el contexto donde se desarrollaría la investigación (documental) fue la educación formal. En ella se realizó un rastreo histórico para focalizar el momento en que la orientación educativa se formaliza, es decir, se legitima institucionalmente. Legitimación de la orientación educativa con base en dos posturas teóricas reconocidas en la práctica educativa: la pedagogía y la psicología. Implementar las técnicas de ambas conllevaría a resultados útiles tanto para la institución en cuanto a que podían formar parte de ciertas políticas educativas, así como para la vida profesional del educando, o sea, su proyecto ocupacional. Sin embargo, con dichas técnicas reducidas a pruebas psicopedagógicas se descuidaban otros elementos importantes no sólo para el sujeto sino para la escuela misma. La alternativa presentada se recogió de una propuesta teórica cimentada en el análisis institucional y la autogestión pedagógica, influencia francesa aplicada a la educación formal en la que se permitía a los educandos analizarse en su contexto (grupo) cuestionando las fallas de la autoridad institucional, empero presentando vías alternas como formas de autogobierno dando lugar a ello a una relación más dinámica entre lo instituido y lo instituyente. (Cfr. Rafael D. Herrera 1991).

En el segundo caso, el trabajo se centró principalmente en un estudio empírico (cuantitativo) donde a partir de un instrumento construido ex professo se indagaba la moralidad de los estudiantes universitarios y su relación con su formación profesional. El marco teórico que acompañaría este estudio lo sería la teoría psicoanalítica con orientación social y el materialismo histórico, ambos en el sentido de proporcionar sustento conceptual a los términos moralidad y educación. (Cfr. Rafael D. Herrera 1995).

Sin embargo, para ambos trabajos preliminares, las dificultades encontradas, metodológicamente, es que aún pretendiendo realizar un análisis coyuntural sobre todo en el segundo caso, la yuxtaposición de teorías y métodos conlleva a presentar resultados parcializados, donde a fin de cuentas dichos resultados quedarán explicados por una u otra posición teórica en detrimento de una de ellas. Posiblemente, la dificultad radica en que para realizar un efectivo análisis coyuntural, en primera instancia se debe indagar la naturaleza del objeto de estudio, indagación que implicaría la posición del sujeto en cuanto al análisis de su objeto de conocimiento y para ello quedar configurados a partir de un entorno específico donde se evidencia la relación de ambos.

De esta forma, la segunda razón del para qué de esta investigación tiene que ver con justificaciones metodológicas las cuales se enumerarán a manera de acotaciones, porque para las ciencias sociales existen otras alternativas viables donde sus

objetos de estudio -entre ellos, el de ese trabajo- no son reducidos a cuestiones nominales o ha formulismos positivistas aún con la pretensión de la supuesta "objetividad" reconocida jurídica, política y socioeconómicamente. Esto es, analizar ciertos conceptos como educación y moralidad no significa que tengan que dárseles un tratamiento psicologista, pedagoga sociologista o de cualquier otra índole reduccionista.

En este sentido, la conformación del actual objeto de estudio ha intentado desligarse de estas deficiencias y al contrario efectuar una estrategia interdisciplinaria orientada desde una metodología pertinente. Procedimiento teórico-metodológico que describirá la conformación de este objeto de estudio (el discurso moderno de la moral) en el capítulo uno.

En primer lugar, el estudio teórico-histórico del discurso moderno de la moral partirá de un método hermenéutico cuyo análisis coyuntural considerará tres componentes interrelacionadas: al sujeto (actores sociales), al texto (documentos y discursos políticos y educativos de índole moral) y al contexto (tanto al contexto sociohistórico, como al contexto sociopolítico y educativo, -lo institucional-). Interrelación que estará supeditada a dos categorías centrales en el trabajo: la secularización y la laicización.

Si este método considera a un tipo de explicación causal a las explicaciones teóricas establecidas a partir de relaciones dialécticas y dinámicas históricamente y donde la comprensión-interpretación se basaría -de acuerdo a la interrelación de

aquéllas tres variables analizadas teóricamente- en sustraer lo significativo de tales procesos implicados luego, entonces, la propuesta metodológica no se reducirá a un problema del lenguaje, es decir, no es una investigación semiótica ni lingüística sobre la moralidad.

El sustraer del discurso moderno de la moral sus aspectos seculares (valores desacralizados) y laicos (valores legitimados por una ley racional) significará analizar la constitución sociopolítica (legal) e ideológica implícita en el discurso del individuo como sujeto moral, individuación moral de acuerdo a las coordenadas de la moralidad pública sustentadas por una racionalidad formal y en las que se ha nutrido el ideal de hombre y sociedad moderna.

En segundo lugar, como "variable" principal ésta será el discurso moderno moral una vez secularizado, laicizado y asumido como moralidad pública donde como discurso institucional propagará los contenidos morales a través de todos los ámbitos sociales, específicamente a la educación formal. Específicamente porque en esta instancia se revisará a partir de los discursos y textos educativos oficiales dicha propagación, la cual no opera de manera automática, es decir, existen actores sociales (gobierno) inmiscuidos mediante sus intenciones o intereses que dicha propagación de los contenidos laicos y seculares de la moral pública pueden ser reinterpretados e instrumentos según las consecuencias. Entonces, como "variable" principal será el discurso de la moral pública y como "variable" secundaria el

contexto educativo sin que la educación formal se vuelva núcleo central de la investigación.

En tercer lugar, una vez aclarado que no es una relación igualitaria entre moral y educación, la cuestión medular será analizar la consolidación del discurso moderno de la moral en el contexto educativo mexicano. Revisión que implicará un estudio documental pormenorizada del contexto sociohistórico de la educación pública mexicana -desde la Reforma hasta los actuales gobiernos neoliberales-, revisión exhaustiva aparentemente por varias razones: la primera, aunque discursivamente el gobierno ha aludido a todos los niveles escolares los cuales contemplan un conjunto de valores y normas morales, su atención primordial se centrará en la educación primaria incluso los debates y conflictos ideológicos por cuestiones morales girarán entorno a estos primeros niveles educativos; la segunda, este dilema prácticamente estará presente a lo largo de todo el siglo XX, aunque ya iniciado desde la Reforma en el sentido de que las cuestiones morales se reducirán más a una disputa ideológica por el control de la educación pública que hacer efectiva la realización de los ideales de la sociedad moderna a través de la misma, dicha disputa ideológica que antepondrá los intereses de una clase política dominante a las necesidades reales y concretas de los individuos; la tercera, tan en así que es más importante la legitimación vía legal de los contenidos morales e ideológicos de los discursos y textos educativos oficiales desde el momento en que los distintos periodos históricos de la educación pública

mexicana han sido marcados de acuerdo a las reformas del tercer constitucional; la cuarta, efectivamente se ha revisado el contenido moral de los discursos y textos educativos oficiales de todos los niveles escolares, empero, no ha sido hasta la época modernizadora -1970 en adelante- cuando se ha encontrado mayor documentación referida a los niveles medio superior y superior, es decir, desde la época cardenista hasta el régimen diazordista, la preocupación -discursivamente dicho- se seguirá centrando en los contenidos morales de la educación básica y; la quinta, a pesar de más de un siglo de educación pública en el contexto sociohistórico mexicano, los contenidos prescriptivos y valorativos de los discursos y textos educativos oficiales se han concentrado en dos tendencias primordiales, tendencias que no han variado en todo este largo tiempo: los valores humanistas que aluden -reinterpretándolo- a los imperativos categóricos kantianos y a uno que otros valores cristianos y, los valores utilitaristas retomados del positivismo cuya racionalidad formal se refleja continuamente en los objetivos curriculares aludiendo a prescripciones conductuales.

En cuarto lugar, aunque el análisis del discurso moderno de la moral entraña una revisión de sus contenidos valorativos en ningún momento se pretende estudiarlos de acuerdo a formas clasificatorias convencionales, por ejemplo, como valores humanos, sociales, estéticos, noéticos, religiosos, etc, más bien, el análisis de los contenidos valorativos (valores modernos) estará en función y de acuerdo a tradiciones racionales

sobre la moralidad pública (laica), esto es propiamente: las influencias de la Ilustración y del positivismo, considerando sus connotaciones ideológicas objetivadas institucionalmente. En cuanto a la influencia de la ética maquiavélica utilizada por los actores sociales protagónicos: grupos hegemónicos (clase dominante y gobiernos mexicanos) para la legitimación de sus intereses vertidos discursivamente, se recurrirá indirectamente a las normas y valores provenientes de la Antigüedad y del Cristianismo por sus efectos útiles para la ética consecuencialista (medios-fines) sin llegar a convertirse en eje-base de la tesis.

En última instancia, aunque el tema de la tesis contempla conceptos básicos como moral y educación y que pudieran quedar circunscritos a ciertos autores clásicos de la sociología, por ejemplo, Durkheim o Weber; o bien, de autores clásicos de la filosofía como Kant cuyas reflexiones teóricas han contribuido a esclarecer la importancia de la moral y su relación con otros procesos de la vida societal. Más bien, lo que se pretende es rescatar estas reflexiones conceptuales e implementarlas para un tratamiento coyuntural a través de un análisis interdisciplinario, donde se considere no solo la sociología de la educación sino también otras posiciones teóricas (éticas o políticas), las cuales podrían incidir conjuntamente en una mejor explicación y comprensión del fenómeno en cuestión, empero, también que enriquezcan el objeto de estudio de las ciencias humanas y sociales.

A continuación se presentarán los objetivos por los que se expresarán las preguntas de investigación y las hipótesis que buscarán ser respondidas, demostradas o contrastadas en el transcurso del desarrollo de esta investigación.

#### PROBLEMA

- 1.- Cómo se ha conceptualizado el discurso moderno de la moral?
- 2.- Qué condiciones coyunturales han determinado el predominio de un tipo de racionalidad -con respecto a valores- en el contexto sociopolítico de los discursos-textos oficiales sobre la educación pública mexicana durante los siguientes periodos históricos?: 1867-1910; 1917-1934; 1934-1946; 1946-1970 y; 1970-1997.
- 3.- Qué consecuencias se han suscitado con la legitimación de los axiomas del discurso moderno de la moral a partir de su interpretación oficial con respecto a la educación pública mexicana?

#### OBJETIVOS

- 1.- Elaborar una metodología (con base en la hermenéutica) cuyas categorías científicas construidas (la secularización y la laicización) identifiquen al objeto de estudio (el discurso moderno de la moral) a partir de un análisis teórico-histórico.
- 2.-Elaborar un marco de referencia conceptual que proporcione sustento en torno al discurso moderno de la moral cuyo análisis coyuntural ponga en relieve con el contexto sociohistórico de la educación pública mexicana:

- a)- Un tipo de discurso-narración de educación moral mediante el cual se transmiten a través de los discursos-textos oficiales ciertos valores seculares y laicos propios de la vida pública.
- b)- Un tipo de discurso educativo oficial elaborado por un conjunto de prescripciones y de valoraciones principalmente de la racionalidad formal.
- c)- Un tipo de instrumentación de esos discursos-textos oficiales con base en una ética consecuencial que legitima los propósitos ideológicos, psicológicos y morales que el sistema político necesita y demanda.

#### HIPOTESIS

1.-El discurso moderno de la moral es un producto histórico reciente como resultado particularmente de la laicización de la ley jurídica y de la secularización de la vida pública cuya moralidad (normas, ideales y valores) está mediatizada ideológicamente por una racionalidad instrumental y por un utilitarismo mercantil donde institucionalmente desde la educación formal se contribuye a su legitimación para un orden económico-político determinado.

2.- La forma de interpretar e instrumentar oficialmente el discurso moderno de la moral particularmente en el contexto educativo mexicano ha constituido una herramienta ideológica ad hoc para preservar y ejercer el poder asegurando modos legítimos de dominio sociopolítico y garantizando modelos de desarrollo económico impuestos por intereses particulares de grupos hegemónicos.

## CAPITULO UNO

### ANALISIS Y CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo (1) se especificará el procedimiento por el cual se ha conformado el tema de este trabajo. Proceso que implicará analizar la interrelación de tres "variables": sujeto, texto y contexto. Interacción en un doble sentido: la primera desde el investigador en cuanto a su posición subjetiva e implícita en la dinámica de la triada mencionada con la consecuente conformación de su objeto de estudio, la segunda analizando dicha dinámica a partir de sus agentes reconocidos por el investigador desde la delimitación y conceptualización en el mismo objeto de estudio. Los apartados que contendrá este capítulo serán: I- Proceso constitutivo del objeto de estudio, II- El sujeto en la construcción del objeto, III- La identificación del sujeto en el texto-contexto y IV- Presupuestos hermenéuticos para el análisis del objeto.

#### I. PROCESO CONSTITUTIVO DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este apartado se mencionarán los antecedentes inmediatos y los subsecuentes procesos preeliminarios que dieron la pauta para la elaboración del actual objeto de estudio.

Una de las primeras dificultades -del investigador- en su tarea de construir el objeto de estudio ha radicado en la influencia de su formación científico-profesional, influencia que muchas de las veces condiciona los esquemas de referencia conceptual en los que ha de apoyarse, así como los lineamientos "ideológicos" orientados por el lugar de trabajo.

En este caso, dicha influencia se refiere a una investigación inmediata anterior -tesis de maestría (2)- cuyo proposito sería relacionar la moralidad y la formación profesional a través de un instrumento construido ex professo y a partir de la siguiente consigna: "enumera una lista de valores morales e inmorales ligados a tu profesión", consigna que fue dirigida a diferentes estudiantes universitarios de distintas carreras (tanto del primero, como del último semestre), muestra poblacional -representativa estadísticamente- de una misma universidad pública.

A grosso modo, la construcción de ese objeto de estudio -la moralidad- partiría de una operacionalización, es decir, reduciendo un concepto a término definiéndolo (escuetamente) y evaluarlo empíricamente, donde una vez recavados los resultados se "anexaría" una teoría sin más yuxtaponiéndola.

Aunque estos pasos fueron completamente congruentes con las políticas institucionales y sus referentes epistemológicos, en cierta manera en los inicios de la conformación del actual objeto de estudio se estaba prosiguiendo igual. Esto es, en un principio cuando la presente tesis era un proyecto la idea de realizar otro estudio de campo recurriendo a la construcción y a la aplicación de otro instrumento, así como de iniciar primero recavando definiciones de moralidad y socialización, a medida que se profundizaba -reflexionando- en estudios y conocimientos -en otra área- se iba abandonando esta idea, sobre todo porque las implicaciones del sujeto -del investigador- en relación a su

objeto podían ser tomadas en cuenta durante su análisis sin ser cuestionadas como una falta de "objetividad", alusión referida por perspectivas empirico-cuantitativas.

Estas nuevas alternativas comulgarían con la posición del investigador, principalmente porque con los resultados obtenidos del trabajo anterior, "se descubrió" que la moralidad en términos de autocoacción sería elevada y constante, en unos, mucho más que en otros, autocoacción que subrayaría ante todo un rechazo hacia los valores inmorales desde un posicionamiento en el respeto, la honestidad y la obediencia. Empero, lo más significativo se suscitara desde la consigna donde se obtendrían un listado de valores morales heterogeneos, los cuales podían ser identificados -por el investigador- pertenecientes a las normas morales tradicionales (religiosos: judeo-cristianos o, vinculados a los imperativos categóricos), otros, los menos, relacionados con los valores utilitaristas de la economía de mercado.

Nuevas interrogantes comenzarían a aparecer a raíz de los resultados obtenidos. En primera instancia, si la moralidad es determinante para la regulación del comportamiento social y por ende de la formación profesional, entonces, la educación formal podría fungir como un vehículo de propagación de contenidos morales. Empero, Qué tipo de moralidad es la que se recoge y se transmite a través de la escuela? o bien, Qué tipo de moralidad traen consigo los individuos (sujetos sociales) la cual es reforzada en los ámbitos educativos?.

Si con ello se puede afirmar que los individuos son sujetos sociales antes que estudiantes, esto significaría que el entorno social incide mucho más que un ámbito educativo, ya que posiblemente no se requiera de la escuela para asumir una pluralidad de valores heterogeneos (3); principalmente los concernientes a las actividades públicas de la economía de mercado. Aunque, por otro lado, la escuela en sus niveles superiores sí este incidiendo en reforzar un tipo de moralidad basada plus ultra de la contención de los instintos, o sea, a mayor educación mayor autocontrol.

Por lo que el interés en proseguir en esta línea de investigación trajo consigo un cambio de área -de la psicología a la sociología-, así como un cambio en la estrategia metodológica debido a que en el primer caso, se argumentaba que bastaba con recurrir a los estudios empíricos los cuales brindarían per se la objetividad científica añadiendo a posteriori la teoría más idónea.

Antes de proseguir en el análisis de la estructuración del actual objeto de estudio, valdría la pena realizar algunas objeciones sobre este tipo de metodología, principalmente porque no todos los temas-objetos de estudio que tienen que ver con el hombre, la sociedad y con las ciencias sociales y humanas pueden desarrollarse de acuerdo a ciertos postulados del empirismo-racionalismo-positivista. "Si al transformar (los individuos este mundo) crean la historia y por consiguiente viven en la historia, lo hacen porque la producción y reproducción de la

sociedad no esta biológicamente determinada."(4).

De acuerdo con A. Heller 1988, "si uno intenta definir nociones como sociedad, trabajo, cultura y otros por el estilo, se dará cuenta de que esas definiciones serán totalmente vacías y, por lo tanto, o bien insignificantes para la búsqueda del conocimiento verdadero, o bien incapaces de ser consistentemente aplicadas en esa búsqueda. Por supuesto, siempre puede darse una definición nominal, y tales definiciones pueden cumplir una adecuada función orientativa, pero no tienen valor cognoscitivo y no contribuirán a nuestro conocimiento, tanto si ese conocimiento es verdadero como si es falso."(5).

De este modo, al definir nominalmente algunos términos y yuxtaponerles ciertos marcos teóricos afirmando que pueden ser los más idóneos no sólo no tendrían un valor cognoscitivo, sino las contradicciones metodológicas saltarían a la vista. El mayor problema para quienes defienden estas posturas radica en una supuesta neutralidad valorativa en la que el sujeto no contamina con sus posiciones personales, es decir, que el carácter subjetivo implícito es irrelevante "no científico" y que lo "objetivo" con respecto a lo axiológico -cuando se trata de estudios que tratan estos temas- se puede alcanzar exclusivamente a partir de lo cuantitativo, como si lo a priori se lograra con ese recurso. De cualquier forma, esta separación entre lo subjetivo y lo objetivo desde la metodología de las ciencias sociales y humanas ha traído consigo un aspecto negativo. "la actividad analítica y la división parcelaria del

trabajo desmenuzan a la ciencia y a la propia sociedad en polvo, en una yuxtaposición informe de resultados" y para compensar esta parcialización se le asigna a la filosofía y a la cultura general esta tarea in abstractum, es decir, "se sobreañaden a las ciencias (positivas) dispersas sin dar una verdadera concepción de conjunto."(6).

T. W. Adorno 1967, por su parte, cuestiona dicha parcialización operada desde la investigación donde por aras de la objetividad, los valores del investigador no deben contaminar el proceso. "La separación entre conducta valorativa y avalorativa es falsa, en la medida en que el valor, y con él la neutralidad valorativa, son cosificaciones; es justa, en la medida en que el proceder del espíritu no puede evadirse a voluntad del estadio de la cosificación." Por tal motivo, "el problema de los valores, que gravita sobre la sociología y otras disciplinas como un lastre, esté, en su totalidad, mal planteado. Una consciencia científica de la sociedad que presume de libre de valores desatiende a la cosa no menos que aquella otra que se remite constantemente a unos valores más o menos decretados y arbitrariamente estatuidos; rendirse a esta alternativa es caer en antinomias."(7).

Subrayando estas cuestiones, el problema central está en continuar escindiendo la relación sujeto-objeto, así como de bastarse de un procedimiento cuantitativo, donde en ambos casos, puede quedar sustraído el sujeto (cognoscente) a-valorístamente. De cualquier forma, este reduccionismo típico de las

explicaciones causales positivistas esté plus ultra de una metodología afectando directamente la vida societal. Por lo que, el mismo autor exprese

"La separación entre hombre y entorno social no puede menos de parecerme excesivamente tópica, demasiado orientada de acuerdo con el viejo mapa de las ciencias. Los sujetos a cuya investigación se compromete la psicología no están simplemente sujetos a la influencia de la sociedad, sino que vienen configurados por ella hasta lo más profundo. El substrato de un hombre en sí, que estuviera enfrentando al mundo no pasaría de constituir una vacía abstracción."(8).

Asimismo, J. Habermas 1967, hace una crítica también a la pseudoneutralidad valorativa implementada en las ciencias sociales con una orientación ortodoxa. "El postulado de la neutralidad valorativa demuestra que los procedimientos empírico-analíticos no son capaces de darse cuenta de la referencia respecto de la vida en la que, en realidad, ellos mismos se encuentran objetivamente. En el seno de una referencia vital fijada en el lenguaje cotidiano y estampada en normas sociales experimentamos y enjuiciamos tanto cosas como seres humanos con vistas a un sentido específico, en el que el contenido descriptivo y el normativo vienen a decir conjuntamente tanto acerca de los sujetos allí vivientes como sobre los propios objetos experimentados: los valores se constituyen dialécticamente en la relación entre unos y otros."(9).

Ahora bien, -prosiguiendo con la descripción- con la influencia nuevamente de otros estudios -doctorales- y con una visión diferente a la de la maestría, se abandonaría la idea

de analizar a la moralidad en términos cuantitativos como normas de conducta verificadas empíricamente, empero, no solamente por las objeciones mencionadas atrás sino porque el interés se había trasladado en indagar quiénes estaban detrás de las normas morales y de los valores que los individuos asumían como suyos. Qué intereses o intenciones subyacentes se encontraban en los contenidos morales dándoles su legitimidad (legal).

Para ello, -metódicamente- el investigador estudiaría la moral como discurso desde dos caminos simultáneos mas no excluyentes. El primero estaría influenciado por los cursos tomados durante el doctorado, cursos que fueron decididos por él mismo de entre toda la posibilidad que había de acuerdo con las líneas de investigación. Por mencionar dos temas importantes ligados al objeto de estudio: la modernidad como proyecto ético-político-histórico y cultural; el segundo, con la construcción social de la legalidad. Para ambos casos, lo significativo se extraería de las bases socioeconómicas para el desarrollo del capitalismo y de las bases racional-políticas en el proceso del Estado moderno, ambas, determinantes para la construcción y legitimación de un ideal de hombre moderno (el discurso del individuo como sujeto moral) cuyos valores desacralizados convergerían en y para la vida societal. El otro camino que llevaría al mismo punto -el estudio del discurso moral-, se efectuó realizando una búsqueda documental sobre moralidad, encontrándose literatura acerca de la moral pública, claro está, mucha de esta documentación fue facilitada por las mismas

referencias que acompañaban a los cursos.

Al tomar como referencia ciertas líneas de investigación cuyos temas comulgarían con la conformación del objeto de estudio, más que ligarse exclusivamente con autores representativos que han analizado a profundidad el devenir de la sociedad moderna, el vínculo se establecería desde el posicionamiento de dos categorías sociales como ejes de la tesis: la secularización y la laicización. Porque a partir de este eje se podría deslindar de un compromiso único con algunos autores, por ejemplo, si el objeto de estudio es el discurso moderno de la moral, entonces, primero como discurso institucional de la moralidad pública no sería necesario avocarse de manera exhaustiva con Kant: una, porque los imperativos categóricos tiene mayor resonancia en la vida privada (personal), donde las consecuencias (medios-fines) son nulos o, no son tomados en cuenta por no tener mayor eco que en la vida pública y dos, porque no es una tesis de filosofía moral, no obstante que la desacralización de los valores modernos haya partido de una interpretación e instrumentación de los imperativos kantianos. Segundo, como discurso institucional, la moralidad pública juega un papel plus ultra de la reglamentación de los individuos, esto es, desde la autoridad legítima (poder) aquella le representa una "técnica ideológica" para realizar sus fines sin importar los medios disponibles para conseguirlo y en este caso, con Maquiavelo -sin tratarse de una tesis de teoría política- contribuirá para fortalecer desde el Estado moderno las bases de

una conjunción: ética-política. Tercero, los cuestionamientos ideológicos subyacentes en todo este proceso "encontrados" y explicitados por el investigador no significa asumir una posición particular con el materialismo histórico y dialéctico, *empero*, sí develar desde el discurso el doble lenguaje utilizado cuya recurrencia favorece las consecuencias tomadas por los actores sociales, en este caso grupos hegemónicos, vgr. una clase política dominante.

De este modo, con el proceso de elaboración del constructo teórico para la delimitación y precisión del objeto de estudio a partir de la identificación de las dos categorías sociales ya mencionadas: la secularización y la laicización, se hizo posible la estructuración de los primeros capítulos de la tesis, donde se explican las condiciones coyunturales (contextuales) por las que éstas dos categorías incidirían en el discurso institucional de la moralidad pública -capítulos tres y cuatro respectivamente-.

Asimismo, se hizo posible -trabajando a la par- el desarrollo de un capítulo dedicado a las cuestiones ideológicas, principalmente en aquellas que tenían que ver con los contenidos prescriptivos y valorativos subyacentes en el proceso de la construcción y legitimación del discurso moral -capítulo dos-.

No obstante, con la elaboración de éstos capítulos, donde en cierto modo se respondía a uno de los planteamientos de problemas de la tesis: *Cómo se ha conceptualizado el discurso moderno de la moral?*, necesariamente se tenía que acotar el tema

principal con algún otra "variable" para así "verificar y comprobar" los contenidos prescriptivos y valorativos de dicho discurso. Entonces, -y prosiguiendo con una línea de investigación ya iniciada desde la tesis de Licenciatura (10)- se optaría por relacionarlo con la educación formal, es decir, con la escuela pública a partir de sus discursos y textos oficiales.

Con la elaboración del capítulo cinco referente al contexto histórico y sociopolítico de la educación pública mexicana, se tendrían elementos suficientes para contestar a las dos preguntas siguientes de la tesis. Preguntas que hacen clara alusión a las condiciones coyunturales del contexto, en el cual se interpretaría y se instrumentaría oficialmente el discurso moderno de la moral con sus respectivas consecuencias sociales, políticas y económicas.

Aunque el procedimiento de elaboración fue similar al descrito en los capítulos previos, el hecho de realizar una revisión histórica tan ambiciosa, es decir, abarcando todo el proceso de formación del sistema educativo público en todos sus niveles escolares, o sea, desde la Reforma hasta las postrimerias del siglo XX, se debió a que el análisis se centraría exclusivamente en identificar los presupuestos de la moral secular y laica como contenidos educativos (prescriptivos y valorativos) plasmados en los discursos y textos oficiales, "verificando y comprobando" a su vez con una caracterización contextual de cada época posibles antinomias o congruencias con respecto al discurso moderno de la moral en cuanto a proyecto

ético-político-histórico y cultural versus procesos modernizadores recurrentes.

Por una parte, al identificar al sujeto histórico, en este caso a los actores sociales protagónicos (gobierno mexicano) quienes se encargarían de divulgar la moralidad pública (laica y secular) como discurso institucional, necesariamente se recurriría a una descripción analítica de los discursos oficiales con su confrontación contextual realizando una caracterización de cada época. En este caso, por discurso oficial se entendería aquellos discursos y textos pronunciados y promovidos desde una autoridad institucional, pronunciamiento que reflejaría los intereses y las intenciones del Estado mexicano (el gobierno), por ejemplo, discursos de mandatarios, secretarios de educación y de políticos (funcionarios).

Por otra parte, con la elaboración del objeto de estudio cuyo constructo teórico sobre la moralidad pública acentuaría dos categorías sociales para su explicación y comprensión de aquél, esta acotación brindaría la posibilidad de tener elementos suficientes para interpretar desde ciertos autores mexicanos y de sus lecturas texto-contextuales el proceso de construcción y de legitimación del discurso moderno de la moral con sus implicaciones y repercusiones en el contexto educativo mexicano. Autores reconocidos -para el trabajo del investigador- por sus estudios coyunturales, además de profundos en materia de valores, moral, política y educación.

Por lo pronto y en breve, con el proceso constitutivo del objeto de estudio explicado hasta estos instantes, se ha puesto énfasis a la importante relación dinámica que debe existir entre sujeto y objeto, relación no sólo en términos metodológicos, sino a la vez en términos sociohistóricos, donde por la naturaleza de ciertos temas-objetos de estudio y que son abordados desde las ciencias sociales y humanas los métodos de orientación positivista resultan insuficientes y muchas de las veces no sólo parcializan los resultados, sino también neutralizan aspectos intrínsecos relevantes de toda investigación social.

## II. EL SUJETO EN LA CONSTRUCCION DEL OBJETO

En este apartado se explicará el uso interpretativo del término sujeto, principalmente del sujeto en cuanto investigador y de su posición directa al elaborar sus constructos teóricos de su objeto de estudio a partir de ciertas "armas" hermenéuticas.

En primer lugar, sea el científico social, los actores sociales históricos -decididores, término lyotardiano-, y los individuos promedio, todos, al quedar configurados dentro de una categoría única: sujetos sociales, lo que comparten es el primer Verstehen -parafraseando a Schutz-, es decir, la apropiación de la realidad mediante una interpretación de la misma, que significa la forma particular de como el pensamiento de sentido común la aprehende. En este caso, Realidad social entendida como "la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de

sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes con quienes los vincula múltiples relaciones de interacción."(11).

Sin embargo, el investigador plus ultra como observador necesita extraer lo significativo de este primer momento a partir de sus análisis y construir otras categorías que le ayuden a explicar, por ejemplo, el papel de los actores sociales y su injerencia directa en la construcción y legitimación del discurso moderno de la moral. Ambos (actores y discurso) objetos también del investigador.

Por lo que, en estos casos se requirió de dos niveles simultáneos para explicar y comprender el fenómeno de la moralidad en su asepción discursiva: 1- Desde el investigador que observa, analiza e interpreta los procesos subyacentes en el devenir sociohistórico de la moralidad a partir de la construcción de sus categorías, en este caso, la secularización y la laicización. Construcción de categorías realizada a través de una reflexión conceptual enmarcadas por un método específico. 2- Desde los actores sociales históricos (vgr. la clase social dominante y una clase política hegemónica) en cuanto al manejo (su interpretación) que hacen de los discursos y textos oficiales en los cuales existe una clara alusión (contenidos prescriptivos y valorativos) de como el individuo promedio (sujeto de autoridad) ha de comportarse socialmente de acuerdo a ciertos ideales trasmutados en ideología.

En cuanto a la función del investigador, A. Giddens 1967, señala "el observador científico social tiene que ser capaz primero de captar (los) conceptos legos, o sea, penetrar hermenéuticamente en la forma de vida cuyas características quiere explicar", esto significaría que para "llegar a conocer una forma de vida ajena es saber como orientarse en ella, ser capaz de participar en ella como un conjunto de prácticas", sin embargo, "para el observador sociológico este es un modo de generar descripciones que tienen que ser mediadas, o sea, transformadas en categorías del discurso científico-social", por lo que, la ciencia social, necesariamente, "se ocupa de un universo que está constituido dentro de marcos de significado por los actores sociales mismos y los reinterpreta dentro de sus propios esquemas teóricos, mediando el lenguaje corriente y técnico."(12)

Un ejemplo extraído del proceso de conformación del objeto podría ilustrar dicha función del investigador y su labor de reinterpretación, cuando éste analizó la manera como la subjetividad de los sujetos además esta configurada por los significados específicos del entorno social en el que viven.

Cuando se estaba construyendo el instrumento que serviría para analizar cuantitativamente la moralidad -tesis de maestría-, el investigador estableció un cierto tipo de "minientrevista" en distintos momentos con diferentes estudiantes (sujetos) con el fin de recavar información -sobre los valores morales- a partir de una pregunta inicial "enumera una lista de valores morales e

inmorales ligados a tu profesión". Las respuestas obtenidas reflejaban por lo observado la aplicación del sentido común, es decir, los sujetos asumían en algunos casos el valor intrínseco de la moral quizás por conjetura más que por reflexión, en otros casos, la reflexión -suponiendo que lo era por la tardanza en responder y porque lo comentaban en voz alta- un cuestionamiento a lo moral con un rebuscamiento de los valores más idóneos para ellos. En algunos más -revisando el material recogido-, se encontraría respuestas a manera de breves explicaciones en lugar de enumeramiento de valores.

Sin embargo, con esta investigación realizada hacia la mitad de la década de los noventa, se podrían considerar algunos elementos comparativos y quizás contradictorios observando el comportamiento de los sujetos a través de una caracterización del entorno social en el que se desenvuelven y con alusión a los valores modernos universalizados a partir del fenómeno de la globalización y potencializados a fortiori por el comercio, telecomunicaciones, sistemas automatizados e informática, todo ello, generando una moral pública como moralidad tecnológica.

Mientras los individuos de la muestra poblacional del estudio anterior presentan un alto grado de adhesión moral, quizás, por la influencia de un contexto más específico (la escuela). Otros, los individuos promedio con quienes se interacciona en la vida cotidiana -donde el investigador intencionalmente ha llegado a sondear sobre lo que debe ser valorado, incluyendo a algunos de los que participaron en el

trabajo anterior- muchos de ellos se encuentran más inclinados a los valores modernos derivados directamente de las actividades de la economía de mercado: el prestigio, la competencia, el lucro, el individualismo, etc. y aunque el comportamiento social implícito lo evalúan inmoralmente, paradójicamente valoran la vida en términos de querer, tener y poder.

Más, aún, en la caracterización contextual además de los sujetos sociales y de las condiciones socioeconómicas referidas, faltaría mencionar a los actores sociales históricos (gobierno mexicano) quienes al fomentar dichas condiciones reforzadas por un modelo de desarrollo económico legitiman sus políticas públicas orientadas hacia un ideal de comportamiento social en los individuos. Donde por lógica, los discursos educativos oficiales actuales comienzan a sobreestimar una ética técnica cifrada exclusivamente en la ratio instrumental en detrimento de los valores románticos (humanistas), cuyo apoyo queda circunscrito a una educación básica o bien, a una enseñanza terminal técnica, lo cual pudiera ser congruente con los valores modernos fomentados por la economía de mercado. Por lo que y en este sentido, para los intereses del gobierno mexicano ya no les resulte importante que los sujetos de los estratos sociales medios e inferiores se eduquen y cultiven, más bien lo significativo, ahora estriba al estilo "laissez faire" que la masa consume y reproduzca lo dado, incluyendo la prefabricación vía mercadotecnia de sus usos y costumbres. De cualquier forma, la coacción-autocoacción no deja de operar, con ese "ejercicio

de libertad" mientras no rebase o viole el status quo custodiado desde el poder.

Un dato más al respecto, en el proceso de transición de un área de estudios a otra, la subjetividad del investigador también estuvo conaludida, en el sentido de que: 1- Durante el procedimiento y análisis de los resultados en forma cuantitativa, el investigador no tenía otros esquemas de referencia conceptual sobre la moralidad, además de los aportados por las teorías psicológicas que los suyos propios. Esto es, una moralidad de la experiencia que no diferenciaba entre público y privado reduciéndose todo a normas de conducta calificadas buenas o malas según los parametros convencionales; 2- Al transitar al área de las ciencias sociales, el investigador confrontó su moralidad no en términos psicológicos -que de por sí refuerza la autoacción sin mucha modificación sustancial-, ahora la confrontación se daría a partir de una contextualización integral y dinámica, lo cual lo llevaría a establecer la primera y clara diferenciación entre moral privada y moral pública, donde los conceptos morales que nutren a las normas están sujetos a cambios históricos cuya legitimación de las mismas es relativa y con ello la propia moralidad deja de ser un asunto privado; 3- A raíz de esta incursión en la sociología, el investigador "encontraría" a partir de lo observado en la vida societal que los conceptos legos sobre moralidad que maneja todo mundo, incluyéndose a sí mismo, están plagados de contradicciones entre lo que se debe hacer y lo que se hace, empero, lo más significativo para él

mismo es que dichas contradicciones son el resultado de antinomias mayores observadas con las autoridades institucionales, es decir; 4- Al poder diferenciar teóricamente los contenidos morales de la moral pública, se observó en dichas autoridades institucionales y a través de los discursos el manejo invariable y discrecional que hacen en cuanto a los mismos, o sea, pregonan la honestidad, la justicia y la equidad, aunque con el ejemplo advierten lo contrario; 5- Finalmente, todas estas antinomias de por sí bastante marcadas en la sociedad moderna, se encuentran extremadamente presentes en todas las esferas de la vida mexicana, en todos los estratos sociales y ámbitos políticos, económicos y culturales.

Los ejemplos anteriores podrían ilustrar la posición que guarda el sujeto-investigador con su objeto de estudio, posición que necesariamente implica transitar de un pensamiento de sentido común a un proceso cognoscitivo más refinado para la elaboración de nuevas categorías diferentes a las del primer Verstehen.

Por otro lado y teniendo como punto de referencia el mismo ejemplo anterior, la posición del sujeto (investigador) se ha mantenido intrínseca en la construcción de su objeto de estudio, principalmente porque han existido implicaciones subjetivas no sólo por la estrecha relación en términos metodológicos entre sujeto-objeto, sino por el impacto directo de dicha relación en la vida societal donde se construyen las primeras representaciones del mundo (interpretación) con sentido común. Empero, porque también las implicaciones subjetivas se

podrían explicar e interpretar desde el sentido de las acciones de los actores sociales históricos que involucran sus propios intereses e intenciones cuando con la construcción y legitimación de sus discursos transmiten sus ideales como bien común.

De este modo, para lograr trascender este primer Verstehen (de conceptos legos a categorías científicas) se necesita realizar una depuración teórica, función que le corresponde al investigador no sólo para precisar su objeto de estudio, sino también para analizarlo con las herramientas metodológicas más acordes a sus objetivos de la investigación.

De acuerdo con esto A. Schutz 1974, argumentará "los objetos de pensamiento que el especialista en ciencias sociales construye para comprender esta realidad social deben basarse en los objetos de pensamiento contruidos por el pensamiento de sentido común de hombres que viven su existencia cotidiana dentro del mundo social."(13). Luego, entonces "las construcciones de las ciencias sociales (serían) de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones elaboradas por quienes actúan en la escena social, cuya conducta debe observar y explicar el especialista en las ciencias sociales de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia."(14).

Esto significaría tres cosas, la primera, a pesar de tomar en cuenta el pensamiento de sentido común mediante los datos aportados por los sujetos sociales con respecto a sus conceptos legos sobre la moralidad (tesis de maestría), resultaba

insuficiente ahora para la conformación del actual objeto de estudio la aportación empírica de aquellos individuos, no obstante que en su momento por las desventajas encontradas (metodológicamente) se consideró mejor estudiar la moralidad como discurso. En segundo lugar, aún trabajando la moralidad como discurso no se podría confiar a la concepción oficial que tiene las autoridades institucionales sobre la moral pública ya que de alguna manera seguían siendo conceptos legos. En tercer lugar, no bastaba tampoco con tener un cúmulo de conocimientos desde el investigador, aún cuando dichos conocimientos partieran de una moralidad definida como moral pública con sus respectivos valores.

Por lo tanto, la construcción de ciertas categorías científicas aportaría metodológicamente las armas indispensables incluso para interpretar cómo los actores sociales interpretan e instrumentan la moral pública como discurso insitucional.

Si bien, las reglas aludidas se han ido exponiendo gradualmente a lo largo de este capítulo y que serán la herramienta metodológica principal de toda la tesis. Dichas reglas refieren a un procedimiento sustentado en una ciencia social con orientación hermenéutica cuyas "armas cognoscitivas" están basadas en la explicación, en la comprensión y en la interpretación. En cuanto a las reglas por las que esas "armas" contribuyen para un adecuado método de trabajo se explicitarán en el último apartado.

Por lo pronto, a medida que se ha reconsiderado la posición explícita del sujeto-investigador (y su subjetividad) y porque el objeto de estudio conformado así lo exige, el rechazo a no escindir más la relación sujeto-objeto conllevaría a otro punto de discusión, tampoco escindir Verstehen y Eklären ya que ambos confluyen dialécticamente.

Esto es, al construir el objeto de estudio, el investigador transitó de una concepción basada en el sentido común a una formulación teórica una vez que la comprensión de la moralidad como discurso institucional se refirió a la moral pública cuyo devenir en la sociedad moderna podría explicarse a partir de dos categorías sociales fundamentales. Categorías que habían sido "construidas ex professo" mediante un análisis conceptual intrínseco al devenir sociohistórico.

El hecho de cambiar de área -de la psicología a la sociología- significaba en cierto sentido abandonar una concepción basada en el sentido común, donde la moralidad en términos sociales y políticos no podía continuar reduciéndose a explicaciones psicologistas. al contrario, un análisis coyuntural de la moralidad -como discurso- implicaba realizar una construcción teórica que tampoco desligara su carácter histórico.

Asimismo, si el Eklären significa una explicación con imputación a causas, éstas no se reducen a causa-efecto en términos empírico-cuantitativos, sino a una explicación coyuntural cuyas causas han de tomarse como los condicionamientos

históricos (socio-económicos y políticos) que han afectado el curso de las acciones, en este caso, las referidas a la consolidación del discurso moderno de la moral.

Luego, con este tipo de explicación causal sustentada teóricamente, entonces lo empírico sí significaría la posición del sujeto ante su objeto en cuanto a que analiza, interpretando los acontecimientos que ocurrieron en el proceso constitutivo del discurso moderno de la moral, principalmente en el contexto sociohistórico mexicano, donde la interpretación sustentada con base en la comprensión de un mayor proceso, el proyecto ético-político y cultural de las sociedades modernas de la cultura occidental permite plus ultra de un análisis comparativo.

En este sentido, la parte empírica como proceder metódico partiría desde el investigador en cuanto a que necesita observar "ciertos hechos y sucesos de la realidad social que se refieren a la acción humana (por las que se construirán) pautas típicas de conductas o de cursos de acción a partir de lo que ha observado."(15).

El segundo momento en el Verstehen se refiere a esto, una vez que se han reconocido cursos de acción sobre ciertos acontecimientos y teniendo como base una sustentación conceptual, a fortiori es posible elaborar los constructos teóricos del objeto de estudio. Dicho de otro modo, A. Schutz 1974, considera "las construcciones científicas de segundo orden son construcciones objetivas de tipos ideales. Son sistemas teóricos que contienen hipótesis generales susceptibles de ser puestas a prueba."(16).

Pregunta, Es el discurso moderno de la moral un constructo teórico del tipo-ideal?. si lo es, Cuáles son los hechos, sucesos o cursos de acción que han de observarse para verificar tal proposición?. En primer lugar, habría que responder en función de las dos categorías sociales que han incidido en la consolidación de aquél, es decir, la secularización y la laicización. Categorías reconocidas por el investigador en cuanto a que forman parte de sus constructos teóricos. Cuyo procedimiento se tomó en cuenta la consolidación del capitalismo y sus valores desacralizados propios de las actividades de la economía de mercado y la consolidación del Estado moderno y su ley racional objetivada institucionalmente. Ambos factores han confluído en el interés por propagar un ideal de hombre y de sociedad moderna a través de un discurso moral público cuyos contenidos prescriptivos, normativos y valorativos son recogidos en particular por los discursos-textos oficiales de un sistema escolarizado.

En suma, en este apartado se ha pretendido explicar el sentido del término sujeto, no sólo del sujeto-investigador sino del sujeto -actores sociales-. Sin embargo, ha sido desde el sujeto-investigador en el que metodológicamente se ha puesto énfasis principalmente porque la observación (producto de las relaciones de interacción) y la reflexión (producto de un estudio coyuntural) han contribuido en la construcción de sus categorías como referentes teóricos las cuales han redundado con una mejor explicación e interpretación de su objeto de estudio.

### III. LA IDENTIFICACION DEL SUJETO EN EL TEXTO-CONTEXTO

En este siguiente apartado se revisará la forma como el sujeto al construir su objeto, procede hermenéuticamente analizándose en conjunción con el texto-contexto.

Como se ha venido argumentando con respecto al proceso constitutivo del objeto de estudio, el papel del sujeto es fundamental no sólo en términos metódicos sino por la naturaleza (histórica) del objeto mismo, donde en éste se encuentran implicadas tanto la subjetividad del investigador, como de la subjetividad propia de los actores sociales cuyos intereses, intenciones y consecuencias se convierten en materia de análisis iniciada con la reconstrucción (del Verstehen) del investigador.

Al efectuar una revisión de los diferentes documentos sobre el tema procurando seleccionar aquéllos que estarían más acorde con la decisión tomada de estudiar a la moralidad como discurso y donde a partir de este momento se establecerían los objetivos y las preguntas de investigación de la tesis. Dicha revisión se desarrollaría siguiendo dos caminos simultáneos y complementarios entre si.

El primero de ellos partiría con la recolección de información que apoyara la forma metodológica de tratar la moralidad como discurso. Las lecturas -con sus respectivos autores- seleccionados giraban entorno a un análisis hermenéutico cuyos ejemplos rescatados de los mismos referían a propuestas (apoyo sustancial) para los objetos de estudio de las ciencias sociales y humanas.

No obstante que este capítulo ha sido el resultado también de la influencia de los presupuestos hermenéuticos y en el cual se describe como se constituyó el objeto de estudio, no será hasta los resultados donde se efectúe un análisis holístico, integral y coyuntural sobre la relación dinámica que se ha establecido entre sujeto, texto y contexto ligados por las dos categorías sociales fundamentales del trabajo cuyo desarrollo teórico-histórico de ambas con sus respectivas implicaciones ideológicas quedará sentado en la parte II y III de la tesis.

En efecto, con la elaboración de los capítulos dos, tres, cuatro y cinco donde quedarían explicadas las categorías básicas de este trabajo con sus respectivas caracterizaciones contextuales e ideológicas subyacentes, la influencia del análisis hermenéutico desde los referentes citados reflejarían un tipo de descripción analítica de la moralidad pública, descripción que es y seguirá siendo utilizada en este trabajo.

En un segundo momento confluyeron tanto lecturas de textos (teórico-metodológicos) como lecturas de textos (sociohistóricos y políticos). Empero, la confluencia principal se evidenciaría a partir de la identificación del sujeto en el análisis mismo de los textos y su consecuente caracterización contextual. Confluencia no solo en alusión al sujeto-investigador, sino en alusión también de los actores sociales "reconocidos" por él mismo, los cuales han intervenido (históricamente) en la construcción (discursos) y legitimación (textos) de la moralidad pública.

De este modo, el investigador al apoyarse en cierto tipo de textos: teóricos (ciencias sociales), filosóficos e históricos, significaría que para realizar una "interpretación apropiada" de los discursos y textos educativos oficiales procurando descubrir lo significativo de ellos (su sentido ideológico o, ético-político), se requeriría necesariamente de una sustentación conceptual basada en las primeras lecturas. Además, sin esta propuesta coyuntural (teórico-histórica) el simple análisis del discurso -semiótica y lingüísticamente- no rescataría, ni afloraría los factores ideológicos subyacentes en cualquier discurso-texto, sobre todo en los referentes al discurso de la moralidad puesto que gran parte de sus contenidos prescriptivos, normativos y valorativos están preñados de un doble mensaje y siempre respaldados institucionalmente.

Esto es, si todo discurso moral entraña prescribir valores éstos requieren de un sustrato institucional, entonces, instituir es escribir, es plasmarlo en un texto, donde el sujeto social evocado en aquél pasa como ideal subjetivizado, empero, borrando al individuo concreto -común y corriente- y a sus circunstancias puesto que tal abstracción, de entrada, solamente alude a las aspiraciones, a los intereses y a las intenciones de un grupo hegemónico o de un orden social dominante aunque transmitido como bien común.

En este sentido, el texto es institucionalmente un riguroso sistema de interpretación (legal) uniforme sobre el comportamiento moral, social y jurídico de los individuos, por

lo que "el principio de escritura borra al sujeto (al individuo concreto ya que) todas las gestiones son escritos burocráticos (y) no hay nada más extraño que un escrito."(17).

Además, porque ha sido parte de un proceso modernizador -progreso ad infinitum- iniciado en la Europa del siglo XVI, "efectivamente, en occidente instituir es escribir. En las instituciones (públicas) la verdad está instituida por un texto. La verdad tal como está dicha en el texto."(18).

Asimismo y en relación con la legalidad (ley) "se dice que el poder esta encarnado en un texto", lo cual implicaría que "en el origen de los textos esta la cuestión de la legitimidad, la proveniencia de aquéllo que gobierna un sistema y se pone en texto."(19). Para ello se podría revisar el capítulo cinco, donde los discursos y los textos oficiales dan el soporte al poder de la autoridad institucional.

Al hacer referencia al soporte institucional del texto y de considerar la participación de actores sociales en la legitimación de las interpretaciones oficiales de los discursos educativos y morales pareciera que existe un doble lenguaje (ideología) cuya función tramara la sujeción a los ideales (de aquéllos) convertidos en valores (bien común) y donde ese doble mensaje entrañara una intención política justificada éticamente, es decir, por sus consecuencias. El capítulo tres explica con detalle la conformación de ese bien común a través de un proceso iniciado con el ideal de sociedad moderna y su consecuente pluralidad de valores desacralizados asumidos a partir de una

moral política que sólo toma en cuenta las consecuencias cuyo cálculo se realiza desde el poder.

Durante el proceso de construcción del capítulo cinco dedicado al contexto sociohistórico mexicano se habían acumulado para entonces un número considerable de proposiciones en torno al doble mensaje de los discursos oficiales, fueran políticos o educativos, acumulación de evidencias en las que las cuestiones ideológicas y el carácter intencional de aquéllas reflejaría una ética consecuencialista. Un caso concreto y recurrente se observaría en los contenidos morales de los textos oficiales, donde paradójicamente se alude tanto a los valores tradicionales (obediencia, respeto), como a valores modernos (libertad, conocimiento) y no porque sean excluyentes en sí mismos, sino por el uso político mediatizado por cálculo racional.

Este doble mensaje en los discursos y en los textos ha sido interpretado desde L. Strauss en dos sentidos: uno exotérico que es públicamente comprensible y otro, esotérico sólo accesible a una élite selecta de individuos educados. Y aunque el mismo autor señala algunos "signos claves para descifrar las enseñanzas esotéricas: errores, contradicciones, omisiones", existiría "un recurso hermenéutico excepcional, la lectura entre líneas (como) determinante de la totalidad de la interpretación del texto ya que ésta es la única manera de acceder al significado esotérico que supuestamente contiene las enseñanzas más serias y verdaderas que el autor quiso comunicar"(20).

Si efectivamente este puede ser un análisis hermenéutico viable, entonces habría que enfatizar que el texto -y el discurso- deben ser ubicados en su contexto y a partir de éste reinterpretar al autor (actor social) responsable de su obra. Esto se podrá corroborar principalmente en el capítulo seis, los resultados de la tesis.

Asimismo, si la legitimación de un discurso entraña una intención política donde se devela una ideología hegemónica subyacente además de ser incorporada en los contenidos éticos de aquél cumpliendo a su vez una función de disfrazar, de ocultar y negar toda contradicción, entonces L. Villoro 1997, sostendrá "las ideologías tratan de conciliar dos discursos: un discurso ético y otro del logro del poder. Supone una hazaña lingüística: borrar con las palabras la contradicción lógica entre un discurso que, en principio, niega la situación de dominación y otro cuyo objetivo es exponer procedimientos necesarios para mantenerla. Tiene que efectuar así una labor de enmascaramiento: oculta el lenguaje descarnado del poder bajo el lenguaje del valor."(21).

De este modo, el discurso cumple una función política para la vida institucional al transmitir los ideales de un grupo hegemónico como valores "necesarios" para la colectividad. "A los principios éticos más generales se añaden argumentos y doctrinas subsidiarias que permite darles una interpretación consistente con el mantenimiento del poder por el grupo: una interpretación que permite que un grupo o persona se los apropie;

es presentar como si fuera válido para todos aquéllos que sólo lo es para un grupo particular. Lo que un grupo considera su bien, se enuncia sin discusión, como el bien común."(22).

Por lo tanto, una reflexión hermenéutica conllevaría necesariamente desde el investigador a efectuar un análisis reconstructivo relacionando texto-contexto y esto supone darle un sentido histórico, donde lo significativo estaría en develar las cuestiones ideológicas subyacentes.

Q. Skinner, por su parte, propone un tipo de interpretación que identifique las creencias (verdaderas o no) subyacentes en los autores sin que tenga que ser un proceso empático. (23). Su técnica metodológica radica en comprender los actos del habla y su fuerza ilocucionaria, sobre todo porque son parte de una relación intersubjetiva.(24).

J. F. Lyotard 1979, a su vez, advierte que estos actos del habla en su aspecto pragmático son parte constituyente de los saberes narrativos y circunscritos en discursos. Si bien, estos discursos-narraciones contemplan determinados enunciados: denotativos (prescriptivos), performativos (eficientes, de actuación óptima) y prescriptivos (pudiendo ser modulados en órdenes, mandamientos, instrucciones, recomendaciones, etc), luego, entonces una posible legitimación de un discurso -en este caso, del discurso moderno de la moral- estará en función del "juego del lenguaje", es decir, "cada una de esas categorías de enunciados debe poder ser determinada por reglas que especifiquen sus propiedades y el uso que de ellas se pueda

hacer."(25).

Sin embargo, los "juegos del lenguaje" están a su vez condicionados por lazos sociales (institucionales). Para esto, el mismo autor considera tres observaciones al caso, "la primera es que sus reglas no tienen su legitimación en ellas mismas, sino que forman parte de un contrato explícito o no entre los jugadores. La segunda es que a falta de reglas no hay juego, que una modificación incluso mínima de una regla modifica la naturaleza del juego, y que una jugada o un enunciado que no satisfaga las reglas no pertenece al juego definido por éstas. La tercera observación acaba de ser sugerida: todo enunciado debe ser considerado como una jugada hecha en un juego. Esta última observación lleva a admitir un principio que subtiende todo nuestro método: que hablar es combatir, en el sentido de jugar, y que los actos de lenguaje se derivan de una agonística general."(26).

Con el proceso constitutivo del objeto de estudio de este trabajo, una reflexión subyacente al discurso moderno de la moral sería que tal discurso institucional apuntaría al proceso legitimador de la individuación moral de los sujetos sociales, proceso de individuación en términos seculares y laicos, donde el primero estaría relacionado con el poder en cuanto a una interpretación económico-política de los valores desacralizados y la segunda estaría relacionada con el deber en cuanto a obligaciones con una ley racional. Aunque, sin dejar de considerar los aspectos ideológicos inmersos, esto es, si el

sujeto in abstractum es una representación de la humanidad, como sujeto social el individuo se ha construido a partir de la educación (la enseñanza), empero, ya no en un sentido de formación, sino, más bien de instrucción y capacitación, asimismo, como sujeto legal (jurídicamente) el individuo se ha construido a partir de la relación moral y política. Sin embargo, con todo ello el individuo como sujeto es sólo eso, parte de un discurso que es plasmado para su corroboración en los textos.(27). De cualquier forma, la imposición de un ideal sobre lo real ha significado desde los discursos y textos una concepción igualitaria, donde "la existencia real de ese sujeto forzosamente abstracto (modelado sobre el paradigma del único sujeto que conoce), dependa de las instituciones en las que se supone debe deliberar y decidir."(28).

Por lo pronto, si las herramientas metodológicas que han conducido este análisis -y su ulterior desarrollo- se han orientado con la hermenéutica donde a través de esta postura el investigador como intérprete ha requerido de una perspectiva teórica, no por eso ha evadido sus experiencias propias -ligadas con su objeto de estudio- cuya subjetividad del mismo estarían basadas en lo que M. Heidegger 1962, decía

"toda interpretación tiene un pre-haber, su pre-visión y su pre-concepción. Si tal interpretación, como interpretación auténtica, deviene en una tarea explícita de investigación, entonces la totalidad de esas presuposiciones que llamamos situación hermenéutica necesita ser elucidada y asegurada de antemano."(29).

El investigador al realizar una interpretación de las lecturas textuales y su correspondiente contextualización, necesariamente tiene que partir de un primer Verstehen, o bien, de un pre-juicio en proceso de convertirse en juicio y en un concepto. Aunque tales cuestiones han sido discutidas con anterioridad, valdría la pena subrayar que el significado de cualquier expresión social y cultural está codeterminada por un lado, por el autor y su contexto, y por otro lado, por el intérprete y su situación histórica.

En estos casos, el sujeto-investigador, efectivamente es un intérprete de los textos y de la contextualización de los mismos, por los cuales el actor social protagónico se manifiesta con sus intenciones y motivos, empero, extraer lo significativo del significado, implicaría de un soporte teórico-histórico que traspasara el primer Verstehen y se posicionara desde un segundo Verstehen (categorías) que aunado a un efectivo Eklären (explicación coyuntural) redundara en una interpretación con sentido. Todo este procedimiento ha quedado registrado en este capítulo siendo el preámbulo para la totalidad del trabajo.

De esta forma y prosiguiendo con la identificación del sujeto en el análisis texto-contexto, H.G. Gadamer 1977, considera que "se trata de manifestaciones vitales fijadas duraderamente que deben ser entendidas, lo que significa que una parte de la conversación hermenéutica, el texto, sólo puede llegar a hablar a través de la otra parte, del intérprete. Sólo por él se reconvierten los signos de nuevo en sentido."(30). Por

lo tanto, "lo que uno entiende es que está comprendiendo el texto mismo. Pero esto quiere decir que en la resurrección del sentido del texto se encuentran ya siempre implicadas las ideas propias del intérprete."(31).

En este sentido, para Gadamer ésta continua construcción y reconstrucción de los textos -y de los discursos- en las dimensiones hermenéuticas constituye una interpretación más vinculada con el devenir, cuya noción del tiempo no podría ser entendida desde una lógica formal. "El horizonte del presente se concibe en constante formación en cuanto nosotros debemos de manera también constante poner a prueba nuestros prejuicios. El encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la cual procedemos no es el último factor en tal prueba. Así pues, el horizonte del presente no se forma sin la comprensión del pasado, la comprensión es siempre un proceso de fusión de tales horizontes, en el trabajo de la tradición tales fusiones ocurren constantemente. Lo nuevo y lo viejo crecen juntos sin que lo uno o lo otro pueda ser separado de manera explícita."(32).

P. Ricoeur 1988, por su parte, considera que una metodología hermenéutica busca situar lo que comprende. Eso que comprende es un texto y donde lo sitúa es un contexto. Empero, en un sentido más amplio, la noción de texto no sólo se refiere a algo escrito, sino además a algo hablado (discursos). o bien, a un acontecimiento, a la acción social significativa.(33).

Rescatando de este autor su propuesta metódica para el análisis del investigador en relación con su objeto, se

mencionarán ciertos procedimientos "técnicos" efectuados desde el intérprete, "su primera operación frente a un texto sería con una actitud de distanciamiento, donde se reconoce en el texto una triple autonomía: ya no pertenece a la intención del autor, pues ha pasado a estar expuesto a los que se llegan a él para interpretarlo; además, ya no pertenece a su cultura, pues está expuesto a que lo interprete alguien ajeno a ella; y, finalmente, ya no pertenece a sus destinatarios originales, pues está expuesto a otros. Hay una segunda operación de acercamiento, por el que somos nosotros los que nos exponemos al texto, nos aproximamos a él con nuestra subjetividad. Otra operación es la de fusionar la comprensión y la explicación en la captación del sentido del texto. Otra operación hermenéutica es la de buscar la apertura del texto hacia un mundo al que señala. En efecto, en la interpretación hay un momento de sentido y un momento de referencia. El del sentido se da en la organización interna de la obra, que el intérprete delimita y cierra; el de referencia se da al buscar el tipo de mundo que la obra abre, el modo de ser que se despliega ante nuestro conocimiento por virtud de la obra o del texto. Puede ser un mundo real, del ser, o un mundo ficticio, del poder ser, un mundo deseado, del querer ser, o un mundo ético-deóntico, del deber ser."(34).

Por lo tanto, los lineamientos por los cuales el investigador pretende entender una lectura textual basada en términos de la cultura, de la historia y de las intenciones del autor sin que para ello intervengan los valores y las actitudes

del intérprete parece tratarse sólo de una ilusión objetivista.

Es una ilusión, porque el intérprete no puede sencillamente sustraerse de su situación histórica y de su concepción del mundo, aunque para categorizar su objeto de acuerdo con ciertas reglas de su ciencia, aquél requiera convertir las nociones del tema basadas en el sentido común a constructos teóricos.

Asimismo, el intérprete al igual que el autor no son individuos aislados y al igual que el acto de escribir un texto por parte del autor está circunscrito dentro de contextos socioculturales, también lo está el acto de la lectura textual por parte del intérprete.

En suma, la realización de un análisis hermenéutico que contribuya a la identificación del sujeto en relación con el texto-contexto, significa en primera instancia, un análisis relacional, donde la explicación teórica de su objeto de estudio pueda ser comprendido e interpretado de acuerdo a ciertas reglas que orienten la lectura-reflexión no sólo de los textos, sino, también del contexto. Asimismo, con la identificación de los actores sociales protagónicos (históricos) en la construcción (discurso) y legitimación (texto) de la moralidad pública, sólo podrá tener sentido (metodológicamente) si se parte de una sustentación conceptual que revele la intencionalidad (trasfondo ideológico) por la que el discurso moderno de la moral se ha consolidado.

#### IV. PRESUPUESTOS HERMENEUTICOS PARA EL ANALISIS DEL OBJETO

En este último apartado se considerará a manera de síntesis los requerimientos teóricos indispensables de toda ciencia social con orientación hermenéutica, requerimientos asumidos por el investigador a partir de lecturas en las que sus autores apoyan esta metodología y aquél los secunda para el análisis de su objeto de conocimiento.

Una vez que las categorías científicas del trabajo: la secularización y la laicización se habían identificado como ejes rectores para su desarrollo teórico-histórico y fundamentación metodológica; se encontró -reflexionando e interpretando- en las lecturas sobre el objeto de estudio un tipo de discurso-narración de lo que debería ser la sociedad moderna, es decir, un ideal de hombre moderno cuyos cimientos estarían legitimados por un saber científico y por una instrumentación racional de la ley. (35).

Aunque A. Giddens 1967, ya lo apuntaba diciendo "todo orden cognoscitivo y moral es al mismo tiempo un sistema de poder que involucra un horizonte de legitimidad", dicho orden dentro de las dimensiones de lo legal estaría contribuyendo al proceso constitutivo de la sociedad moderna, proceso que ha sido el resultado de la interacción de tres aspectos: 1- de la constitución del significado; 2- de la moralidad y 3- de las relaciones de poder. (36).

Efectivamente, si el proceso de consolidación del discurso moderno de la moral obedecerá a un proyecto histórico, ético-político y cultural ha sido porque la constitución de su

significado entraña intereses particulares que van orientando las interpretaciones con respecto a los contenidos morales de aquél, así como condicionando las diversas relaciones de interacción a partir de un cierto orden dominante donde se autolegitima el poder.

Sin embargo, el hecho de haber llegado a estas reflexiones, es porque (metodológicamente) el punto de partida del investigador se había centrado en primer lugar en reconocer su objeto de estudio mediante ciertas categorías sociales, las cuales traerían consigo un significado hegemónico acerca de una moralidad pública traducida como discurso institucional. Reconocimiento de su objeto que incluía la identificación de ciertos actores sociales, donde a través de sus intereses e intenciones se irían construyendo los discursos y su correspondiente legitimación en textos (oficiales) para luego ser reproducidos en un entorno social específico (contexto).

A partir de estas reflexiones inmediatas conllevaría al investigador a realizar una reciente corrección (de forma) a este capítulo para poder resaltar los cuestionamientos que condujeron a la conformación del objeto de estudio. De hecho, estos cuestionamientos antes implícitos dejaban entrever que el discurso del individuo como sujeto moral -por cierto, título anterior de este capítulo- es efectivamente un meta-relato que involucra la subjetividad de todo individuo en cuanto a que es sujeto social y sobre el cual se introyectan (autoposicionándose) una serie de normas y valores previamente legitimados en

discursos-textos.

De este modo, si los presupuestos teórico-metodológicos principalmente los de la ciencia social conllevan un alto grado de adhesión moral (normatividad), entonces, debe existir algún tipo de relación entre el conocimiento social y el saber científico y si esto es así, políticamente la escuela pública. Qué tipo de moralidad legitima?, Un discurso -moral y/o educativo- A quién o a qué alude?, A lo real o a lo ideal?, finalmente, Cuál sería el método apropiado para las ciencias sociales para dilucidar a través de la construcción de su objeto de estudio la compleja influencia de los factores sociales, políticos y económicos sobre la construcción y la legitimación de la moralidad pública como discurso institucional?

En primera instancia, el investigador recurrió a ciertos autores quienes consideran como método apropiado para estudiar la naturaleza (histórica) de los objetos de estudio de las ciencias sociales -entre esos, el de este trabajo- el análisis hermenéutico cuyo Verstehen (comprensión) y Eklären (explicación) confluyen desde el científico social a la hora de interpretar su objeto de conocimiento.

Aunque, como "herramientas cognoscitivas" del investigador, la explicación, la comprensión y la interpretación presentan diferencias sustanciales según A. Heller 1988, "toda interpretación es también comprensión, pero no toda comprensión es interpretación; lo que comprendemos no necesitamos interpretarlo", en segundo término, la comprensión dependerá "de

la teoría en cuyo contexto se utiliza la categoría" es decir, "la comprensión (en el contexto de las ciencias sociales) no sólo significa tener sentido, sino tener sentido de algo que tiene sentido; o al menos, tener sentido de ciertos aspectos que también tienen sentido en el objeto-contexto de esta investigación concreta. Es por ello que la explicación en la ciencia social puede ser contemplada como comprensión de una forma que no ocurre en la ciencia natural."(37).

Asimismo, la comprensión esta estrechamente asociada al conocimiento de las reglas y de las normas, se trata de una situación relacional, para el primer caso, y "de acuerdo con Habermas, comprender algo significa adquirir la aptitud para hacerlo, pero, cuando la comprensión es traspolada a la vida societal, entonces, el significado de aquélla estará condicionado por el sentido que se le dé a las normas, en todo caso, la comprensión (será) relacional en el sentido de que es relativa al proyecto del actor o actores, (o sea), el mismo nivel de comprensión puede resultar suficiente en un caso e insuficiente en otro."(38).

En cuanto a la comprensión de las reglas referidas a un adecuado método de trabajo, necesariamente se estaría mencionado un cierto grado de objetividad, ya que ésta "es una de las normas más importantes de las ciencias sociales, es la norma de justicia en las ciencias sociales" sin embargo, cabría aclarar que sentido metodológico tiene la objetividad y su relación con la explicación e interpretación. Por una parte, "el conocimiento

verdadero en las ciencias sociales no puede deducirse de los principios fundamentales de la razón (pura), o ser adquirido mediante la (sola) observación, el experimento o la introspección. La ciencia social extrae el significado de lo significativo; por ejemplo, los testimonios de los testigos de un acontecimiento, testimonios de los miembros participantes en una forma de vida, o testimonios escritos sobre testimonios, o sobre objetivaciones de cualquier tipo." Por otra parte, "ciertas ciencias sociales requieren también la interpretación de la historia efectiva de un acontecimiento histórico, una institución una idea, etc. La mejor relación con un testimonio tal es la conversación y no el interrogatorio; dicho de otro modo, el modelo hermenéutico de actividad interpretativa."(39).

Si entre los criterios metodológicos de las ciencias sociales están la verosimilitud y la plausibilidad, estos permiten diferenciar considerablemente entre lo que es el conocimiento verdadero y la verdad, diferencia que radicaría en que el conocimiento verdadero aunque "puede convertirse en verdad no puede convertirse (de antemano) en verdad presentándose a sí misma como conocimiento verdadero" sobre todo, porque estas diferencias plus ultra de razones teóricas inmiscuyéndose en cuestiones prácticas de índole político y moral. (40).

Para el investigador de este trabajo, lo anterior significaría dos cosas: primera, develar el carácter ideológico del discurso institucional entronizado en un saber científico cuya legitimación subraya esa supuesta verdad que es la

realización de un ideal de hombre moderno y segunda, que para las ciencias sociales, la develación implicaría de un cierto posicionamiento metodológico que ante todo busque proporcionar un conocimiento verdadero con respecto a su objeto de estudio.

De acuerdo con A. Heller 1988, el método hermenéutico requiere de una sustentación teórica que le brinde mayor objetividad, de ahí, su énfasis en vincular explicación e interpretación. "Todas las teorías son explicativas en tanto que proporcionan el marco en el que los testimonios, tanto antes como después de la interpretación, pueden ser ordenados, relacionados entre sí y trasladados a una perspectiva concreta."(41). No obstante, precisa sobre esta vinculación en cuanto al peso de la teoría en las ciencias sociales

"Existe una teoría más elevada que proporciona la perspectiva evaluativa y especulativa más general en la búsqueda del significado. Sin una hipótesis preliminar, sin una serie general de contextos de significado, no puede darse ninguna búsqueda del significado. Una elevada teoría de este tipo puede tomarse prestada de una filosofía concreta."(42).

Hasta aquí, puede decirse que el análisis y la construcción del objeto de estudio, concretamente el de la construcción, legitimación y consolidación del discurso moderno de la moral como discurso institucional de la moralidad pública ha de fundamentarse teóricamente, es decir, revisando los procesos sociopolíticos y económicos mediante un devenir histórico, empero, también buscar el sentido del significado por el cual los contenidos prescriptivos, normativos y valorativos del mismo

discurso contemplan una ideología que recoge los ideales de un grupo hegemónico. Aunque esto ha requerido de una profunda interpretación de los textos y del contexto donde se caracterizan. Por ejemplo, tiene sentido que el discurso moral cumpla una función desde el interior de la vida institucional para regular el comportamiento social hacia un fin: la cohesión de sus integrantes a partir de la introyección de ciertos valores, valores que legitiman un tipo de ideología hegemónica objetivada institucionalmente.

J. Habermas 1967, aunque se ubica en esta posición, donde la vida societal en su totalidad esta cargada de una ideología que justifica las relaciones de interacción cuya totalidad procede dialécticamente, considera pertinente aclarar algunos cuestionamientos teóricos implementados en toda investigación social. "La exigencia, sin embargo, de que la teoría, en su constitución y el concepto en su estructura, se adecuen a la cosa y que la cosa se imponga en el método por su propio peso, no puede, en realidad, ser hecha efectiva más allá de toda teoría modelizadora sino dialécticamente. El aparato científico tan sólo arroja luz sobre determinado objeto, de cuya estructura debe haber entendido algo previamente, por otra parte, en el supuesto de que las categorías escogidas no queden fuera del mismo. Este círculo no puede ser salvado mediante inmediatez apriorística o empírica alguna de la vida de acceso: sólo cabe revisarlo y remeditarlo dialécticamente a partir de una hermenéutica natural del mundo social de la vida. La

interrelación hipotético-deductiva de enunciados es sustituida por la explicación hermenéutica del sentido."(43).

Se trata de un procedimiento más que metodológico, epistemológico, donde se deben reestructurar algunas relaciones básicas, relaciones que inmiscuyen al sujeto cognoscente mediante sus experiencias, sus intenciones, su subjetividad, hasta el análisis propiamente objeto de su conocimiento, como puede serlo la política, la educación, la moral, etc. Esta reestructuración relacional desde un análisis habermasiano serían: 1- la relación entre teoría y experiencia, 2- la relación entre teoría e historia, 3- la relación entre ciencia y praxis.(44).

Si bien, los fundamentos teórico-metodológicos cifrados en una ciencia social hermenéutica por los cuales se ha construido el objeto de estudio de este trabajo y su consecuente análisis no excluyen desde el investigador un modo de proceder dialéctico, es decir, en cuanto a sólo un estilo de pensamiento.

De hecho, este proceder dialéctico se ha venido manifestando a lo largo de este capítulo, por ejemplo, la interacción de las tres "variables" asignadas por el investigador, donde en un primer momento a la hora de construir su objeto de estudio, él mismo ha aparecido identificado como sujeto en relación con el texto que interpreta y su consecuente caracterización contextual. En un segundo momento, una vez reconocidas las categorías sociales, ejes del análisis del discurso moderno de la moral, nuevamente la identificación estribaría en ubicar al sujeto como los actores sociales

históricos quienes a partir de una ley laica (racional) y de unos valores modernos desacralizados construyen sus discursos con el fin de legitimar en textos su ideología hegemónica, la cual pretende ser reproducida en un entorno social específico, vgr. en un contexto educativo.

Asimismo, otro ejemplo, en el proceso sociohistórico de la consolidación del discurso moderno de la moral se han suscitado tres momentos interdependientes: de categorías sociales (acciones cotidianas concretas de los individuos) pasando por constructos conceptuales (para explicar tales comportamientos sociales) para finalmente establecer normas y reglas (legitimación de las acciones sociales). Dicho de otra manera, el tránsito se efectuaría de cuestiones socioeconómicas a cuestiones ético-políticas.

Sin embargo y estando de acuerdo con P. Winch 1972, metodológicamente, la función de las ciencias sociales sería comprender el significado original de las formas de vida más que explicar o aplicar categorías externas a los problemas sociales.(45). Y esto podría ser el caso del contexto sociohistórico mexicano donde se ha pretendido consolidar un tipo de discurso moderno moral no tanto por procesos socioeconómicos y políticos como ocurrió en un principio en la Europa de los siglos XVI-XIX, sino en establecer de entrada una legitimación del discurso institucional por vías jurídico-políticas sin tocar la tradición de la vida societal. En este sentido, el investigador ha querido indagar la confluencia de las tres

"variables" indicadas a partir de una caracterización de cada época en relación con la escuela pública mexicana cuyo propósito subyacente sería encontrar congruencias o antinomias con respecto al proyecto histórico de la sociedad moderna.

En cuanto a las aportaciones de M. Weber e incorporadas al método hermenéutico de este trabajo, en primer lugar estaría su sociología comprensiva, la cual vincula una explicación causal (empírica) y una interpretación con base en una comprensión del objeto estudiado, comprensión que no excluye vías racionales. Para Weber, es el observador -investigador- el que ordena una diversidad de datos mediante la selección de los mismos, cuya base está en una referencia a valores, es decir, en cuanto al aspecto de la realidad que le interesa explicar.

De este modo, la explicación causal supone el conocimiento del contexto, donde tienen lugar las acciones de los diferentes actores, acciones condicionadas por dicho contexto. De aquí, que Weber este interesado en una comprensión hermenéutica de las acciones sociales y no individuales, acciones no aisladas cuya explicación exigiría reconstruir el marco de relaciones en que tienen lugar, así como comprender la orientación predominante del comportamiento social.(46).

M. Weber insiste en rescatar la peculiaridad de los hechos sociales, culturales e históricos, principalmente, cuando éstos tienen sentido y por ello pueden aparecer siempre significativos al investigador. Por lo que, en mucho, se supera el positivismo de las explicaciones físico-naturistas -estableciendo una

relación entre sentido y comprensión, donde es posible explicarse racionalmente-, esto es, al interpretar "una acción con sentido, comprensible, no se da en muchos casos de procesos psicofísicos" porque la comprensión equivaldría a la "captación interpretativa del sentido o conexión de sentido: a) en la consideración histórica, b) en la consideración sociológica en masa, c) construido científicamente (por el método tipológico...." De esta forma, "toda interpretación como toda ciencia en general, tiende a la evidencia. La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional.....entonces, "toda interpretación de una acción con arreglo a fines orientada racionalmente de esa manera posee para la inteligencia de los medios empleados, el grado máximo de evidencia."(47).

Si el concepto fundamental de la sociología comprensiva weberiana es la acción social, la interpretación debe centrarse en el sentido e intencionalidad de esa acción social. Para esto, es indispensable concebir a la sociología comprensiva en dos niveles complementarios: a) comprensión actual: conocer la acción por la forma como el sujeto la manifiesta y, b) comprensión explicativa: interpretarla y descubrir sus motivos. (48).

Con respecto a estas consideraciones, el investigador ha dado cuenta en las dos primeras partes de este capítulo, consideraciones que han reflejado la influencia de los factores sociales sobre los motivos individuales. De esta forma -subrayándolo- el peso que tienen los procesos sociales sobre la vida particular e individual es fundamental siendo ésta

Última consecuencia de la primera, por eso Weber afirmaba "En el estudio de la sociedad, dada la continua transformación que sufren las acciones sociales de los individuos, lo que el científico puede llegar a establecer son determinadas probabilidades representativas, confirmadas por la observación en el sentido de que, dadas determinadas condiciones, se presentan ciertas acciones sociales que pueden comprenderse por su sentido y motivos típicos."(49).

Ahora bien, regresando a las dos categorías fundamentales de este trabajo: la secularización y la laicización sobre las cuales se construiría teóricamente el objeto de estudio, valdría la pena agregar el criterio de racionalidad en la tradición investigativa de y para las ciencias sociales, sobre todo porque -como se ha dicho más atrás- es ineludible tanto del desarrollo histórico de las teorías científicas, así como del desarrollo propio de la sociedad moderna.

De acuerdo con A. MacIntyre 1988, este criterio de racionalidad subyacente en las explicaciones (teóricas) sobre cualquier fenómeno social, político o moral y que comportan cada una, según el interés centrado en ellas conforman una tradición que no se deriva de filosofías universalistas, sino, de los procesos de desarrollo histórico.(50).

Estas tradiciones racionales de investigación están "arraigadas siempre con un carácter local y formadas por las particularidades del lenguaje y el ambiente natural y social. Debido a su arraigo social, la historia de una tradición no puede ser separada de la historia social y política", aunque "esto no

significa que las tradiciones de investigación racional son meras expresiones de conflictos sociales o económicos o de eventos políticos", al contrario esto significa según el mismo autor un rechazo a "cualquier interpretación sociológica extrema al igual que la descontextualización filosófica en la explicación de las tradiciones intelectuales."(51).

Esto concuerda en cierto modo con lo que argumentaba A. Heller -más atrás- de tener un tipo de "visión filosófica" sobre ciertos acontecimientos sociales e institucionales que respaldaran la comprensión del suceso. MacIntyre "sugiere una visión holística e interconectada de las relaciones entre filosofía y contexto social", ya que "el desarrollo racional y crítico de las teorías filosóficas comúnmente se manifiesta en instituciones y prácticas sociales", en este sentido, tener una visión dinámica y dialéctica de "la relación entre conocimiento teórico y las prácticas sociales confiere a las teorías políticas y a las teorías morales tanto una relevancia ideológica como una significación cognoscitiva."(52).

De este modo, el criterio de racionalidad no sólo contribuye a la evaluación de las teorías para una delimitación de las mismas a partir de un objeto de estudio específico, sino, también en subrayar la relevancia ideológica inherente en aquéllas con respecto a un contexto en particular.

Si el discurso moderno de la moral entraña una posición filosófica y política de lo que debe ser el hombre moderno, entonces, los contenidos valorativos de aquél no sólo refieren a

una idealización de un tipo de vida social a seguir, implican un trasfondo ideológico que remarcan la relación entre las explicaciones teóricas y la intención política, es decir, los intereses subyacentes. Al respecto, el propio A. MacIntyre 1984, argumentará

"la historia de la moralidad y la filosofía moral es la historia de sucesivos retos para algunos órdenes morales previamente existentes, una historia en la cual el problema de qué partido venció a otro en una discusión racional debe siempre ser distinguido de la pregunta de qué parte o qué posición retuvo o ganó hegemonía social y política."(53).

En el fondo de estas cuestiones, resalta un problema ya no sólo de carácter teórico o político, sino, ideológico. La concepción de hombre y de sociedad moderna entrañaría desde una posición investigativa recurrir a conceptos, teorías y métodos para analizar como fueron -y son- apropiadas aquéllas concepciones legitimadas como ideales. Es por ello que "las teorías morales y las teorías políticas son sistematizaciones racionales de las moralidades, ideologías e instituciones realmente existentes en sociedades concretas."(54).

Sin embargo, aunque A. MacIntyre ha negado la inconmensurabilidad de la teorías resaltando con ello su carácter ideológico, la racionalidad de ellas y objetivadas institucionalmente ha conllevado aceptar implícitamente una conmensurabilidad del discurso-narración por parte de los actores sociales protagónicos cuya legitimación perenne del discurso del individuo como sujeto social se realiza a través de éste los

ideales de un orden social dominante.

En efecto, durante el proceso de los constructos teóricos del objeto de estudio, el investigador ratificaría tal proposición mencionada arriba de que las teorías al pretender explicar un fenómeno social, vgr. la moralidad no son incommensurables, aunque por su aplicación política en la vida pública se advierte lo contrario, en el sentido de darle a los discursos y a los textos oficiales un carácter de commensurabilidad, por ejemplo, analizando las repercusiones de la moral pública en el contexto educativo mexicano, tales repercusiones tienen como principal propósito legitimar (vía legal) una autoridad institucional cuyas consecuencias son medidas por el logro del poder. -cfr. capítulo cinco y su análisis consecuente en los resultados-.

Recapitulando, como se ha venido argumentando en relación con el análisis y construcción del objeto de estudio, por su naturaleza propia de la ciencia social y por el manejo de las "variables" implícitas continuamente citadas, la metodología ad hoc ha de ser la hermenéutica. Por una parte, la vinculación entre Verstehen y Eklären ayuda a superar reduccionismos con pretensiones objetivistas y al contrario la subjetividad implícita es mejor comprendida caracterizando el entorno, es decir, un contexto que significa la totalidad de la realidad social e histórica. Por otra parte, si la comprensión busca encontrar sentido a lo que tiene sentido -parafraseando a Heller- entonces es posible la interpretación, por ejemplo, las funciones

sociales, políticas y económicas que guarda el discurso moderno de la moral en relación con un contexto sociohistórico. Porque de otra forma no bastarían los análisis textuales de las lecturas, cuando el texto es únicamente un mediador entre el sujeto y el contexto cuyo discurso caracteriza el devenir entre ellos.

## N O T A S

1.- Este capítulo es una corrección del primero que se escribió. El original que por cierto llevaba de título "El discurso del individuo como sujeto moral" se había desarrollado de manera muy descriptiva y con cierto distanciamiento en la forma de cómo se procedió a construir el objeto de estudio. Si bien, este primer desarrollo se efectuó quasisimultáneamente con los capítulos siguientes, quizás esto influyó en manejarlo "indirectamente" y de ahí que ese título refería a una hipótesis subyacente del objeto de estudio con lo cual se podría incluir en la parte II de la tesis. Sin embargo, debido a las sugerencias y porque los autores citados en el mismo aludían a la manera de cómo construir un objeto de estudio desde la ciencia social hermenéutica tuvo que ser reestructurado con el proposito de servir de guía para el resto del trabajo. No obstante a ello, las respuestas encontradas a los problemas de investigación así como la confrontación de las hipótesis de trabajo no se alteraron. Lo que sí se modificó fueron la forma de redactar los resultados y las conclusiones.

2.- Cfr Rafael D. Herrera H. 1995, Los valores morales en la formación profesional, Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM, México.

3.- Cfr E. Alducín 1989, Los valores de los mexicanos, Edit. Banamex, México.

4.- A. Giddens 1967, Las nuevas reglas del método sociológico, Edit. Amorrortu, Argentina. p.164.

5.- A. Heller y F. Fehér 1988, Políticas de la posmodernidad, Edit. Península, España. p.53.

6.- H. Lefebvre 1969, Lógica formal Lógica dialéctica, Edit. Siglo XXI, México. p.25-26.

7.- T. W. Adorno, et al 1967, Sobre la lógica de las ciencias sociales, Edit. Taurus, España. p.125-126.

8.-Op. Cit., p.129.

9.-J. Habermas, et al 1967, Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica, Edit. Taurus, España. p. 149.

10.-Cfr Rafael D. Herrera H. 1991, Sustento teórico para la práctica de la orientación educativa, Tesis de Licenciatura, Escuela de Psicología, Universidad de Guanajuato, México.

11.-A. Schutz 1974, El problema de la realidad social, Edit. Amorrortu, Argentina. p. 73.

- 12.- A. Giddens 1967, Op. Cit., p.162-166.
- 13.- A. Schutz 1974, Op. Cit., p.75.
- 14.-Op. Cit., p.77.
- 15.-Op. Cit., p.83.
- 16.-Op. Cit., p.84.
- 17.-P. Legendre, citado por E. A. Kozicki "Discurso jurídico y discurso psicoanalítico. El derecho como texto sin sujeto" en Legalidad y política. El uso de la ley, Antología, compilación por Fernando Castañeda 1997, FCPS-UNAM, México.
- 18.-Op. Cit.
- 19.-Op. Cit.
- 20.-L. Strauss, citado por A. Velasco 1995, Teoría política. Filosofía e Historia. Anacrónicos o anticuarios?, Edit. UNAM, México. p.52-56.
- 21.-L. Villoro 1997, El poder y el valor, Edit, FCE, México. p.194.
- 22.-Idem.
- 23.-Q. Skinner, citado por A. Velasco 1995,Op. Cit.,p.100-101.
- 24.-"La referencia de Skinner al concepto de fuerza ilocucionaria de Austin es crucial para su propósito de recobrar las intenciones primarias que un determinado autor tuvo al escribir un texto en particular. Al equiparar las intenciones primarias del autor y la fuerza ilocucionaria de sus expresiones, que por definición son comprensibles públicamente por el auditorio original, Skinner hace de las intenciones materia de interpretación histórica, asumiendo que es posible reconstruir el contexto comunicativo original del autor. Así, al utilizar la concepción de Austin de fuerza ilocucionaria, parece superar el sicologismo que tantos problemas dio a Dilthey en la interpretación de las expresiones de vida del pasado y en general a toda hermenéutica empática." No obstante, este punto, "Skinner distingue entre fuerza y actos ilocucionarios. El primer término apunta hacia un recurso del lenguaje; el segundo a la capacidad de los agentes para explotar esos recursos en la comunicación. Los actos ilocucionarios que se realizan se identifican, como todo acto voluntario, por las intenciones; pero la fuerza ilocucionaria que conllevan las expresiones son determinadas principalmente por el significado convencional de las palabras y su contexto." Op. Cit., p.87-88.

25.- J. F. Lyotard 1979, La condición posmoderna, Edit. Planeta-Agostini, España. p.29.

26.-Idem.

27.-Op. Cit., p.73-76.

28.-Op. Cit., p.71.

29.-M. Heidegger, citado por A. Velasco 1995,Op. Cit., p.158-159.

30.-H. G. Gadamer 1977, Verdad y método, Edit. Sígueme, España. p.464.

31.-Op. Cit.,p.465.

32.-H. G. Gadamer, citado por A. Velasco 1995,Op. Cit.,p.161.

33.-P. Ricoeur, citado por M. Beuchot y R. Blanco 1990, Hermenéutica, psicoanálisis y literatura, Edit. UNAM, México. p.15.

34.-Op. Cit., p.16-17.

35.-Si bien, este proceso alude a la construcción de una episteme moderna, donde las ciencias físico-naturales contribuyeron significativamente a escindir la relación sujeto-objeto; con tal escisión se verá afectada toda la vida social, cultural, política e institucional en general a posteriori a la época del Renacimiento, donde el individuo también podrá ser convertido en objeto de análisis y con ello el resultado de todas sus creaciones, la racionalidad dejara de ser una cuestión exclusiva del individuo (razón pura), y pasará a ser una racionalidad técnica que cosifica. A raíz de las investigaciones y de los resultados obtenidos de las ciencias naturales, los contenidos empíricos contribuyeron a la separación entre la representación y el lenguaje, esto es, los discursos y los relatos adquirieron autonomía con respecto a quien los producía, además de comenzar a tener una función social normativa, es decir, con el uso de las palabras era posible ordenar, clasificar, jerarquizar no sólo las cosas y los seres vivos, sino, también al hombre mismo como especie y como género, con lo cual el saber científico contribuyo a la legitimación de un saber narrativo con respecto al proceso del individuo como sujeto moral, es decir, confinado a la normatividad y al deber, por lo cual, se constituiría otra naturaleza, la naturaleza humana -del hombre-. Toda esta formalización a su vez, traería consigo lo que parafraseando a M. Foucault sería el duplicado empírico-transcendental, es decir, la realización de un ideal de hombre -y de sociedad

moderna- empero, fabricado en serie y avalado institucionalmente. Cfr. M. Foucault 1966, Las palabras y las cosas, Edit. Siglo XXI, México. p.300-316.

36-A. Giddens 1967, Las nuevas reglas del método sociológico, Edit. Amorrortu, Argentina. p.161-164.

37.-A. Heller y F. Fehér 1988, Políticas de la posmodernidad, Edit. Península, España. p.58-68.

38.-Op. Cit., p.61.

39.-Op. Cit., p.76-77.

40.-Op. Cit., p.56-57.

41.-Op. Cit., p.78.

42.-Op. Cit., p.79.

43.-J. Habermas, et al 1967, Op. Cit., p. 153.

44.- Sobre la relación entre teoría y experiencia, J. Habermas dice "si la construcción formal de la teoría, la estructura de los conceptos y la elección de las categorías y modelos no pueden efectuarse siguiendo ciegamente las reglas abstractas de una metodología, sino que, han de adecuarse previamente a un objeto preformado; no cabrá identificar sólo posteriormente la teoría con una experiencia que, en virtud de todo ello, no podrá menos de quedar restringida. La postulada coherencia de la orientación teórica respecto del proceso social general, al que también pertenece la propia investigación sociológica, remite asimismo a la experiencia. Pero las consideraciones de este tipo provienen, en última instancia, del fondo de una experiencia acumulada precientíficamente, que aún no ha arrojado de sí el suelo de resonancia de un entorno social centrado en una historicidad vital o, en otras palabras, la formación y cultura adquiridas por el sujeto entero, al modo de un elemento meramente subjetivo." En cuanto a la relación teoría e historia, él mismo comenta "La relación entre teoría y experiencia determina también la relación entre teoría e historia. Tanto si se trata de un determinado material histórico como de unos fenómenos particulares de la naturaleza, los métodos empírico-analíticos ponen igual énfasis en la contrastación de las hipótesis legales. Una ciencia que aspire a merecer tal título, en sentido estricto, ha de proceder en ambos casos generalizadamente.....Frente a todo ello, una teoría dialéctica de la sociedad afirma la dependencia de los fenómenos particulares respecto de la totalidad, rechaza el uso restrictivo del concepto de ley. Más allá de las particulares relaciones de dependencia de magnitudes históricamente neutrales su análisis apunta a una trama objetiva,

determinante asimismo de la dirección de la evolución histórica. Las leyes del movimiento histórico aspiran a una validez a un tiempo más global y más restringida. Desde el momento en que no hacen abstracción del contexto específico de una época, de toda situación, no tienen una validez general. El ámbito de validez de las leyes dialécticas es, por otra parte, más amplio, en la medida en que no acogen relaciones locales de funciones particulares y contextos aislados, sino esas relaciones fundamentales de dependencia, esas interrelaciones básicas por las que un mundo social de la vida, una situación epocal en su conjunto, vienen determinados, precisamente, como totalidad, unas interrelaciones que empapan, por otra parte, todos sus momentos: la generalidad de las leyes científico-sociales no es, en suma, la de un ámbito conceptual en el que las partes individuales hubieran ido integrándose sin solución de continuidad, sino que viene siempre referida a la relación entre lo general y lo particular en su concreción histórica. La legalidades históricas de este tipo designan movimientos que, mediados por la consciencia del sujeto agente, se imponen tendencialmente. Al mismo tiempo se proponen expresar el sentido objetivo de una trama vital histórica." Finalmente, de la relación ciencia y praxis argumenta "Con la relación entre teoría e historia se transforma asimismo la relación ciencia y praxis. Una historia que se limite de manera estrictamente científico-empírica a la explicación causal de acontecimientos individuales no tiene otro valor inmediato que el meramente retrospectivo. El contexto social en el que incidimos mediante las técnicas sociales se mantiene tan estrictamente en la dimensión de un ser separado del deber ser, como el punto de vista de nuestra interpretación y el proyecto de la praxis se mantienen, por el contrario, en la de un deber ser separado del ser. La relación entre ciencia y praxis descansa, igual que la existente entre teoría e historia, sobre una estricta diferenciación entre hechos y decisiones: la historia tiene un sentido en tan escasa medida como la propia naturaleza y, sin embargo, mediante una decisión adecuada podemos dárselo, intentando una y otra vez, con la ayuda de técnicas sociales científicas que éste se imponga y prevalezca en la historia. Frente a esto una teoría dialéctica de la sociedad no puede menos de hacer referencia a la discrepancia perceptible entre los problemas prácticos y la consumación de tareas técnicas, por no aludir a la realización de un sentido que, más allá del dominio de la naturaleza en virtud de una manipulación, todo lo perfecta que se quiera, de relación cosificada, habría de afectar a la estructura de un contexto vital social en su conjunto, impulsando la emancipación del mismo." Op. Cit., p.155-167.

45.- P. Winch 1974, Ciencia social y filosofía, Edit. Amorrortu, Argentina. p.29.

46.- Al respecto, se podría utilizar como ejemplo algunas reflexiones tomadas de la obra La ética protestante y el espíritu del capitalismo, donde Weber encontraría un tipo de desarrollo socioeconómico propio de la cultura occidental europea iniciado en el siglo XVI, marcando un hito histórico para el proceso de la vida societal en su conjunto. Se trataba de una ética racional cuya interpretación del hombre lo colocaría con cierta independencia en relación con Dios en cuanto a como ser autónomo creaba su propio destino haciéndose a sí mismo. Este ethos típico del europeo, como categoría social partía de un autopoicionamiento del hombre -en sentido subjetivo- que lo impulsaba a la conquista y a la gloria terrenal. Las bases socioculturales y psicológicas estarían dadas para la consolidación de un nuevo orden económico-político: el capitalismo. Este ethos propio de los hombres había sido alcanzado a partir de un proceso sociohistórico y particularmente apoyado y promovido por el protestantismo. La racionalidad que vinculaba la ética con la economía permitirá tener una visión y concepción del mundo moderno versus la tradicional. La ética protestante podría ser una postura muy particular de explicar los diversos procesos sociales, políticos y económicos ubicados en un contexto específico, el ethos, a su vez, podría significar el autopoicionamiento de esos procesos -como totalidad- reflejados en un tipo de espíritu pragmático y racional enfocado a los asuntos mundanos -públicos- y asumidos desde las actividades profesionales. Cfr. M. Weber, La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Edit. Premiá, México.

47.- M. Weber 1919, Economía y sociedad, Edit. FCE, México. p.6- 10.

48.- Idem.

49.- Op. Cit., p.16.

50.-A. MacIntyre citado por A. Velasco 1995,Op. Cit.,p.128.

51.-Op. Cit., p. 130.

52.-Op. Cit., p.131.

53.-Op. Cit.,p.132.

54.-Op. Cit., p.154.

54.-Idem.

## CAPITULO DOS

### ACOTACIONES PREELIMINARES IDEOLOGICO-POLITICAS DE LA MORALIDAD

A partir de este capítulo y de los dos siguientes que conforman la parte II de la tesis se efectuará una descripción analítica de cómo se construyó y se legitimó el discurso moderno de la moral a través de un proceso sociohistórico perteneciente a la conformación de la sociedad moderna de la cultura occidental, considerando que dicha descripción parte de un análisis teórico-histórico donde se identificará la interacción de tres componentes: el sujeto en cuanto a los actores sociales protagónicos (grupos hegemónicos en el poder) que a través de sus intereses e intenciones (ideología) participaron directamente en la construcción (secular y laica) y en la legitimación (discurso-texto) de la moralidad pública para su correspondiente concreción en un entorno social específico (contexto).

\* En cuanto a este capítulo se analizarán: 1- Breves consideraciones socio-ideológicas de la moralidad y 2- Cuestiones sociopolíticas y psicológicas de la moralidad.

#### 1. BREVES CONSIDERACIONES SOCIO-IDEOLOGICAS DE LA MORALIDAD

En este apartado se rescatarán algunos elementos históricos de índole social e ideológicos que han contribuido a la consolidación de la moralidad pública cuyos contenidos prescriptivos y valorativos nutren al sistema moral moderno.

En primer lugar, si el discurso de la moralidad contempla funciones prescriptivas y normativas (1) es porque contribuye a la organización de la vida cotidiana de los sujetos,

donde seguramente entraña un trasfondo ideológico (2), "las éticas dan una interpretación coherente a la moral, (y) los sistemas, códigos morales, recapitulan las exigencias morales de cada época." (3); además, la concepción ético-política del discurso moral no se agota exclusivamente en la construcción y validación de conocimientos "objetivos" sobre el bien y el mal, ni en la aplicación valorativa de ellos en lo mediato e inmediato, es precisamente en su carácter ideológico donde el discurso moral interviene y contribuye para una evaluación y calificación parcial del mundo enmascarando la totalidad de la vida societal.

Por una parte, este encubrimiento parcial de la realidad denota la importancia discursiva en su acepción política cuando afecta directamente la acción social de los sujetos, es decir, donde "los esquemas conceptuales con que los hombres captan su propia sociedad tienen un doble papel: revelan la naturaleza de esa actividad y ocultan su verdadero carácter." (4).

De hecho, lo anterior conllevaría a que la ideología también incida en las diferentes explicaciones sobre los orígenes (5) de la moral, sobre todo porque aquélla está implicada en los distintos contenidos prescriptivos y valorativos que no obstante por cuya génesis se establece una coincidencia en su objetivo último: represión y adaptación del sujeto in situ.

LIBRO DE ACTAS  
REUNIONES DE LA COMISIÓN  
NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS  
Y TECNOLÓGICAS

En primer lugar, si el proceso de consolidación del discurso moderno de la moral aludía necesariamente al discurso del individuo como sujeto moral, entonces los rasgos de una moralidad más individualizada habrían de aparecer -y mucho antes de ser legitimadas en discurso hacia el siglo XVIII-, desde el momento en que las condiciones socio-económicas justificaran la existencia de la propiedad privada y la división de la sociedad en clases. De este modo, A. Heller 1977, considerará que se "llega a la moral cuando la exigencia es interiorizada, cuando se eleva a motivación personal, cuando la exigencia social aparece como una exigencia que el particular dirige a sí mismo."(6). Así, la prescripción del "discurso" de la moralidad significaría "interiorización de las exigencias genérico-sociales y dado que contiene un momento normativo, se desprende que una de sus categorías centrales es la conciencia (remordimientos y culpas)."(7).

Ahora bien, -de acuerdo a un seguimiento histórico-, la construcción y la legitimación del discurso moderno de la moral con sus implicaciones y repercusiones sociopolíticas y educativas se había venido transformando a medida que el sustrato ideológico de las sociedades modernas fuera más laico y secular hasta su consolidación definitiva: una moral política racional y utilitaria. Como proceso gradual tendrá su irrupción definitiva en el siglo XVIII, cuando el nuevo orden socioeconómico

y político -el Capitalismo- habría madurado y se habría expandido, además la moral social y su discurso público gozaría de un respaldo material de un espacio físico, porque -parafraseando a Heller- al igual que la política, la moral no se objetiva solamente en ideología, sino que requiere de lo institucional, cuyo ámbito ad hoc será el Estado moderno.

El punto de partida radicara en considerar al discurso moderno de la moral como un producto socio-histórico (reciente) que obedece a cambios en la relación hombre-mundo, donde la ideología que prescribe con base en una hegemonía político-institucional dominante se viene transformado, en este caso, el tránsito se efectúa de una filosofía moral universal, absoluta y eterna hacia una filosofía moral relativa, concreta y humana que modifica sustancialmente la percepción del mundo, del contacto e interacción individual y de las diversas formas de valoración, donde según A. Heller 1977 "los valores morales que contienen los conceptos morales, las normas abstractas, la valoración moral de los sentimientos, etc tienen una vida relativamente autónoma bajo la forma de ideología (regulando) las acciones y las motivaciones"(8).

En este sentido ha sido posible explicar e interpretar en cuanto al vínculo discursivo entre moral e ideología que "la ideología es pues un pensamiento ambiguo. Entraña una reflexión sobre la sociedad deseable, maneja una concepción ética por lo tanto, y al mismo tiempo, una aceptación consciente de los medios necesarios al logro efectivo del poder o a su mantenimiento."(9).

Ahora bien, ¿Cómo se ha dado este proceso en el contexto sociohistórico? y De qué forma han intervenido sus actores sociales?. En primer lugar, a partir del Renacimiento habrá una aparición más consistente de ciertas categorías sociales como el antropocentrismo, el naturalismo, el utilitarismo y el racionalismo -entre otras- que a posteriori retomarían las ideologías de la Ilustración, -este proceso de categorías a conceptos después a normas- tendrá un gran significado para la construcción y legitimación del discurso moderno de la moral, sin embargo, cabría hacer una diferenciación ideológica en el uso de aquéllos conceptos de acuerdo a ambos momentos sociohistóricos. A. Heller 1980, argumenta

"la ideología del Renacimiento era ya una ideología burguesa porque nacía de los germenés de la producción burguesa, pero estaba muy lejos de ser la ideología en tanto como tal, de la burguesía toda; más aún, ni siquiera rozó a los estratos plebeyos cuando echaba raíces y se desarrollaba positivamente entre la nobleza. Por el contrario, la Ilustración fue una ideología burguesa universal, las diferencias entre los diversos estratos se expresaron dentro de la ideología de la Ilustración."(10).

Con el surgimiento de un nuevo concepto de hombre dinámico y activo a través de sus relaciones sociales permitiría al sujeto construirse, a labrarse su propio destino redefiniendo su jerarquía de valores, se trata ahora de una voluntad personal y subjetiva, "el mismo dinamismo caracterizaba la relación del hombre con la sociedad; la elección del propio destino en un sentido social (evolución social)...y la respuesta a la pregunta

de cómo vivir y engrandecerse dentro del movimiento de la sociedad, se iba convirtiendo poco a poco en una cuestión individual."(11).

Sin embargo, este individualismo no se refería a como lo conceptualizaba la burguesía de la Ilustración es más bien "del culto al hombre que se hace a sí mismo con una salvedad: que el hombre hacia de sí no se correspondía con la obtención del poder o del dinero, la consideración más importante era la medida en que el hombre había dejado su impronta en el mundo."(12).

Una vez que el tiempo y el espacio se humanizan y el infinito se vuelve realidad social, el posicionamiento del individuo aparece como una historia propia de su desarrollo enclavada en el proceso mismo de la sociedad, ahora, necesario era reinterpretar la relación del hombre con la naturaleza, entonces "surge en el Renacimiento la idea de que el hombre puede conquistar algo a la naturaleza para crear de esa naturaleza primera una segunda naturaleza. La apercepción de la conquista de la naturaleza corre paralela al descubrimiento de la idea la evolución de la humanidad, (categoría que surgiría como) luz antropológica y socio-filosófica general."(13).

Este humanismo renacentista utilizaría como su herramienta principal a la razón como reflexión filosófica y científica, ya que como norma moral (deontológica) tendría posteriormente a un mejor representante: Kant y su imperativo categórico.

Sin embargo, existían diferencias en cuanto a la actitud hacia la razón "para la Ilustración, razón era sinónimo

de luz, de iluminación; pero durante el Renacimiento, la razón se consideraba una fuerza contradictoria, especialmente preñada de contradicciones éticas, a menudo aliada con el diablo."(14).

R. Descartes (15), por ejemplo, uno de los principales del pensamiento renacentista no ocultaría su doble postura moral, -posiblemente preñada de la ideología de su tiempo-, en la que aún reconociendo la potencialidad del yo en cuanto a sus capacidades intelectuales y morales éstas se debían a la intervención de un ente divino y a la vez, deberían convenir a las leyes y costumbres de la comunidad, es decir, -parafraseando a Weber-, el conflicto se disputaría entre una ética de la responsabilidad y una ética de la convicción.

Asimismo, con E. Kant ocurriría el mismo dilema, una moralidad sustentada en la razón, empero, siempre en acatamiento de una autoridad civil. Aunque, a partir de este filósofo la moralidad se bifurcaba (paulatinamente) -por su interpretación y aplicación legítima y legal- entre una racionalidad material y una racionalidad formal, el imperativo categórico: deber vinculado a la razón pura sólo tendría validez para el individuo en su forma privativa (personalmente). Empero, por su carácter ideológico pasaría al ámbito público, donde en este terreno se considerarían más importantes las consecuencias, llegándose a asumir como "propias de un deber categorico", con lo cual a posteriori todas las instituciones públicas, -entre ellas la escuela- acentuarían la supremacía de la ratio instrumental.

Por lo pronto, a la pregunta Qué es la Ilustración?,  
-considerada como un proceso y no como algo acabado-  
E. Kant 1784, respondería

"La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. Sapere aude. Ten el valor de servirte de tu propia razón: he aquí el lema de la ilustración."(16).

En cuanto al valor libertad -ligado discursivamente al valor concepto de individuo-, diría "para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente", entonces "el uso público de su razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres."(17). Sin embargo, aunque parece hacer una distinción entre lo privado y lo público para la aplicación de estos valores, tiende a "unirlas" sutilmente a favor de la autoridad, así, "existen muchas empresas de interés público en las que es necesario cierto automatismo, por cuya virtud algunos miembros de la comunidad tienen que comportarse pasivamente para, mediante una unanimidad artificial, poder ser dirigidos por el Gobierno hacia los fines públicos (políticos) o, por lo menos, impedidos en su perturbación. En este caso no cabe razonar, sino que hay que obedecer."(18). Ciertamente, existen obligaciones que plus ultra de la voluntad

individual, contribuyen a fortiori al status quo, al menos en lo que se refiere a la reglamentación de la vida social, donde el Estado velaría por sus intereses "sólo aquel que, esclarecido, no teme a las sombras, pero dispone de un numeroso y disciplinado ejército para garantizar la tranquilidad pública, puede decir lo que no osaría un Estado libre: razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced."(19).

Es importante reflexionar sobre estas cuestiones, sobre todo por las implicaciones ideológicas; si el deber ubica al sujeto en una posición privilegiada en torno a su libertad y a su individualidad, no siempre se consideran las consecuencias, es decir, según A. MacIntyre 1966, "los ejemplos típicos dados por Kant de pretendidos imperativos categóricos nos dicen lo que no debemos hacer: no violar promesas, no mentir, no suicidarse, etc. Pero en lo que se refiere a las actividades a las que debemos dedicarnos y a los fines que debemos perseguir, el imperativo categórico parece quedarse en silencio."(20). Particularmente, en su incidencia sobre cuestiones socioeducativas, "la noción kantiana de deber es tan formal que puede dársele casi cualquier contenido, puesto que separa la noción de deber de los fines, propósitos, deseos y necesidades, sugiere que sólo puedo preguntar al seguir un curso de acción propuesto, si es posible querer consistentemente que sea universalizado, y no a qué fines o propósitos sirve. (entonces) cualquiera que haya sido educado en la noción kantiana del deber habrá sido educado en un fácil conformismo con

la autoridad."(21).

A. Heller 1977, -complementando la observación crítica de A. MacIntyre sobre el imperativo kantiano-, por su parte argumenta que tampoco el deber moral traducido en norma, es suficiente per se sobre los sentimientos, ya que si éstos son parte indispensable de las acciones de los individuos en su vida cotidiana, las decisiones no son exclusivas del raciocinio, "las normas que regulan directamente los sentimientos son morales de modo primario, porque la regulación de la conducta se realiza en este caso, a través de la regulación de la intención (y). es secundario, cuando la regulación afecta directamente no al sentimiento sino a sus expresiones y a la formación de la conducta emocional en general."(22). Además, en las relaciones de interacción concretas, los individuos no se encuentran frente a conceptos morales sino frente a juicios morales, entonces "el contenido moral de un acto o de un juicio está determinado por los conocimientos relativos al conjunto de la sociedad", por lo que los imperativos kantianos negarían "la existencia de conflictos morales examinando (solo) el momento primario, el sometimiento de los sentimientos particulares."(23).

Si la moral de la razón pura apunta hacia un tipo de vida personal (privada) sin que se tomen en cuenta las consecuencias, entonces la moralidad de la razón práctica contemplaría para la vida pública las intenciones de los actores sociales, cuyo objetivo último consiste en adecuar los medios al fin deseado. En este caso, se requería -institucionalmente- otras bases

conceptuales -éticopolíticas- para dicho funcionamiento. De este modo, M. Weber (24), ya lo advertiría haciendo referencia a una racionalidad con arreglo a valores; proceso que en primera instancia, aludía a un "desencantamiento", donde la manifestación cultural de la razón permitiera a los individuos controlar sus pulsiones naturales y fijarse, objetivamente, ciertos fines en función de valores determinados, empero, esto entrañaría una doble posición; por una parte, la "moral de la convicción" indicando con ello "actúa en función de tus mandatos, de tus valores, de tus convicciones" implicando un proceso cognoscitivo de la razón; por otra parte, la "moral de la responsabilidad" surgida a partir de la racionalidad instrumental (formal) dando lugar a un nuevo tipo de acción social (pública) basada en el cálculo, indicando con ello, la utilización de cualquier medio disponible en función únicamente de su eficiencia para alcanzar cierto fin, se trataría de la razón práctica (técnica).

Más, aún, si toda forma de vida societal ha sido afectada en grado diverso por la racionalidad, entonces Qué significado o interpretación se le ha dado a este término?. Prosiguiendo con M. Weber, "la expresión racionalismo puede significar cosas muy diferentes. Significa una cosa cuando consideramos el tipo de racionalización con el que un pensador sistemático elabora la imagen del mundo; un progresivo dominio teórico de la realidad a través de conceptos cada vez más abstractos y precisos. Racionalismo significa otra cosa cuando consideramos el logro metódico de un fin práctico y rigurosamente determinado por medio

de un cálculo cada vez más refinado de los medios apropiados."(25). Sin embargo, esta racionalidad -en relación con el carácter ideológico de la moralidad- esta plus ultra de una cuestión cognoscitiva con respecto a un cúmulo de conocimientos sobre el mundo, es más bien una postura secular de desmitificación de la vida, de un posicionamiento intelectual, de un ethos moderno que analiza. En este sentido, M. Weber considera que intelectualización y racionalización "significan que se sabe o se cree que en cualquier momento en que se quiera se puede llegar a saber, que no existen en torno a nuestra vida poderes ocultos e imprevisibles, sino que por el contrario todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión: Esto quiere decir simplemente que se ha excluido lo mágico del mundo."(26).

Por lo pronto, Cómo conciliar dos tendencias aparentemente contradictorias, una que apunta al deber, al ideal y otra que apunta al hacer, a lo real?. Es posible "yuxtaponer" dos posiciones morales antagónicas sin considerar el contexto?. Con la formulación del individuo -y de sociedad moderna- como discurso a partir del siglo XVIII Qué tipo de moralidad (normas y valores: tradicionales o modernas) han de tomarse en cuenta para la vida pública?.

En este caso, el sistema moral -moderno y contemporáneo- ha estado construido a partir de las exigencias genérico-sociales y bifurcado en dos planos distintos, contradictorios, empero, no excluyentes: normas abstractas que

representan las normas morales universales y normas concretas que representan las normas o reglas morales determinadas de una sociedad particular. De acuerdo con A. Heller 1977, en el caso de las normas abstractas, "su validez universal no estriba en la universalidad de los enunciados sino en la de los contenidos, lo cual no significa que deban tener validez eterna", aunque si "son portadores de los valores genéricos universales surgidos en el curso del desarrollo del género humano."(27).

Si las normas morales abstractas y las normas morales concretas no son excluyentes, al contrario son constitutivas de la dialéctica individuo-sociedad, entonces su funcionamiento podría ser el siguiente: si por lo regular los individuos interiorizan las normas abstractas pueden terminar orientándose por las normas concretas, sencillamente porque ellos viven en medio de posibilidades inmediatas. Sin embargo, como las normas concretas están basadas en una pluralidad de valores y que se presentan en forma de prescripciones, pueden entrar en contradicción con las normas abstractas, contradicción que también es introyectada por los mismos sujetos, en tal caso dicho conflicto entre lo absoluto como deber y lo concreto-posible como hacer, conlleva a una enajenación -ya discutida líneas arriba- de este modo, la misma autora agrega que

"las exigencias abstractas de la moral abstracta no tienen en cuenta al individuo concreto que vive en medio de relaciones y posibilidades concretas, (aún cuando), se intenta realizar una norma abstracta identificándola con una determinada exigencia moral concreta."(28).

Más, aún, ideológicamente existe una diferencia entre contenidos, donde la moral abstracta está más acorde a la leyes y a los discursos que legitiman y dictaminan el curso de los valores sociales y ajenos al individuo concreto que se ubica más bien en la relación social concreta, en este caso, la misma autora señala que

"en el caso de la moral abstracta, a menudo las objetivaciones o esferas alienadas son aptas para promover o representar valores genéricos para contraponerlos al hombre particular."(29).

No obstante, los contenidos prescriptivos y valorales del discurso moderno de la moral pueden también y de hecho se convierten en abstracciones por su intencionalidad política de universalización, por ejemplo, los valores modernos derivados de las normas morales concretas construidas y reproducidas en y por la práctica cotidiana dentro de una economía de mercado pasan a ser normas absolutas por su sentido de idealización de una sociedad moderna (técnoindustrial) en progreso permanente.

Por lo tanto, el proceso de individualidad como categoría axial de los ideales de la Ilustración solamente alcanzaría su cenit como un valor moderno de los contenidos normativos abstractos del discurso moderno de la moral, ya que como lo sostienen T. Adorno y M. Horkheimer 1944, "la pseudoindividualidad constituye la premisa del control y de la neutralización de lo trágico: sólo gracias al hecho de que los individuos no son en efecto tales, sino simples entrecruzamientos

de las tendencias de lo universal, es posible reabsorberlos integralmente en lo universal. La cultura de masas revela así el carácter ficticio que la forma del individuo ha tenido siempre en la época burguesa y su error consiste solamente en gloriarse de esta turbia armonía de universal y particular."(30).

Y redundan, afirmando

"El principio de la individualidad ha sido contradictorio desde el comienzo. Más bien no se ha llegado jamás a una verdadera individuación. La forma de clase de la autoconservación ha detenido a todos en el estadio de puros seres genéricos."(31).

En suma, el carácter ideológico implícito en el devenir de la moralidad ha podido ser rastreado caracterizando el contexto sociohistórico donde se ha logrado diferenciar entre aquellos valores del Renacimiento cuyo individuo buscará liberarse de sus tradiciones a partir de sus actividades cotidianas y aquellos valores de la Ilustración que asumidos desde la razón serán universalizados con lo cual se acentuarán las bases de los contenidos prescriptivos y valorativos del discurso moderno de la moral. Sin embargo, a pesar de la caracterización en la que fue posible realizar dicha diferenciación, la moralidad pública como discurso institucional ha entrañado una intencionalidad ideológica per se regulada por una racionalidad formal y por un utilitarismo social, donde las normas abstractas y las normas concretas son manejadas indistintamente en el sistema moral contemporáneo posiblemente por sus consecuencias políticas vertidas en y para la vida societal.

## II. CUESTIONES SOCIOPOLÍTICAS Y PSICOLÓGICAS DE LA MORALIDAD

En esta segunda parte se revisará la influencia determinante de la racionalidad formal en las diversas actividades concernientes de la moralidad pública, considerándose que a partir de dicha influencia las estructuras sociales llegan a condicionar los procesos sociopsicológicos de los individuos quienes son regulados (legitimados) desde la vida institucional.

Ahora bien, con la comprensión de los procesos sociohistóricos que han incidido en la transformación del discurso moral en cuanto a sus formulaciones racionales afectando con ello los procesos psicológicos y sociales de los sujetos, es porque existe una estrecha articulación entre las estructuras del individuo y las estructuras sociales, sobre todo si esa articulación es ideológica que cohesiona por medio de ideales, normas, y valores hegemónicos. N. Elias 1977, lo señalara, al decir

"no se trata de que a lo largo de la historia muchos individuos hayan elaborado un nuevo órgano o una nueva sustancia emanados en su interior, una razón o una ratio que hasta ahora no existiera, cambia la forma en que los hombres acostumbran a convivir y por lo tanto, cambia su comportamiento, se modifica su conciencia y el conjunto de su estructura impulsiva, las circunstancias que se modifican no son algo procedente del exterior de los seres humanos: son las relaciones entre los propios seres humanos."(32).

La transición a las sociedades modernas estaría marcada por el paso de la coacción a la auto-coacción -proceso civilizatorio-, donde su característica primordial consistiría en la contención

de los instintos a partir de un control racional-institucional, cuyo aparato represor: la organización de la conciencia y de las emociones en los individuos "civilizados" se diferenciaba en su totalidad de los llamados "primitivos", en este sentido, "el proceso civilizatorio y ciertas manifestaciones como la psicologización y la racionalización paulatinas no puede separarse del cambio histórico de las estructuras de las relaciones interhumanas."(33).

Sin embargo, esto no ha significado que en épocas anteriores a las sociedades modernas no hubieran existido formas de control, específicamente moral (represión de pulsiones), lo que sí se aportaría con la llegada de "la civilización" sería una autorepresión por cálculo racional. "Ciertamente los seres humanos nunca han estado desprovistos de regulaciones y restricciones sociales de los impulsos, (empero), la dominación de las emociones tienen un carácter muy distinto, se trate (desde) pueblos simples (hasta) funcionarios del Estado o partes de un ejercito."(34).

Si el Estado moderno se ha encargado de monopolizar -y legitimar- la violencia en aras de la civilización, sus procedimientos entrañan cuestiones morales y valorativas. En el primer caso, como normas de conducta que el individuo interioriza para su socialización a través de un proceso de formación mediatizado institucionalmente. "La estabilidad peculiar del aparato de autoacción psíquica que aparece como un rasgo decisivo en el hábito de todo individuo civilizado se encuentra

en íntima relación con la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos centrales. Solamente con la constitución de tales institutos monopólicos estables se crea ese aparato formativo que sirve para inculcar al individuo desde pequeño la costumbre permanente de dominarse; sólo gracias a dicho instituto se constituye en el verdadero individuo un aparato de autocontrol más estable que, en gran medida, funciona de modo automático."(35).

Si el proceso de civilización característico de las sociedades modernas de la cultura occidental consiste en la interiorización de nuevas pautas de comportamiento social, entonces dicho proceso "racionalizador" oscila -dialécticamente- entre formas de control ideológico y formas de control jurídico-político en cuya dinámica del contexto se generan intereses derivados de las intenciones (motivos y necesidades) de los actores sociales implicados, luego, entonces el mismo autor lo señala de la siguiente forma

"La civilización no es racional ni tampoco irracional, sino que se pone y se mantiene ciegamente en marcha por medio de la dinámica propia de una red de relaciones, por medio de los cambios específicos en la forma en que los hombres están acostumbrados a vivir."(36).

Y complementa diciendo

"Para el proceso de civilización, la racionalización del comportamiento es tan importante como esa modelación peculiar de la economía instintiva que acostumbra a llamar vergüenza o escrúpulos. Se trata de los dos aspectos de la misma transformación psíquica, el intenso movimiento de

racionalización y el no menos intensivo avance del umbral de la vergüenza y de los escrúpulos que se hace especialmente manifiesto a partir del siglo XVI en los hábitos de los hombres occidentales."(37).

Más, aún, esta relación individuo-sociedad no llega ha agotarse sobre todo cuando parte de un devenir normativo cuya ideología que lo alimenta, además está objetivada en lo institucional. Para esto, P. Berger y T. Luckman 1972, lo expresan así "las instituciones se presentan al individuo como un hecho externo y coercitivo, como realidad objetiva con historia que antecede al nacimiento del individuo." De ahí que "las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada."(38).

Y lo ratifican subrayando el carácter legitimatorio "se sigue que el orden institucional en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa. Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa."(39).

De este modo, el peso de la estructura social es determinante, sobre todo para la construcción del individuo como sujeto moral logrando ser transmitida con una ideología de rasgos prescriptivos y normativos. Así, el individuo "por estar inserto en una red de relaciones sociales (económicas, políticas e ideológicas). por formar parte de determinadas estructuras, organizaciones o instituciones sociales, o por hallarse determinado por condiciones objetivas diversas (económico-

sociales y políticas) no puede comportarse moralmente por sí mismo."(40). No obstante que existen dos tipos de morales: privada y pública, ambas son corroboradas en primera instancia por el entorno inmediato, su diferenciación posterior estribará de acuerdo a otras razones. Por el momento, "la esfera precede al individuo. Nadie construye sus creencias morales en el vacío. Desde que nace se encuentra en un espacio social que comprende comportamientos, actitudes y creencias compartidas. Le son inculcadas costumbres, reglas de conducta, adhesión a valores. Primero los sigue por imitación, luego los internaliza, hasta hacerlos suyos. El individuo se desarrolla en un ámbito de moralidad en uso, consensual, aceptada por la sociedad a que pertenece como uno de los rasgos que constituyen la vida en común."(41).

Resulta evidente que en el proceso transformativo del discurso moderno de la moral, el carácter ideológico necesariamente ha desempeñado una función de cohesión y de integración, sobre todo cuando se había partido de una concepción de hombre (y de sociedad) diferentes a las posiciones éticas antiguas, ahora, en la sociedad moderna y contemporánea el discurso es efectivo ética y políticamente porque obedece a fines seculares tendientes al control y al manejo de los afectos, de las creencias y deseos de los individuos orientados por una ratio instrumental.

Con la aparición del discurso del individuo como sujeto moral, la autoconservación -en sentido kantiano- proclamaría "la salida del hombre de un estado de minoridad (incapacidad) del cual él mismo era culpable"(42), esto implicaría psicológica y pedagógicamente un involucramiento del "yo" como "producto y condición de la existencia material, como instancia de la prevención y del cálculo, (que) se amplía o se contrae de acuerdo con las perspectivas de independencia económica y propiedad productiva a través de las diferentes generaciones."(43).

Si la moralidad pública de la sociedad moderna no sólo es laica, sino también secular, es porque es una moral utilitaria prefijada a los cambios de la economía de mercado, donde los afectos y las emociones -aún resguardadas de la moral privada-, son vulnerables. Por lo que T. W. Adorno y M. Horkheimer 1944, enfatizarán diciendo

"son utilizados por la ratio en formas de ideología, (ya que) los afectos dan sustento al aparato productivo, a la organización social y al sistema, con ello, gozan de prestigio de racionalidad y las emociones están incorporadas."(44).

Por lo tanto, con la construcción del discurso moral en los albores del Estado moderno, el acercamiento entre lo moral y lo político "moral política" ha permitido una similitud en funciones entre ambos procesos, es decir, la moralidad moderna se ha definido y se comporta cada vez más como una instancia formal, instrumental y racionalizadora; con una función intrínseca indispensable (ideológica) de dar coherencia y sentido a una sociedad; porque también la política (junto con el sistema

jurídico) vigila, sanciona, castiga, prohíbe, y en general, regula los comportamientos, incluidos los valores y los valores morales. De este modo, como afirma N. Bobbio 1993, "en la formación del Estado moderno, el poder ideológico, que (perteneció) tradicionalmente a la Iglesia, (constituyó) durante siglos un poder separado del poder político y a menudo en lucha con él, (por lo que) uno de los instrumentos de dominio del Estado totalitario actual es el monopolio de la ideología, la ideología del Estado,"(45).

Si bien, ya se ha hecho referencia a la intención política del discurso de la moral cuya ideología es consolidar una hegemonía, A. Gramsci 1976, lo relaciona con el status quo, donde el orden implica un modo determinado de pensar y vivir, es una visión del mundo y de la realidad que se difunde a la sociedad en todas sus dimensiones y que impregna continuamente los gustos, los hábitos, cualquier forma de relación social con sus implicaciones intelectuales.(46). Además, para que esa hegemonía sea efectiva y el consenso social se genere de forma aparentemente natural, es necesario que la visión del universo y la realidad dominante sea aceptada como buena por la mayoría de los sujetos y de las clases sociales de una sociedad determinada.(47).

En este sentido, las implicaciones ideológicas y morales de ese proceso estriban en la legitimación del poder -de una minoría- transmitiéndola como el bien común. Sin embargo, económica y políticamente, la hegemonía de un poder entrafaría

algunas precisiones sociohistóricas: "el poder es algo que posee la clase dominante y lo ejerce dentro de una compleja relación estratégica en una determinada sociedad, el Estado sólo es un lugar privilegiado pero relativo del poder y es en la economía donde se encuentran los mecanismos ad hoc del y para el poder."(48).

Por lo pronto, aunque la nueva ideologización de los contenidos prescriptivos y valorativos de la moral pública, habrá consistido en un proceso laico-secular: en el tránsito filosófico-político (teocentrismo vs antropocentrismo) y en el ámbito socioeconómico (feudalismo vs capitalismo).

No obstante, aún así, se han preservado --por su enraizamiento cultural-- residuos psicológico-religiosos --principalmente en el catolicismo de la América Latina-- que permanecen activos en el comportamiento de los individuos y que de alguna manera se han aprovechado sutilmente en el discurso moderno de la moral por su utilidad política: "1-para toda la humanidad, consuelo por las privaciones que impone la vida, 2-para la gran mayoría de los individuos estímulo para aceptar emocionalmente su situación de clase, 3-para la minoría dominante, alivio para los sentimientos de culpa causados por el sufrimiento de aquellos a quienes oprime."(49).

Se trataría de una cuestión psicológica de sometimiento donde reside una de las principales garantías de la estabilidad social, otorgando privilegios adscritos a la autoridad

institucional donde la socialización de los sujetos es preservar cualquier tipo de dependencia psicológica y social, de lograr cierta intimidación intelectual, de hacer mantener ante autoridades docilidad de obediencia necesaria, pero también es ofrecer una cierta satisfacción de lo que se ha hecho obteniendo beneficios de ser atendido, cuidado y aceptado no sólo por la autoridad per se sino también por lo institucional.

En cierto modo, -parafraseando a Adorno y Horkheimer-, es tener la satisfacción de un conformismo seguro que al no poder alcanzar ciertos ideales, al no poder ser como los otros, los que tienen "éxito en la vida", cuando menos, se les hace creer que "no se esta peor" que muchos otros. No obstante que "reclaman obstinadamente la ideología mediante la cual se les esclaviza..., tal conformismo se contenta con la eterna repetición de lo mismo. (porque) la eterna repetición de lo mismo regula también la relación con el pasado."(50).

Por lo que, si la función central -sine qua non- de toda moralidad ha sido la represión, su incorporación sutil al discurso moderno de la moral mediante referencias (valores tradicionales) a esquemas habituales de acción social, entonces todo esto se asemeja en mucho a lo que L. Villoro 1997 ha llamado pensamiento reiterativo: "su fin es mantener una y otra vez, el orden existente frente a la anomia. Todas las amenazas de disolución social, el pensamiento reiterativo opone una estructura que tiene que reafirmar y reproducir continuamente. Su objeto es lo que puede repetirse, lo permanente, lo consabido, el

orden, la costumbre, lo que se mantiene y resiste frente a la confusión y al desorden. Por eso, no ama las innovaciones, a lo desconocido e inclasificable prefiere la lealtad a las formas establecidas, su objeto es 'lo mismo'."(51).

Ahora bien, aunque el individuo aparecerá como discurso a partir del siglo XVIII con derechos y obligaciones sin dejar de reconocer esquemas de autoridad, vgr. obedeciendo. Los discursos (morales y educativos) se potencializarían por su carácter político y validados institucionalmente por cálculo racional, no obstante que las valoraciones morales obedecen a momentos y contextos sociopolíticos e históricos, el discurso moderno de la moral se adjudicó el rango descriptivo y prescriptivo de pretensión universal y de progreso humano ad infinitum.

Por lo tanto, hacia el siglo XIX la conformación del discurso del individuo como sujeto moral era una realidad efectiva y tangible, por ejemplo, la vida privada de los individuos se convertiría en un asunto de interés público, aquélla sería diseñada según las actividades convenientes de acuerdo a necesidades concretas dependiendo de los diferentes estratos sociales, aunque todos bajo la misma orientación de un orden social hegemónico.(52).

Aún, así, se precisaría la diferenciación entre morales: privada versus pública, porque "cada posición esta sujeta a reglas. una misma persona no debe actuar de la misma manera como profesional, como padre de familia o como ciudadano. Según el

papel que ejerza deberá guiarse por uno u otro conjunto de disposiciones aceptadas."(53).

Este posicionamiento ideológico tanto en el discurso como en la práctica enfatizaría la cuestión de la individualización en términos de una autodeterminación del sujeto y de la conciencia de sí mismo, lo que conllevaría a establecer una línea de separación entre la subjetividad de la vida moral privada y la objetividad de la vida moral pública con su consecuente reconstrucción de la realidad social concreta.

De acuerdo a lo anterior, es posible considerar junto con R. Poole 1992 que "existen dos concepciones de la moral en el mundo moderno, una propia de la vida pública y otra propia de la vida privada"(54), y más que ser independientes, se complementan, aunque con una cierta subordinación de la segunda a la primera.

En primer lugar, con el surgimiento de la sociedad moderna, la reglamentación de la moral pública sería evidente -confinando a la moral tradicional a los espacios privados-, puesto que las instituciones racionalizadas de la producción capitalista y la administración burocrática efectuarían un control sistemático de las normas morales hacia un fin de socializar con base en las políticas de intercambio mercantil y comercial, así el mercado y la burocracia actuarían por cálculo social y "la exclusión de lo personal, lo emocional y lo doméstico hace posible el cálculo impersonal esencial para la racionalidad moderna, (y; aquéllos quedan) confinados de modo que

no interfieran en el dominio racional."(55).

Sin embargo, -dialécticamente- si el ámbito de lo privado (doméstico) existe para producir no sólo individuos en el aspecto físico, sino también la estructura de la individualidad requerida por la vida pública (56) ha de contener en su propio núcleo una representación de esa individualidad (identidad) pública-social, así el ámbito privado aporta los principios de su propia trascendencia y que proporciona también su estructura de autoridad constitutiva (57).

Este análisis -ya discutido más atrás-, conlleva implícitamente un proceso psicosociológico e institucional, es decir, la legitimación de la realidad social es interiorizada por los individuos que conforman dicha estructura social, empero, cada uno de ellos al entrar en interacción con los demás, también refuerzan el mismo procedimiento -puesto que no solamente introyecta normas y valores-, sino que se identifican (58) con el proceso-totalidad. De hecho, efectivamente se trata de una cuestión dialéctica (59), propia de la vida societal.

Por lo tanto, el contenido prescriptivo y normativo del discurso moderno de la moral en relación directa con la vida pública obedecerá a lo que R. Foole, llamaría los deberes para con la economía de mercado. "con la aparición del capitalismo, la distribución del producto social quedó determinada en gran medida por el funcionamiento de un mercado impersonal, no por la tradición, el status o los deberes para con la familia. La actividad fundamental de la producción se alejó de la familia

para recluirse en la fábrica (trabajo asalariado),... y la administración social y el derecho se convirtieron en una ocupación restringida de las burocracias especializadas."(60).

Cuando la racionalidad formal como cálculo y previsión es interpretada y aplicada desde lo institucional, ésta se convierte en una "gran maquinaria" cuya operatividad hace más eficiente la productividad de la misma. Por lo que P. Berger 1971 afirmaría que "una moderna sociedad industrial requiere la presencia de amplios cuadros de personal científico y tecnológico, cuyo entrenamiento y posterior organización social presupone un alto grado de racionalización, no solamente en el nivel de infraestructura, sino también en el de la conciencia; la potencialidad secularizadora de la racionalización industrial-capitalista no sólo se perpetúa, sino que se engrandece a sí misma. A medida que se expansiona el complejo industrial-capitalista lo hacen también los estratos sociales dominados por su estilo racional de pensar, y cada vez se vuelve más difícil establecer sobre ellos los controles tradicionales."(61).

De esta manera, es posible considerar que exista una moral y unos valores propios de los modos de producción capitalista y su condicionamiento sobre la vida pública del individuo, la cual se verá drásticamente acentuada por la interacción social.

Con ésto, R. Poole 1992 sostendrá

"el valor que induce a actuar al individuo es el interés instrumentalmente racional con miras al propio bienestar a largo plazo. Su motivación ahora se presenta como el interés de llevar al máximo tanto su poder, es decir, su capacidad de

actuar sobre el mundo, de controlar y organizar a los demás como sus actividades de consumo."(62).

Finalmente, el mismo autor, redundará "por cuanto los individuos figuran en estas relaciones sólo mediante la propiedad que poseen o bien el poder que ellos representan (siendo) intercambiables con cualquier otro individuo con posesiones o poder semejantes, (quedando) únicamente limitado por la extensión del mercado."(63).

Si esta moralidad condiciona los derechos y obligaciones que se establecen entre los sujetos formando un conjunto de restricciones valorativas sobre el comportamiento público, "la imagen de la moral que presenta es la propia de un tribunal de justicia y de la burocracia: representa el orden y la coacción frente al deseo y la satisfacción" (64), entonces el discurso moderno de la moral contendrá un imperativo, sí, empero, consistentemente en la racionalidad formal.

En este sentido específico, es posible contrastar las dos morales sin descuidar su corresponsabilidad ideológica por ejemplo, la moral pública adopta la forma del deber y su transgresión conlleva una sanción civil y jurídica al no cumplir con los preceptos normativos que definen las relaciones sociales y laborales enmarcadas por el cálculo racional, la otra posición, definida en términos de lazos emotivos (subjetivos), derivadas de las primeras relaciones (portador de autoridad-sujeto de autoridad) y que son fundamentales -psicológicamente- para una socialización más operativa y funcional, correspondiendo a una parte de la

conformación de la identidad necesaria a posteriori para la vida pública, por lo que las infracciones a la ley moral doméstica (familiar) implicarían un fallo o deficiencia en el cumplimiento del deber, subrayando con esto la importancia de la interiorización de la norma moral propia de la estructura social.

Por lo tanto, la vida pública en las sociedades modernas (urbanas) estará regulada por la eficiencia y por el cálculo, empero, como compensación se propiciarían espacios privados, donde el individuo pudiera satisfacer sus necesidades más personales derivadas, en parte, por la represión de sus instintos y/o satisfacer sus cumplimientos de la moral tradicional, sin embargo, y en última instancia, todo proyecto de vida personal producido en gran medida en la vida privada se plantearía y se desarrollaría dentro de las coordenadas establecidas por las instituciones públicas (65), advirtiendo con ello, el énfasis de reproducir individuos como sujetos de autoregulación con base en las demandas del mercado capitalista y con un sentido práctico y utilitarista para una sociedad de consumo.

En última instancia, es indispensable enfatizar la importancia del contexto sociohistórico, donde subyace la transformación de la moralidad, porque para un análisis más integral, A. Heller 1977, acentuará

"cuando se quiere juzgar la moral de un individuo, no sólo se debe examinar hasta qué punto ha interiorizado un sistema normativo social, sino observar también el contenido de valor del sistema normativo social elegido por él."(66).

En Suma, si el contexto sociohistórico al servir como una escenografía dialéctica (caracterización) facilita la comprensión y la explicación de una sociedad en su devenir, es porque el comportamiento de los sujetos pasa de una función doméstica configurada por los roles heredados por tradición a un comportamiento individualizado producto de los modos de producción modernos. Esto es lo que se ha revisado en este apartado y en general en todo el capítulo donde el discurso de la moral implícito en aquél proceso buscará a través de sus contenidos prescriptivos y valorativos la realización de una racionalidad formal cuyo cálculo y eficiencia garantice la vida institucional con sus respectivas intenciones políticas legítimas y en la cual se sustenta un orden social hegemónico.

## N O T I A S

1.- Si bien el carácter sine qua non de la moral que se refiere a las funciones normativas del comportamiento social y en cuya última instancia es la represión de las pulsiones, este carácter no varía sustancialmente, trátase de una moralidad tradicional (religiosa) o moderna (laica y secular). Sobre todo, porque de la primera se han conservado tales condiciones, es decir, el acatamiento y la obediencia hacia la autoridad (personal y/o institucional). De este modo, el discurso de la moralidad -en esta investigación- se centrará más en los aspectos valorativos y solamente en forma mediata se tocará la cuestión normativa por su relación con la laicización de la ley moral -cfr, cap. cuatro-.

2.- El trasfondo ideológico que entraña la moral, plus ultra, se constituye parte fundamental de cualquier estructura económica y sociopolítica, cuyo devenir en el contexto sociohistórico adquiere una participación significativa, L. Villoro 1997, realiza un análisis del concepto de ideología y de su vínculo con la moral: "Generalmente se emplea para referirse a cualquier conjunto de creencias colectivas destinadas a dirigir el comportamiento práctico. Las ideologías proponen valores a realizar y ofrecen una interpretación de la vida social que pretende traducirse en una acción política. Se entiende por ideología generalmente un marco de creencias y actitudes comunes a un grupo social que ordena las creencias de cada individuo perteneciente a ese grupo y le prescribe reglas de comportamiento. Son más resistentes a las innovaciones que los credos religiosos o morales y exigen un alto grado de adhesión afectiva. Esas creencias forman un sistema organizado que es aceptado por autoridad y cumple una función de dominio. Lo que caracteriza a la ideología no es su relación con la razón, teórica o práctica, sino su función directiva del comportamiento. En una interpretación marxista, se entiende por ideología un conjunto de creencias condicionadas socialmente por las relaciones de producción. Las ideologías expresan una manera de ver el mundo y las relaciones sociales de cada clase y responden a sus intereses particulares. La noción de ideología está ligada a la de superestructura. Este concepto de ideología la caracteriza por su condicionamiento o por su función social. En realidad..., toda moral resulta ideológica, todo comportamiento social está dirigido por una ideología." L. Villoro 1997, El poder y el valor, Edit. FCE, México. p.183-184.

3.- A. Heller 1977, Sociología de la vida cotidiana, Edit. Península, España.p.132.

4.- A. MacIntyre 1966, Historia de la ética, Edit. Paidós, España, p.12.

5.- En cuanto a los orígenes de la moral, es decir, sobre la interpretación sobre el bien y el mal, se presentan dos posturas antagónicas de acuerdo a sus postulados ideológicos: una de ellas, sustentada dentro de algunas doctrinas filosófico-teológicas, cuyo contenido discursivo expresa prioridad de lo divino, de lo sobrenatural y dado por revelación; la otra, bifurcada por razones sociohistóricas y políticas en dos posturas excluyentes: la primera, los partidarios del materialismo y del empirismo, donde sostienen que los sentimientos y los ideales morales son un producto social, inclusive, que la conciencia moral se desarrolla por influencia del medio social y por herencia adquirida de la norma dentro de un grupo social; la segunda, es la doctrina apriorística (el apriorismo moral de Kant), cuya conciencia no tiene su origen en la experiencia, sino que, es una forma de manifestación de la razón, fundamentándose en que la normas morales son necesarias, absolutas y universales. E. Pallares 1964, Diccionario de filosofía, Edit. Porrúa, México, p.421-422.

6.- A. Heller 1977, Sociología de la vida cotidiana, Edit. Península, España, p.133.

7.-Op. Cit., p.134.

8.-Op. Cit., p.159.

9.-L. Villoro 1997, Op. Cit., p.197.

10.-A. Heller 1980, El hombre del Renacimiento, Edit. Península, España, p.19.

11.-Op.Cit., p.15.

12.-Idem.

13.-Op. Cit., p.17. Por lo pronto, el acento se había puesto de forma equivalente en el intelecto y en el carácter progresivo del proceso cognoscitivo, de hecho, la naturaleza empezaría a estudiarse como un objeto con leyes propias, los primeros avances de la ciencia en cuanto a la construcción del conocimiento científico moderno tuvieron lugar durante este periodo.

14.-Op. Cit.,p.20.

15.-Es posible encontrar en el pensamiento cartesiano indicios de una moral sustentada en un yo razonador, aunque, no libre de la influencia cristiana; si se sigue la lógica de su argumentación, en primera instancia, el autor señala que la razón (o buen sentido) es la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso (p.59-60); así mismo, en un oscilamiento entre el racionalismo y el idealismo, no descarta la posibilidad de tomar

a la moralidad a priori, instalada ésta, por un ser más perfecto, y representada como una de las ideas innatas en el hombre, con lo que, la razón no sólo se sometía a una normatividad trascendente, sino, además, como máximas morales-sociales habian de regular la vida humana al interior de la comunidad, en este caso, Descartes propondría el seguimiento de un conjunto de preceptos que convenia respetar (leyes y costumbres), no sólo para llegar al saber verdadero, sino, también, porque contemplan un fin, conformar una identidad a los grupos de referencia dentro de la comunidad (p.179-180). R. Descartes, El discurso del método. Edit. Nacional, México, 1973.

16.-E. Kant 1784, Qué es la Ilustración?, Edit FCE, México. p.5.

17.-Op. Cit., p.8.

18.-Op. Cit., p.29.

19.-Op. Cit., p.37.

20.-A. MacIntyre 1966, Historia de la Etica, Edit. Paidos, España. p.191.

21.-Op. Cit., p.192.

22.-A. Heller 1979, Teoría de los sentimientos, Edit.Fontamara, España. p.230.

23.-Op. Cit., p.234.

24.- Cfr., M. Weber, La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Edit. Península, España. O bien, La sociología de la religión, Edit. Coyoacan, México.

25.- M. Weber, Sociología de la religión, Edit. Coyoacan, México. p.38.

26.- M. Weber, El político y el científico, Edit. Premiá, México. p.199.

27.- A. Heller 1977, Sociología de la vida cotidiana, Op. Cit., p. 145-146.

28.-Op. Cit., p.148.

29.-Op. Cit., p.182.

30.-T. Adorno y M. Horkheimer 1944, Dialéctica del iluminismo, Edit. Sudamericana, Argentina. p.186.

- 31.-Idem.
- 32.-N. Elias 1979, El proceso de la civilización, Edit.FCE, México. p.487.
- 33.-Op. Cit., p.488.
- 34.-Op. Cit., p.489.
- 35.-Op. Cit., p.458.
- 36.-Op. Cit., p.451.
- 37.-Op. Cit., p.499.
- 38.-P. Berger y T. Luckman 1972, La construcción social de la realidad, Edit.Amorrortu, Argentina. p.76-82.
- 39.-Op. Cit., p.85.
- 40.-A. Sánchez Vázquez 1969, Ética, Edit.Grijalbo, México. p.178.
- 41.-L. Villoro 1997, Op. Cit., p.175.
- 42.- T. W. Adorno y M. Horkheimer 1944, Op. Cit., p.102.
- 43.-Op. Cit., p.109.
- 44.-Idem.
- 45.-N. Bobbio 1993, Igualdad y libertad, Edit. Debate, España, p.140-141.
- 46.-A. Gramsci 1976, La alternativa pedagógica, Edit. Novaterra, España. p.37.
- 47.-Op. Cit., p.39.
- 48.-F. Campell 1994, "El filósofo de la cabeza rapada" Rev. La jornada semanal, No. 262, Edit. La Jornada, México.p.28.
- 49.-E. Fromm 1930, El dogma de Cristo, Edit. Paidós, México. p.26.
- 50.-T.W. Adorno y M. Horkheimer 1944, Op. Cit., p.162.
- 51.-L. Villoro 1997, Op. Cit., p.179.
- 52.-En una síntesis aproximativa puede decirse que una de las primeras reglamentaciones se produciría en los hogares, con las

casa-modelos en cuanto a los interiores e intimidades propias tomadas de la burguesía, la cual, se legitimaría como ideal, suscitándose con ello, una estrecha analogía casa-familia igual a orden social y que reflejaba desde la distribución física de los objetos y las cosas y su consecuente efecto psicosociológico en el comportamiento de los individuos, lo contrario, equivaldría a estar en contra del orden dado por ley. Asimismo, la constitucionalización de la identidad de los individuos abarcaría no sólo los recursos físicos, sino un acrecentado estímulo "renovado" al narcisismo con la consecuente aparición de ciertos rasgos de personalidad propiciados -en parte- por el uso del espejo, que además, resaltaría la imagen corporal, los goces del cuerpo y se acentuaría la dicotomía sexual. También se despertaría el interés por el coleccionismo de objetos diversos, las imágenes religiosas que invitaban al pudor. Otro interés que acompañaría a este proceso lo sería la fotografía que, posteriormente, daría lugar al código de clasificación usado jurídica y civilmente (tipologías) que, a su vez, determinarían ciertas actitudes y aptitudes propias de la vida laboral (pública), sobre ésta, los días programados al trabajo y su número de horas, los días de descanso y la posibilidad de los contactos efímeros en los lugares indicados, etc.  
Cfr., G. Duby y F. Ariès 1982, Historia de la vida privada, Tomo 8, Edit. Taurus, España.

53.-L. Villoro 1997, Op. Cit., p.177.

54.- "La distinción entre público y privado queda más esclarecido desde los planteamientos de M. Weber, donde las concepciones dominantes sobre la actividad de mercado, la producción capitalista y la administración burocrática excluyen los sentimientos, las relaciones y los compromisos que son característicos de la vida familiar, sexual y emocional, elementos que son concebidos como aspectos no racionales, sino irracionales." R. Poole 1992, Moralidad y modernidad, Edit. Herder, España, p.79-81.

55.- "Los teóricos de la sociedad de mercado del siglo XVIII dieron por sentado que existía un dominio de realidad doméstica en el que los individuos, en especial las mujeres, se dejaban llevar, no por el interés propio racional, sino por las emociones y el interés por los demás. Aunque Marx se lamentaba de que la dinámica del capitalismo destruía la esfera de la vida familiar, también daba por sentado que existía esta esfera como lugar en el que se reproducía la fuerza de trabajo del capitalismo. Weber llegó más lejos: argumentó que era condición necesaria de la racionalización de los procesos de producción, distribución y organización social que existieran institucionalmente separados de la familia y en un sentido más amplio, de lo erótico y emocional." Op. Cit., p.78-80.

56.-Cfr. T. Parsons, El sistema social, Edit. Alianza, España, o bien, Cfr. J. Elster, El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social. Edit. Gedisa, España.

57.-Cfr. J. C. Filloux 1993, La personalidad, Edit. Cruz, México.

58.-La identificación es un proceso psicosocial que consiste en un vínculo emocional, donde el individuo en proceso de desarrollo tiende a establecer lazos con las figuras de autoridad representativas para él. Esta identificación está caracterizada por asimilar, incorporar e interiorizar las cualidades, los atributos del otro, empero, cuando se trata de una autoridad, la interiorización de las normas morales y sociales son, con mayor razón, idealizadas como modelos de conducta prototípicas a seguir. La identificación no solamente desempeña una función psicológica, en cuanto a la construcción del yo, sino, también, es parte de un proceso de socialización que le permite adaptarse a su entorno sociocultural. Cfr., J. C. Filloux 1993, La personalidad, Edit. Cruz, México. O bien, Cfr., S. Freud, Psicología de las masas y análisis del yo, Edit. Iztaccihuatl, México.

59.-"El mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí. A pesar de la objetividad que caracteriza al mundo social en la experiencia humana, no por eso adquiere un status ontológico separado de la actividad humana que la produjo. La relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir, que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. El tercer momento de este proceso, que es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización)."P. Berger y T. Luckman 1972,Op. Cit.,p.83.

60.-R. Poole 1992, Op. Cit., p.83.

61.-P. Berger 1971, Una teoría sociológica de la religión, Edit. Kairós, España. p.190.

62.-R. Poole 1992,Op. Cit., p.86.

63.-Idem.

64.-Op. Cit., p.98.

65.-"En primer lugar, la esfera privada está subinstitucionalizada, es decir, padece una escasez de instituciones que estructuran de un modo firme y fiable la vida

humana. Por supuesto que dentro de la esfera privada hay instituciones, la más destacable es la familia, cuya legitimación y sanción legal siguen procediendo del Estado. Hay también instituciones religiosas en cualquiera de las fases de la privatización, pero ninguna de estas agrupaciones está en condiciones de organizar la esfera privada en su totalidad. En segundo lugar, el individuo goza de una enorme libertad, naturalmente tiene sus ventajas pero también impone severas cargas, la más evidente es que la mayoría de los individuos no saben como construir un universo y por consiguiente, se sienten profundamente frustrados cuando se enfrentan a la necesidad de hacerlo, las compensaciones de la esfera privada suelen experimentarse normalmente fragiles y artificiales. Y por último, aunque las nuevas formaciones institucionales (privadas) son construidas para satisfacer exigencias de estabilidad y seguridad, van adoptando progresivamente el carácter de las grandes instituciones (públicas) de la sociedad moderna: se burocratizan y por ende se hacen anónimas, abstractas y anómicas." E. Bonete 1995, La faz oculta de la modernidad, Edit. Técnos, España. p.119-120.

66.-A. Heller 1977, Sociología de la vida cotidiana, Op. Cit., p.137.

## CAPITULO TRES

### LA SECULARIZACIÓN DE LA MORALIDAD Y EL SENTIDO DEL BIEN COMUN

4 En este capítulo se analizará: 1-La secularización de la moral pública, 2- La transición de "lo bueno": de categoría a concepto a norma y 3- La conformación de la moral política.

#### I. LA SECULARIZACIÓN DE LA MORAL PÚBLICA

En este apartado se efectuará una caracterización del entorno social (contexto histórico) donde se suscitó el inicio de los valores desacralizados a partir de la vida cotidiana de los individuos.

Si bien la laicización de la moral -esto se revisará en el capítulo cuatro- obedecerá más a cuestiones jurídico-políticas que referirán mediante lo discursivo a subrayar como modelos prototípicos a seguir los valores y los ideales de la clase dominante legitimados por derecho, luego, entonces -y de cierta forma análoga- el término secularización (1) se orientará expresamente a desmitificar todo lo divino de la conciencia moral tanto individual como colectiva en la vida cotidiana, para eso los ámbitos públicos lo culminarían como un asunto de modernización.

La secularización en un sentido más profundo (semántico, histórico, sociocultural, político y psicológico) establecería su legitimidad cuando la cuestión de la individualización adquiriera una categoría de autoafirmación del hombre dentro de un contexto social basado en la producción tecnointustrial y

cultural cuya mercancía también lo es el ser humano: destino histórico irreversible.

Las implicaciones políticas que conllevaría rebasan, en mucho las meramente tecnológicas, de una ciencia y de un derecho racional al servicio del orden y del progreso y quizás, a fortiori, con la mutación del periodo medieval -teocentrismo-, volcándose a un desarrollo estrictamente humano; es aquí, donde la secularización habrá mundanizado la vida pública y cotidiana marcando un hito en el tiempo histórico.

Este proceso de secularización hundiría sus raíces hacia los siglos XV-XVI con los conflictos sociales ocasionados por la lucha socio-económica y por la supremacía de una hegemonía, una diferente ideología a la mantenida por el clero; con una distinta forma de pensar y de actuar, empero, particularmente con el rompimiento de un destino predeterminado, donde el punto más álgido se suscitara con la laicización del derecho y con una reformulación de los contenidos del discurso de la moralidad. En este sentido, G. Marramao 1989, dirá "por secularización de la norma (será) el proceso de constitución del proyecto moderno por escisiones sucesivas: el Estado-aparato por ruptura con el teleologismo de la causa final (y por consiguiente reducción del mundo a cadena de causas eficientes), el Estado democrático por ruptura con todo fundamento sustancial."(2). Además, este posicionamiento de desacralización sociocultural y de objetivación moral de la

realidad social se sustentaría en tres principios fundamentales: "el principio de la acción electiva (o principio de la autodecisión individual), el principio de la diferenciación y especificación progresivas (que abarca papeles, status e instituciones), y el principio de la legitimación (institucionalización del cambio)."(3). Con ello, los nuevos vínculos sociales a posteriori se acrecentarán basados en relaciones de orden contractual más que de orden comunitario.(4).

Es precisamente durante el Renacimiento donde comenzaría a germinar la semilla ideológica para una nueva cosmovisión y forma de vida, que de acuerdo con A. Von Martin 1946, se trataba de un capitalismo rudimentario que fomentaría "su imperio sobre el mundo vaciándolo de la substancia de dios con el fin de objetivarlo", ésta sería "la primera cisura social y cultural que se produce en el tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna."(5).

Si bien, en este periodo el utilitarismo (como categoría social más que norma-ideal legitimada) cumpliría un papel importante en el proceso de la producción mercantil a medida que se tornaba de una cuestión pragmática y egoísta a una función de cálculo. Los modos de producción renacentista se encontraban acotados a un tipo de economía primitiva centrada en la artesanía, en el comercio y en una industria rudimentaria. No obstante que la tendencia de su momento estaría apegada a la tradición, es decir, "para quedar libre de pecado, lo mejor es permanecer dentro de un orden estático, (ya que) el

lucro comercial tiende a la dinámica, al quebrantamiento de la doctrina de la Iglesia."(6).

Sin embargo, el factor psicosociológico en el sentido de una mentalidad más pragmática comenzaría a esparcirse, "aquel ambiente artesano era propicio para la formación del espíritu burgués, el espíritu de la ratio económica; sólo se necesitaba para lograrlo una (secularización) de la moral cristiana y que ésta se convirtiera en moral burguesa, para que dicho espíritu burgués, transformado en utilitario pudiera servir a los fines de una economía capitalista."(7). Lo anterior, conduciría a remover las relaciones de poder que políticamente conllevará a reestructurar las capas sociales ubicando a nuevos grupos hegemónicos como ideología dominante, así se disuelve "la antigua ordenación económica y social y se produce una nueva mentalidad económica."(8).

De este modo, una de las premisas sustanciales en la transformación del discurso de la moral se ubica en los cambios constantes derivados de los modos de producción afectando la dinámica sociocultural, -donde es posible advertir una diferenciación clara entre sociedad tradicional y sociedad moderna (siglos XVI-XIX)- cuyo proceso paulatino se manifestaría con nuevas etapas de organización e interacción sociopolítica incorporando nuevas costumbres, modales, y formas de pensar. Este proceso sociohistórico no sólo establecería un distanciamiento con el pasado -feudalismo vs capitalismo-, sino que además, se

convertiría en ritmo ad infinitum subrayando los factores económicos como ejes de los procesos sociales. Por lo que A. Heller 1980, sostendrá

"han sido las luchas políticas más agudas en la lucha por el poder entre las clases y los estratos que desmontando la vida cotidiana tradicional (orientada hacia el pasado y que afecta a la economía) han hecho necesario aprender a vivir en el sentido del futuro."(9).

De entre los primeros rompimientos que darían lugar a actitudes seculares se refirieron a problemas éticos y afeanes cotidianos. Durante el Renacimiento "se vuelve cada vez más común encontrar que la actitud del individuo hacia la Iglesia es de indiferencia o de desprecio"(10), así también cualquier forma de convivencia religiosa, la misa u otras fiestas "se convirtieron en simples costumbres sociales, ocasiones de reunión y de charla,...los objetos de culto comenzaron a perder su carácter sacro para el conjunto de la sociedad."(11).

Sin embargo, todas estas formas de comportamiento secular que desligarían lo sagrado de manifestaciones individuales con un creciente interés por lo netamente social y humano sin ninguna intervención de la Providencia, A. Heller considera que es posible encontrar sus orígenes en las ciudades-estado.(12).

Asimismo, otro de los motivos que acrecentaría el comportamiento secular en la sociedad lo sería una intensa búsqueda a las preguntas filosóficas y existenciales, es decir, la posición del hombre en relación con el mundo. De hecho, el interés por la investigación con una floreciente ciencia haría

entrar en franco conflicto con la Iglesia lo que permitiría el tránsito de la teocracia a un deísmo infundado por las ciencias naturales y con una consecuente deificación del hombre, lo cual se potencializaría en la Ilustración. "A medida que Dios se vuelve hombre, los hombres se vuelven dioses a su vez"(13), así mucho antes de la laicización del sistema jurídico y su consecuente creación del derecho racional, la antesala inmediata a una nueva percepción de la realidad social estaría en "la ciencia y la filosofía las que, de la mano del arte, se apoderaron progresivamente de los problemas religiosos y teológicos descubriendo su oculta significación secular."(14).

Asentando esta posición del hombre como arquitecto de su propio destino cuyas condiciones sociales, políticas y económicas garantizaban el inicio del dominio de la ratio formalizada, -posteriormente incorporada en contenido descriptivo y prescriptivo del discurso moderno de la moral- marcarían una escisión histórica con el pasado y el surgimiento de la deificación de la humanidad. "El problema del hombre que se convierte en dios, fue completamente ajeno al pensamiento antiguo, mientras no apareciese la idea de igualdad entre los hombres, cómo iba a surgir la idea de igualdad entre los hombres y los dioses?"(15).

A. Heller 1980, responde a su misma pregunta

"La derrocaación de todas las barreras, la evolución ilimitada de la técnica y la producción, así como la idea de igualdad, fueron las premisas necesarias para alumbrar

el concepto de deificación: creación de la realidad,... además, en otro sentido, (renacentista), el de autoproducción (deificación ética), parte de la fe en la infinita perfectibilidad del hombre y del presupuesto de que este proceso es obra de los hombres mismos."(16).

Se trataría de un proceso ideológico que a posteriori afectará toda la estructura social, a toda forma de interacción y de acción social repercutiendo directamente en los modos de organización política y por supuesto afectando a la moral tradicional. Al respecto, la misma autora sostendrá

"el desarrollo de las fuerzas de producción capitalistas anulaba los lazos, las tradiciones y las normas de conducta del feudalismo; encarados con alternativas nuevas los hombres rechazaban cada vez más las normas abstractas y absolutas del Cristianismo. la disolución de los viejos sistemas de valores condujo a una situación de desorientación axiológica que dio paso al triunfo de las motivaciones éticas que promovía la producción burguesa: el afán de lucro, el interés y así sucesivamente....."(17).

En breve, a raíz de las diversas actividades comerciales, industriales y artesanales realizadas por los individuos y como parte de su vida cotidiana sobre ella se sentarán las bases sociales y económicas de la secularización cuyos valores pragmáticos e individualistas desacralizarán de la vida misma toda influencia tradicional en cuanto a normas morales se refiere, asimismo con la aparición de estos valores seculares su propagación se verá favorecida por la filosofía y la ciencia respondiendo con efectividad a inquietudes existenciales.

## II. LA TRANSICIÓN DE "LO BUENO": DE CATEGORÍA A CONCEPTO A NORMA

En este apartado se explicará como el valor de "lo bueno" se construiría a partir de un proceso histórico iniciándose con las acciones sociales concretas de los individuos hasta su formulación teórica de ellas y su consecuente legitimación elevada a normas morales.

Qué incluye en cuanto a contenido se refiere la descripción, la prescripción y la valoración misma para hacerse efectivo en el discurso de la moral?, a tal punto que "el sujeto (actúe) del modo prescrito por las exigencias y (juzgue) a los otros adecuándose a la norma"(18) dando por hecho que el peso social impone los criterios para la valoración moral de los individuos.(19).

En primera instancia, el proceso sociohistórico que se ha sucedido desde el siglo XVI habrá de ser fructífero sobre todo por la consolidación de ciertas categorías sociales: antropocentrismo, individualismo, racionalismo, utilitarismo -entre otras-, sirviendo de abono para una legitimación ético-política, es decir, en cuanto a formar parte de los contenidos de un discurso público (moral y/o político), "el contenido moral de un acto esta también determinado por los conocimientos relativos al conjunto de la sociedad (valores y tendencias)."(20).

Analizar los contenidos de un discurso independientemente de los procesos socioeconómicos y políticos donde se construye y se legitima equivale a decir como lo afirma

A. MacIntyre 1966 que "los conceptos morales no pueden ser examinados y comprendidos con independencia de su historia", por el contrario "los conceptos morales están encarnados en y son parcialmente constitutivos de las formas de la vida social", convirtiéndose a posteriori en normas, así "una clave para diferenciar una forma de vida social de otra consiste en descubrir diferencias en los conceptos morales", por lo que "distintas formas de la vida social proporcionan distintos papeles para que sean representados por los conceptos."(21).

La importancia que tienen los conceptos morales cuando son traducidos como normas morales de comportamiento y vinculados ideológicamente al discurso moral, su potencialización política adquiere mayor relevancia social, en este sentido, el mismo autor señala

"y como poseer un concepto implica comportarse o ser capaz de comportarse de determinadas maneras en determinadas circunstancias, alterar conceptos, sea modificando los existentes, creando nuevos o destruyendo los viejos, es alterar la conducta."(22).

Si bien, la moralidad (ideales y valores) se ha modificado a lo largo del tiempo, supone que aquéllos conceptos morales formulados primero en categorías sociales se han reestructurado, por ejemplo, en el discurso moral tradicional (religioso) "lo bueno" no significa lo mismo que en el discurso moderno de la moral, lo mismo ocurriría con los adjetivos axiológicos "bien-mal": Aunque gran parte del discurso moral laico y secular se ha nutrido de los "viejos"

conceptos morales funcionando como normas abstractas.

Este proceso constitutivo hunde sus raíces en el valor de "bueno" con su significado social por una parte, se explicaría de acuerdo al acto o hecho ocurrido en la vida misma, posteriormente se elevaría a norma según la intención e interpretación política de la clase social hegemónica, así por ejemplo, a medida que la burguesía divulgaba su ideología con el apoyo del Estado moderno -producto del triunfo de la Revolución Francesa- hacia el siglo XIX las instituciones sociales públicas "moralizaban" bajo una nueva égida: la ciencia aplicada a los diferentes ámbitos -vgr, la educación, la clínica, el derecho- y los modos de producción capitalista satisfacían las diferentes demandas sociales y las distintas necesidades de los sujetos, lo cual era reemplazada las normas concretas de la Iglesia y sus formas tradicionales y convencionales de entender y convivir en el mundo. Por lo que "el derrumbe de una jerarquía social y de un sistema de funciones admitidas priva a los términos y conceptos morales tradicionales de su anclaje social", entonces "aquellos que no están comprendidos en el (nuevo) sistema quedan fuera del orden social."(23).

Sin embargo, la connotación ideológica implícita en "lo bueno" ha tenido diferentes explicaciones, una de ellas, incluso antes de vincularse a acepciones religiosas estuvo fuertemente determinada por la condición social del sujeto más que por las habilidades y capacidades humanas (24), en otros casos ha sido

vinculada -también socialmente- con la virtud (25), aunque ésta confinada en un principio a la vida privada y ausente de la moral pública (26): empero, "lo bueno" como virtud (valor) adquirirá mayor eco social -cifrándolo en el coraje y en la hombra- cuando N. Maquiavelo le diera un uso político.

Aunque definir "lo bueno" implica a su vez definir "lo malo", ambos conceptos se relativizan históricamente (27) y en todo caso, obedecen más a normas y prácticas consuetudinarias. No obstante, aún así en la idea de "lo bueno": "se esconden aspiraciones de intereses humanos concretos, sobre todo los de la clase social dominante. Ninguna clase social acepta como bueno lo que entra en contradicción con sus intereses sociales."(28).

Ahora bien, las bases conceptual-ideológicas para un nuevo discurso moral que a la vez distinga la vida privada de la vida pública se encontrarían en el Renacimiento. De hecho, la dialéctica "bien-mal" antes de ser formulada teóricamente (legalmente) encontrará sus raíces en el contexto socioeconómico, de la vida pública. Por lo pronto, como una primera transformación las relaciones sociales se tornarían cada vez más polifacéticas siendo imposible de que encajaran en un sólo sistema ético: "la filosofía de los siglos XVII y XVIII se desharia de golpe de toda noción axiológica para emprender la búsqueda de un criterio bien distinto que zanjara la cuestión; y así vino a derivar toda acción moralmente afirmativa del amor hacia sí mismo, del egoísmo racional."(29).

De este modo, la conformación y consolidación de nuevos valores -adoptados como "buenos" para la vida pública- partirían de un ideal de hombre y de sociedad moderna que de acuerdo con A. Heller 1980, se trataría de un proceso: de una concepción unitaria (30) del hombre, a una concepción dual (31), nutridas ambas ideológicamente.

Prosiguiendo con la misma autora, con el fin de la concepción unitaria del ser humano la posición dualista traería consigo una pluralidad de valores, la mayoría producto de los nuevos modos de producción, donde "lo bueno" de ellos se acentuaba por su utilidad -ética práctica-: comenzando por el individualismo, el interés, el lucro, el placer -en términos de un egoísmo que apuntara al goce y a la felicidad corporal y material-, el poder, la conveniencia, la competencia, el prestigio, etc. Otros serían reinterpretados tanto en las relaciones de interacción como en la práctica política tal sería el caso, por ejemplo, de los valores tradicionales (principales) -provenientes de la Antigüedad y cristianizados en la Edad Media-: prudencia, valentía, templanza, justicia, honradez, lealtad, discreción, entre otros; y, las siete virtudes teologales y cardinales del Cristianismo medieval (32). Aunque todos éstos quedarían circunscritos -en el sistema moral- como normas morales abstractas y, su utilidad en el discurso (moral, educativo y/o político) sería encomiable. Asimismo lo serían los valores inmorales calificados así desde una óptica normativa tradicional (religiosa): cobardía, tibieza, hipocresía, cinismo.

corrupción y otros (33), porque también éstos podrían ser de gran provecho -políticamente- desde una ética consecuencialista.

Además, con esa pluralidad de valores desprendidos de un ideal central, la repercusión de ellos se acentuaría cuando fueran legitimados como ideología hegemónica, así "la pluralidad de ideales renacentista fue un reflejo de la descomposición de la sociedad libre en clases sociales (y) con el auge del desarrollo burgués, esta pluralidad de ideales concretos se volvió necesariamente una serie de ideales abstractos."(34).

De igual manera, dialécticamente, con el surgimiento del ideal humano aparecería el ideal de sociedad como progreso innacabable, no obstante que "el concepto de sociedad es un producto del desarrollo capitalista, durante el Renacimiento, la estructura social tuvo su equivalente a la estructura de estado, conforme a la tradición de la Antigüedad, aún, así, ya se podían interpretar los hechos sociales como hechos políticos, la lucha de clases, por ejemplo, ya no se tomaba por una lucha por el poder político entre nobles y plebeyos, sino por una contienda poco menos que eterna entre ricos y pobres (haciéndose) esfuerzos por indagar las bases económicas de los hechos históricos concretos."(35).

De cualquier forma, socialmente el uso de la moralidad y de la interpretación de su contenido oscilaría "de un lado hubo caos sociales que organizaron su gama de prácticas éticas en sistemas concretos de valores morales, en los que sin embargo, los valores no eran básicos, sino parciales, locales y

consuetudinarios; del otro se dio una tendencia generalizada vinculada a determinadas normas abstractas y a determinados valores abstractos tradicionales", en ambos casos, la selección se basaría en "una actitud ética afirmativa, los valores justos que les guiaran en sus acciones concretas en cualquier ocasión."(36).

Ahora bien, con respecto al concepto bien supremo (37), por el cual se fundamentaron, incluso los nuevos valores -considerándose que el primero, también sufriría modificaciones a raíz de las transformaciones socioeconómicas- "el bien supremo constituía la culminación de las éticas antiguas en dos sentidos: en tanto que bien supremo del hombre y en tanto que bien supremo propio de la jerarquía objetiva de valores. Para el hombre el bien supremo era siempre la felicidad."(38).

Sin embargo, este ideal antiguo del bien supremo cifrado en la felicidad (in abstractum) dejaría de operar (en cuanto a su referencia metafísica), es decir, dejaría de ser una categoría axial en la ética moderna mientras no se encontrara un referente empírico (material), en este sentido, "la tesis de que la felicidad es lo único bueno resulta demasiado general si no se precisa su contenido concreto. Este contenido varía de acuerdo con las relaciones sociales que lo determinan, y a cuyos intereses responde."(39).

De este modo, el tránsito del bien supremo como felicidad metafísica pasaría al bien común como felicidad terrenal y colectiva. No obstante, aún lo ideológico en la construcción

de una ética moderna no podía esconder los valores y los ideales de una clase social y/o política dominante, los cuales serían incorporados al sistema moral de forma abstracta prescindiendo del individuo concreto, incluso este proceso no sólo se profundizaría en la Ilustración, se prolongaría hasta los siglos XIX y XX -llegando hasta la actualidad-, sobre todo porque la razón como ideología ya cumplía una función política (cálculo social) y cuyo discurso moral aludía a un imperativo categórico donde el formalismo Kantiano apelaba a un hombre ideal (abstracto) de "buena voluntad", luego, entonces la felicidad podría ser fácilmente alcanzada por el uso de la libertad -otra ideología de la Ilustración- aunada al desarrollo y desenvolvimiento personal (individual). Sin embargo, esta moralidad se bifurcaba -por su interpretación y aplicación legítima y legal- entre una racionalidad material y una racionalidad formal, donde aquél imperativo categórico: deber vinculado a la razón pura, sólo tendría validez para el individuo en su forma privativa (personalmente), empero, en el ámbito público, se considerarían más importantes las consecuencias: el uso de los medios para obtener un fin.

A partir del nuevo contenido ideológico del discurso moral se reajustaría la relación ética y política cuyo objetivo último sería el bien común. Sin embargo, ¿Qué o quién se encargaría de proporcionar a los sujetos ese bien común? y, ¿Cuál sería ese bien común?. En primera instancia, la teoría política y sociológica

contemporánea (40) sostienen que es el Estado -instituciones y gobiernos- son quienes se encargan de proporcionar los recursos diversos a través de las políticas públicas asegurando ese bien común. No obstante, el sujeto como individuo no es tomado en cuenta, es más por su naturaleza, los sujetos necesitan y requieren de una autoridad -institucional u de otro- que los oriente los conduzca permanentemente en la vida.

En este caso, el fin último de la sociedad es único, es decir, es el principio unificador y estructurador del organismo social, donde ideológicamente el discurso de lo que es el bien común es constituido en norma moral universal de la sociedad por lo mismo que se le constituye en fin del conjunto social y de cada miembro del mismo.

Sin embargo, el llamado bien común público no es común, sino privativo de una minoría, aunque manejado para la mayoría, en este sentido, el bien común no es realizable, empero, debe con todo permanecer como fin a alcanzar por la sociedad. No obstante que ese "debe ser" traducido en norma, significaría mucho antes para la acción política más que un bienestar universal una lucha de poder. El ejercicio del poder encarna la posibilidad de realizar ese bien que cada grupo social y/o político considera como el más auténtico.

Por lo pronto, si el "nuevo" discurso de la moral buscaba concretar sus contenidos en un contexto, la pluralidad de los valores pragmáticos destronarían cada vez más de la vida social y pública a los valores tradicionales, salvo,

por su función ideológica serían altamente utilizados, es decir, políticamente favoreciendo el control social, el respeto a la autoridad con la permanencia en el poder.

Al redefinir el bien (común) como lo valioso y lo útil, esta conjunción (bueno y útil), ante todo provocaría un dilema no sólo por la interpretación sino por la misma práctica social, donde el utilitarismo se desplaza en dos planos diametralmente opuestos: el altruismo ético y el egoísmo ético, el primero bastante aplicado en los discursos, el segundo muy solicitado en la vida pública. Una posible conciliación -ideológica y política- sería considerar las consecuencias, difícilmente separadas de una valoración moral. De este modo, A. Sánchez Vázquez" 1969, redundara al decir que "un acto será bueno si tiene buenas consecuencias independientemente del motivo que impulsó a hacerlo, o de la intención que se pretendió plasmar. O sea, independientemente de que el agente moral se haya propuesto o no que un acto suyo sea ventajoso para él, para los demás o para toda la comunidad, si el acto es beneficioso por sus consecuencias será útil, y por consiguiente, bueno."(41).

Sin embargo, al mencionar las bases económico-políticas en la que se dio lugar la consolidación del discurso moderno de la moral, las condiciones sociohistóricas evidencian las contradicciones de las doctrinas éticas cuando no pueden ser aterrizadas en la vida concreta, por lo que el egoísmo ético tiene una

mayor posibilidad de existir como el individualismo de las sociedades modernas, donde la continua afirmación y consolidación de los intereses particulares queda claramente establecido por los criterios de una economía de mercado.

Asimismo, por la interpretación con base en una racionalidad formal, también el concepto-norma "mal", cambiaría por ejemplo, el valor al dinero y el valor al poder adquirieron otras dimensiones ideológicas contrarias a las calificadas por la moralidad tradicional, así "el valor del oro, no se encuentra en el placer que puede procurar (que era el encanto característico del satanás cristiano) sino en la extensión generalizada de las relaciones mercantiles, la transformación del dinero en un equivalente general del valor, el desarrollo de toda relación humana en el interior de relaciones utilitaristas, cuando llegue el momento en que todo pueda comprarse, aquel que posea el dinero lo será todo y el que carezca de él no será nada."(42).

En cuanto el valor al poder, A. Heller 1980 argumentara "Los dramas centrados en el poder no lo son en razón del uso demoníaco de ningún poder heredado, sino más bien de la conquista del poder. Las viejas formas del poder posibilitan el abuso del mismo; las nuevas dan paso a la derrocaión de toda ética previa, toda serie de normas y sistemas consuetudinarios. El poder es ya una manifestación de autonomía, un producto de la libre opción; una opción a cuyo tenor se puede conseguir no sólo cierta posición, sino también, el contenido de la posición y la libertad de su uso."(43).

En este sentido, tanto el poder como el dinero se volverían indispensables para la moral política "moderna", así lo que antes era "malo", ahora sería útil, sobre todo -a partir de N. Maquiavelo- la necesidad y la conveniencia se medirían en relación al éxito de la acción política emprendida.

En breve, en este apartado se ha explicado -con una abundante caracterización contextual- el tránsito de "lo bueno", donde los cimientos socioeconómicos de cada momento histórico han condicionado los criterios de evaluación del comportamiento social. Comportamiento social asumido a partir de una pluralidad de valores modernos cuya legitimación de los mismos enfatiza su utilidad política. En general, los conceptos morales convertidos en normas obedecen a circunstancias históricas muy particulares cuyos actores sociales concretos se encuentran inmiscuidos con sus intereses y aspiraciones. Por lo que es el entorno social el lugar idóneo para analizar la transformación de aquéllos, por ejemplo el bien común.

### III. LA CONFORMACION DE LA MORAL POLITICA

En esta última parte del capítulo a manera de excursus se expondrá la influencia decisiva de N. Maquiavelo en la construcción de una moral política cuya ética consecuencial (medios-fines) será determinante en cuanto a la interpretación e instrumentación que hagan los actores sociales en todo discurso sea político o moral.

De qué forma el pensamiento de Maquiavelo (44) influirá en la consolidación de una moral política moderna y de su incidencia en el discurso de la moral?. En primera instancia, la desmitificación de una moralidad basada en cuestiones metafísicas (divinas) ponía al hombre en su justo centro, es decir, éste podría obrar según sus necesidades e intereses de acuerdo a su naturaleza real y concreta del mismo modo dicha satisfacción de sus intereses y motivos sólo podrían ser alcanzados si se poseía la virtud.

En el primer caso, la ética política de Maquiavelo consistiría en construir un sistema de valores basándose en la naturaleza humana (45). Porque "el deseo de conquista y de poder es normal y natural en el hombre" y en la acción política -que llega a impregnar todos los ámbitos de la vida pública-, principalmente "quien quiera triunfar de los hombres, no puede hacerlo practicando el bien, sino el mal como ellos mismos."(46). Por lo que, si las intenciones de los individuos -de los actores sociales- están determinadas por el interés, a fortiori, el discurso de la moral mediante sus contenidos prescriptivos y valorales legitima las acciones políticas correspondientes traduciendo los ideales impuestos por una minoría -grupo hegemónico- hacia un bien común y por el cual se asegure el ejercicio del poder (47).

En el segundo caso, la interpretación política de la virtud consistiría, según Maquiavelo (48) en suplantar la virtud moral centrada en el alma humana por un tipo de virtud

netamente social, para esto L. Strauss dirá

"La virtud moral deseada por la sociedad y requerida por ella es dependiente de la sociedad y consecuentemente sujeta a las necesidades primarias de la sociedad. Esta virtud no consiste en el orden correcto del alma. No tiene otra fuente que las necesidades de la sociedad."(49).

Empero, la virtud no sólo tendría una conexión con lo social, sino estaría también ligada al poder, sobre todo si se explicita su contenido como lo indica E. Garcia 1970. "designa cualidades de valor, coraje, hombría. Es una disposición anímica que capacita al príncipe para ejecutar todo aquello que se muestra en cada ocasión lo más oportuno para adquirir poder o asegurarlo. Es la voluntad firme de llegar al fin, al poder, usando sencillamente de aquellos medios que conducen a él, sin ninguna otra consideración ni orden moral ni orden humano. Si tales medios son eficaces, lo son todo. Que sean buenos o malos no tienen mayor trascendencia."(50).

A partir de N. Maquiavelo las características sine qua non de la política se consolidarían, es decir, la legitimación del ejercicio del poder, aunque para eso fue preciso deslindar intereses (público versus privado) en la vida política, principalmente por los conflictos suscitados a raíz -en parte- de no suprimir de la moral y de la razón los contenidos tradicionales, esto es, en cuanto a un deber absoluto y universal. para lo cual se sustituirían por una ética consecuencialista y por una racionalidad formal (institucional).

En este sentido es "perfectamente justificable y digno de encomio el empleo de medios duros y deshonestos", sobre todo si "la defensa eficaz de los intereses nacionales, del bien común, es no solamente legítimo, sino un deber sagrado. Un estado, una nación, llevan la razón de su existencia en sí mismos, y existen para subsistir. Esto ha sido y sigue siendo un supuesto incuestionable."(51).

De este modo, si las normas morales habrían de ser desreligiosizadas y asumidas secularmente, entonces la legitimación del discurso del poder (52) del Estado podría apelar a sanciones y castigos (medios) jurídicamente legales para obtener un objetivo (fin): la coacción de los sujetos. Por eso L. Villoro 1997 parafrasea a Maquiavelo al decir, "quien sabe apreciar los medios necesarios a la acción política y los pone en práctica, no es por ello bueno o malo moralmente, es racional, porque obra acertadamente para lograr el fin que quiere."(53).

Por lo que, si la política en Maquiavelo es una técnica del poder a fortiori una moralidad construida en la ética política del Estado moderno es su técnica ideológica del discurso político: "la técnica no es, en sí misma, justa o injusta, puede ser útil para cualquier fin. Su criterio no es el bien o el mal morales sino la eficacia. Obedece a una forma específica de racionalidad: la que no se pregunta por el fin más razonable a seguir sino por los medios conducentes a lograrlo. Es una racionalidad instrumental."(54).

No obstante, aún cuando el contenido prescriptivo y valorativo del discurso de la moral deja entrever el conflicto de la relación individuo-sociedad, la posición maquiavélica se inclina a favor de lo segundo, es decir, una autoridad institucional que reprime y reorienta la naturaleza social de los individuos hacia un bien común, necesariamente requiere de ciertos subterfugios, aunque "la hipocresía, el engaño son perversos moralmente, pueden ser buenos políticamente, porque no toma en cuenta la intención sino la dimensión social de los actos y su resultado efectivo en una relación de poder."(55). En este sentido, se subrayaría que las consecuencias producidas podrían llevar a resultados políticamente útiles.(56).

Si la moral política es siempre pública es porque tiene un representante en lo institucional y sus argumentaciones son tendientes a preservar un bien común, empero, también, toda moral política es pragmática reservándose el deber ser como imperativo categorico para las normas morales abstractas, en especial, para aquellas que han quedado confinadas a una moralidad privada, más esto no significaría que el deber ser no se cumpla en la vida pública, sino que puede llegar a quedar subsumido, tergiversado, ya que "en el contexto de la razón práctica sobre aspectos morales, la racionalidad implica un cálculo constante, así como el cálculo específico de las consecuencias."(57).

No obstante "los conflictos derivados de la moral política no se deban a la ausencia del deber ser, aquéllos son parte inherente de la vida social y muchas veces las consecuencias

obtenidas surjan de los medios alcanzados para el fin deseado, así, a veces, y con particular frecuencia en la política y en el gobierno, la decisión de una situación de conflicto implica un trueque."(58).

Estas contradicciones y conflictos inherentes -no sólo del discurso moral- pudieran servir para comprender la naturaleza de la moral política y así diferenciar entre los valores de la vida privada y los valores de la vida pública, para eso, el mismo S. Hampshire 1976 argumenta

"El conflicto no aparece entre dos valores que podrían lograrse en circunstancias más afortunadas, sino que es un conflicto entre dos modos de vida que no podrían realizarse nunca sin algún deterioro deliberado del otro. Tal vez en política nunca pueda uno ser enteramente leal y servicial con los amigos, ni enteramente imparcial y efectivo para servir al interés público; tarde o temprano, en el curso acostumbrado de las cosas aparecerá un conflicto."(59).

Asimismo, parafraseando a N. Maquiavelo sobre la distinción clara entre el modo de vida público del privado en términos de la aplicación de los preceptos morales, el mismo autor analiza que "era irresponsable y moralmente erróneo aplicar a la acción política las reglas morales apropiadas para la vida privada y para las relaciones personales: las reglas de amistad y de justicia. Si uno se negaba a ser cruel en la persecución de objetivos de la política pública y se negaba asimismo al uso del dolo y del engaño como instrumentos políticos, traicionaba a los que habían depositado su confianza en el hombre que los representaba. El engaño, la violencia, el romper los compromisos

y las promesas son normales en la relación entre los estados", luego, entonces "la política pública se juzga debidamente por sus consecuencias, no por la cualidad intrínseca de los actos que comprende su ejecución, lo mismo que, cuando se consideran separadamente, suelen ser inaceptables a la luz de las normas morales de la vida privada", finalmente "para Maquiavelo, la moral política debe ser consecuencialista, y en este caso, el "debe" marca un imperativo moral. Los escrúpulos por los medios que se utilicen, apropiados en las relaciones personales, constituyen una negligencia moral en lo político y el criterio moral que es importante para una empresa nacional es el buen éxito duradero; el buen éxito se mide con la vara del historiador, por el poder continuo, por la prosperidad, por el espíritu nacional elevado, por el dominio prolongado del estado o nación de que se trate sobre los asuntos de los hombres" por lo que "en los niveles por debajo de la política del estado, cualquier cargo o puesto oficial que otorgue poder, en cierta medida impone una responsabilidad por el bienestar de personas que no se conocen directamente."(60).

Es el mismo autor quien prosigue deslindando más, ambas posiciones, empero, también son de gran valor para precisar los contenidos prescriptivos del discurso moderno moral. "en la moral pública es necesaria mayor claridad de razonamiento. En parte debido a esta inclinación por los criterios consecuencialistas, y en parte debido a los cargos representativos de la política, es necesario que los agentes

puedan explicar las razones de sus diferentes políticas, tanto como defensa de las políticas que siguen como explicación de las mismas", al contrario, "en la vida privada este recurso suele tener un lugar adecuado al contestar las críticas, porque se reconocen que el juicio requerido no es principalmente el juicio de las consecuencias calculables, sino de valores más complejos y dispares, así como de algunos valores que no implican el cálculo de las consecuencias en asuntos respecto del amor, la amistad, la justicia y la integridad."(61).

La posible yuxtaposición de ambas morales en el discurso moderno moral no excluye que pueda traspolarse directamente a la vida política, sobre todo porque el ejercicio del poder requiere también de ciertas "virtudes", de convicciones, aún cuando el interés particular que persigan sea de índole partidista, en este sentido y en forma personal, el mismo autor dice "no afirmo que en la vida pública y en la privada deban aplicarse morales diferentes, en el sentido de series diferentes de prescripciones, más bien lo que afirmo es que al ascender a un cargo político y asumir el poder de cambiar la vida de gran número de personas, no sólo se aceptan nuevas responsabilidades, sino también una clase nueva de responsabilidad, que, primero, implica dar cuenta a los partidarios; segundo, políticas que deben justificarse principalmente por sus consecuencias posibles, y tercero, la suspensión de algunos escrúpulos que en la vida privada nos prohibirían utilizar a la gente como medio para un fin, así como el uso de la fuerza. Las diferencias en estos aspectos son asunto

de grado y equilibrio, pero son diferencias reales."(62).

En breve, con la consolidación del discurso del individuo como sujeto moral base del discurso moderno de la moral pública era un hecho la aparición de un nuevo ethos, de una nueva actitud ante la vida que enfatizaría la búsqueda y el posicionamiento de valores ético-económicos resultado de las prácticas de mercado y de toda la producción capitalista en general: prestigio, consumo, poder, eficiencia, utilidad, libertad, individualismo, afán de lucro, competencia, conocimiento, razón (racionalidad técnica), interés por la belleza física, etc. Inclusive, los valores "inmorales" -así calificados desde la tradición (religiosa)- serían de bastante provechoso para la moral política consecuencialista.

En suma, es importante subrayar que la sociedad contemporánea no sólo ha heredado un sistema de valores plural acorde con la vinculación moral-política moderna también la vida pública en sí misma se ha pluralizado, aunque siempre regulada por la utilidad que sobreestima el progreso por encima de la tradición: a mayor secularización menor conservadurismo y por ende a mayor racionalidad instrumental mucho mejor el manejo político del discurso moral.

## N O T A S

- 1.-"La palabra surgida originariamente en el ámbito jurídico en la época de la Reforma (para designar la expropiación de los bienes eclesiásticos en favor de los príncipes o de las iglesias nacionales reformadas), experimentó una notable extensión semántica en el siglo XIX, pasó primero al campo histórico-político y posteriormente al campo ético y sociológico, donde ha llegado a cobrar el significado de una categoría genealógica en situación de abarcar el sentido unitario del desenvolvimiento histórico de la sociedad occidental moderna; secularización señala el paso de la época de la comunidad a la de la sociedad, de un vínculo fundamentado en la obligación a otro basado en el contrato, de la voluntad substancial a la voluntad electiva." G. Marramao 1989, Poder y secularización, Edit. Península, España. p.23.
- 2.-Op. Cit., p.111.
- 3.-Op. Cit., p.24-25.
- 4.-Op. Cit., p.25.
- 5.-A. Von Martin 1946, Sociología del Renacimiento, Edit.FCE, México. p.17-18.
- 6.-Op. Cit., p.143.
- 7.-Op. Cit., p.144.
- 8.-Op. Cit., p.151.
- 9.-A. Heller 1977, Sociología de la vida cotidiana, Edit.Península, España. p.67.
- 10.- A. Heller 1980, El hombre del Renacimiento, Edit.Península, España. p.67.
- 11.- Op. Cit., p.69-70.
- 12.- "La base ontológica del ateísmo práctico del Renacimiento italiano fue esencialmente la misma que durante la Antigüedad, especialmente en Atenas. Durante la gran época de las ciudades-estado se hizo intuitivamente evidente que el hombre creaba su propia vida y su mundo propio. Configurar el destino propio significa vivir y actuar con los demás, y no de una manera determinada por las normas de conducta feudales sino libremente, pero en el contexto de la sociedad humana, en medio de las relaciones establecidas en el interior de la comunidad social. La medida del éxito y el fracaso estaba de algún modo en consonancia con las demandas de la sociedad y con las posibilidades que ésta

ofrecía. De este modo, las normas sociales -el sistema de normas sociales como totalidad concreta- se convirtió en la única medida de la moralidad individual y del sistema de valores del individuo." A. Heller 1980, Op. Cit., p.72-73.

13.-Op. Cit., p. 82.

14.-Op. Cit., p.85.

15.-Op. Cit., p.83.

16.-Idem.

17.-Op. Cit., p.88.

18.- A. Heller 1977, Sociología de la vida cotidiana, Edit. Peninsula, España. p.139.

19.-"Este examen se hace necesario, a su vez, por dos razones: la primera es que el individuo, por estar inserto en una red de relaciones sociales (económicas, políticas e ideológicas), por formar parte de determinadas estructuras, organizaciones o instituciones sociales o, por hallarse determinado por condiciones objetivas diversas (económico-sociales, políticas y espirituales), no puede dejar de comportarse moralmente sin acusar el peso, la marca o la influencia de esos factores sociales. La segunda es que no sólo el individuo en cuanto tal, que actúa de un modo libre, consciente y responsable, se comporta moralmente, sino que también los organismos e instituciones sociales (familia, clases, grupos profesionales, Estado, tribunales, partidos políticos, etc.) muestran en su comportamiento un contenido moral de los individuos, ya sea el contribuir objetivamente a que prevalescan ciertos principios, valores o normas morales en la comunidad." A. Sánchez Vázquez 1969, Ética, Edit. Grijalbo, México. p.178.

20.- A. Heller 1977, Op. Cit., p.142.

21.- A. MacIntyre 1966, Historia de la ética, Edit. Paidós, España, p.11 y 12.

22.- Op. Cit., p.12.

23.- Op. Cit., p.18.

24.- "La palabra , antecesora de nuestro bueno, fue originariamente un predicado vinculado específicamente con el papel de un noble homérico. Para ser , dice W.H. Adkins (citado por el mismo autor), se debe ser valeroso, habil y afortunado en la guerra y en la paz, se debe poseer la riqueza y en la paz, el ocio, que constituyen simultáneamente las

condiciones necesarias para el desarrollo de esas habilidades y la recompensa natural de su utilización afortunada...., en la sociedad reflejada en los poemas homéricos, los juicios más importantes que pueden formularse sobre un hombre se refieren al modo en que cumple la función social que le ha sido asignada...., ante todo, atribuir a una persona las cualidades que designan es formular un enunciado fáctico en el sentido de que la verdad o la falsedad de lo afirmado se decide por las acciones del hombre y se decide simple y únicamente por sus acciones...., aquí y (malo) parecen significar noble de nacimiento y plebeyo o algún equivalente semejante." A. MacIntyre 1966, Op. Cit., p.15-19.

25.- "el sustantivo , traducido generalmente y quizás en forma engañosa como virtud. Un hombre que cumple la función que le ha sido socialmente asignada tiene .La de una función o papel es muy diferente de la de otra. La de un rey reside en su habilidad para mandar, la de un guerrero en la valentía, la de una esposa en la fidelidad, etc. Un hombre es si posee la de su función particular y específica...., la virtud es lo que el hombre bueno posee y practica: es su habilidad." A. MacIntyre 1966, Op. Cit., p. 17 y 20.

26.- "El contraste entre la moral pública y privada es un caso particular de un contraste más general: el que existe entre la moral del deber y la de la virtud. La moral pública es un conjunto de preceptos universales: pone ciertos límites a las acciones de los que la aceptan. La moral privada informa la identidad de sus sujetos: para expresar esa identidad es necesario actuar según ciertas formas moralmente determinadas. De aquí que ser moral es ser una persona de cierta clase y saber cómo se ha de actuar puesto que se es esa determinada clase de persona. La moral es una forma del carácter. Un rasgo del carácter cuenta como virtud sólo si puede considerarse que la conducta característica que le corresponde contribuye al ideal de la vida buena, tanto respecto del individuo como de la sociedad a la que pertenece. La contribución es de dos clases. La primera de ellas se refiere a los medios y a los fines: conducta virtuosa será la que lleva a la vida buena tanto para el individuo como para la sociedad a la que éste pertenece. La segunda clase se refiere a que la conducta virtuosa es parcialmente constitutiva de la vida buena, tanto para el individuo como para la sociedad. La ética aristotélica, por ejemplo, se dirige al ciudadano (adulto, varón, libre) de una ciudad-Estadogriega, presumiblemente idealizada. Se supone que la identidad del individuo, su idea de que es él mismo en sustancia, le otorga su pertenencia a la comunidad política. Para esta clase de individuos, vivir bien es, entre otras cosas, llevar a cabo las actividades -militares, políticas, culturales- asociadas a la condición de ser ciudadano, que son las que precisamente se

requieren para sostener esa forma de vida social. En la cristiandad medieval tardía, por ejemplo, también aportaba un contexto social para una práctica de las virtudes, para no decir de las mismas virtudes que había recomendado Aristóteles. Se trataba de una comunidad universal, por lo menos en principio, y por lo mismo proporcionaba una identidad -la de hallarse sometido a un mismo Dios y a una misma salvación- común a todos los miembros. Pero esa identidad se articulaba dentro de una compleja estructura jerárquica, religiosa y secular a la vez, de modo que el vivir las virtudes adecuadas al propio estado suponía reproducir esa misma jerarquía. La situación es totalmente otra en la vida pública moderna. En este caso, el bien del individuo es conceptualmente distinto del bien de la sociedad en la que existe, excepto en cuanto aquél puede considerarse como una mínima parte de éste. El individuo, al perseguir su propio bien, puede contribuir al bien social general, pero sólo sin quererlo. Que contribuya a él no forma parte de su propio bienestar. En la vida pública, la identidad de los individuos no está constituida por un rol social específico ni por el desempeño de determinadas actividades. De aquí que sea preciso poner freno a la manera como los individuos pueden lograr su propio bienestar y que la moral tenga que adoptar la forma de un deber, no la de un consejo acerca de cómo vivir bien. La moral del deber es una moral fría. Ignora o tiene en cuenta sólo indirectamente, muchos aspectos de la vida humana y de las relaciones personales. En el mundo público moderno, la mayor parte de identidades son concebidas como asunto de elección; las identidades son concebidas como roles que se relacionan sólo de manera contingente con quien los desempeña. Incluso cuando no son estrictamente elegidas, son concebidas como si fueran, por lo menos potencialmente, objeto de elección. En el mundo moderno, la ética de la virtud se mantiene en dominio de lo privado en una relación de subordinación a la moral pública del deber." R. Foote 1992, Moralidad y modernidad, Edit. Herder, España, p.92-101.

27.- "En los pueblos primitivos, lo bueno es ante todo la valentía, y lo malo, la cobardía. Con la división de la sociedad en clases, pierde su significado universal humano; ya no todos los hombres son, o pueden ser, buenos, sino sólo un sector o una minoría de ellos: los hombres libres; los otros -los esclavos- no pueden ser considerados propiamente seres humanos, dotados de razón sino cosas o instrumentos. Así sucede, por ejemplo, en la Grecia antigua. En la Edad Media, es bueno lo que proviene de la voluntad divina o concuerda con ella, y malo o diabólico, lo que la contradice. En los tiempos modernos, lo bueno es lo que concuerda con la naturaleza humana, entendida ésta de un modo universal y abstracto; las ideas de lo bueno y lo malo tienen también, por ello, un carácter universal, concordante con esa verdadera naturaleza del hombre como ser racional o espiritual, dada de una vez y para siempre." A. Sánchez Vázquez 1969, Op. Cit., p.130.

28.- Idem.

29.- Op. Cit., p.132.

30.-"En la Antigüedad, el hombre ideal coincidía esencialmente con la concepción del hombre: al mismo tiempo, toda la Antigüedad -salvo Roma en su época de decadencia- tenía un ideal y una concepción unitarios del hombre. Cuando Sócrates afirmaba que el hombre puede hacer el bien si lo conoce, estaba diciendo a sí mismo que el hombre ideal es aquel que conoce el bien y lo pone en práctica. Cuando Platón aseveraba que la facultad del hombre de contemplar las ideas era su cualidad más esencial y sublime, estaba manifestando simultáneamente que el hombre ideal concebido por él era el que alcanzaba la contemplación de las ideas. A los ojos de Aristóteles, el hombre era un animal social, por lo que su hombre ideal era el hombre social. Por supuesto que Sócrates no creía que todos los hombres fueran capaces de percatarse del bien y practicarlo. Pero es que el hombre que no cumplía este requisito no figuraba todavía en el concepto de hombre, es decir, del ideal del hombre. Ni Platón creía que todos los artesanos y agricultores fueran sobrios y moderados. Ninguna capa social de la Antigüedad pudo nunca enfrentarse a otra con una interpretación distinta de su ideología. Bruto era romano y romano igualmente Cesar; nunca se planteó la cuestión de cuál era el verdadero romano, por lo que la lucha ideológica es un fenómeno surgido en el curso de la Edad Media." A. Héller 1980, El Hombre del Renacimiento, Edit. Península, España. p.21-23.

31.-En el Cristianismo, durante la Edad Media, la posición ideológica de la dualidad contemplaba una concepción del hombre basada en la idea de la corrupción y su ideal en la idea de la gracia, estos criterios se traspolaron como bases sociales con un aparato ideológico genuinamente valioso en la época del establecimiento de la tribus bárbaras, la consolidación de la sociedad feudal y el restablecimiento de las normas fundamentales de la vida social. Aparte de su dualismo, el concepto cristiano de hombre contenía muchos elementos que eran nuevos comparados con la Antigüedad. Entre ellos estaban la idea de igualdad (igualdad ante Dios), la noción de la salvación individual (donde la relación del hombre con un Dios personal se separaba de su relación con la comunidad) y la idea del libre albedrío que, ligaba a la noción de corrupción humana, erigía la cuestión de una libertad específicamente individual. La existencia comunal del hombre quedó así escindida en dos: por un lado, el hombre contra otros estamentos, mientras que el otro era miembro de una comunidad cristiana erigida contra las demás (infieles, herejes). Tanta dualidad no era la expresión de una relación elástica con la comunidad, era una doble subordinación y como tal reflejaba el margen de movimientos extremadamente estrechos que se permitía al individuo." Op. Cit., p.22-23.

32.-Op. Cit., p.24.

33.-Op. Cit., p.27.

34.-Op. Cit., p.28.

35.-Op. Cit., p.31-32.

36.-Op. Cit., p.287.

37.-"En la escala objetiva de los valores podía tratarse del bien del Estado como en Aristóteles, o de la idea del bien como en Platon. El bien supremo del hombre se distinguía del bien supremo objetivamente dado, pero no en lo tocante a sus contenidos de valor porque era precisamente la identidad de ambos contenidos aquello que los hacía bienes supremos. Si para Platón, por ejemplo, el bien supremo era la idea del bien, el bien supremo del ser humano -su felicidad- se encontraba en la contemplación de dicha idea. Como para Aristóteles era el bien del Estado, entonces el bien supremo del hombre, y en consecuencia su felicidad, radicaba en la entrega al servicio del bien del Estado. Para ello se precisaban dos cosas: virtud y fortuna. La felicidad equivalía por tanto a virtud más bienes económicos. La felicidad del individuo se realiza en el servicio y goce máximos (los dos coincidían) del bien supremo objetivo. Todo el sistema de valores establecido estaba claramente basado en el carácter comunal y la homogénea estructura ética de la polis, donde el individuo podía participar como parte integrante de la polis en sentido global."A. Heller 1980, Op. Cit., p.290.

38.-Idem.

39.-A. Sánchez Vázquez 1969, Op. Cit., p.133.

40.- Cfr.R.H.S. Crossman 1958, Biografía del Estado moderno Edit. FCE, México.

41.- A. Sánchez Vázquez 1969, Op. Cit., p.141.

42.-A. Heller 1980, Op. Cit., p.318.

43.-Op. Cit., p.319.

44.- "En la historia de la filosofía política hay, al menos, un lugar común: Maquiavelo es el primer filósofo político moderno. Para unos, su innovación fue descubrir la autonomía de la política frente a la moral, revelar una racionalidad específica del campo político, sentando así las bases de una ciencia o, al menos, de una técnica del poder. Para otros, Maquiavelo habría establecido una nueva ética social, diferente de la medieval acorde con el individualismo moderno. Porque su obra esta

atravesada por la tensión entre dos discursos. Uno sobre el poder real (El Príncipe), otro, sobre el bien común (discursos sobre la Primera Década de Tito Livio)." L. Villoro 1997, El poder y el valor, Edit. FCE, México. p.95

45.- "Al forjar su ética, Maquiavelo no parte de ningún sistema de valores, sino de la naturaleza humana, (y en particular) de la naturaleza de los otros individuos. Uno ha de contender siempre, en el curso de la acción, con otro individuo, o mejor, todavía, con una multitud infinita de semejantes que ni tienen altas miras ni en su mayoría las persigen, en última instancia, objetivos éticos. Si se contiene con la naturaleza del otro y se conducen las propias acciones y los juicios propios consecuentemente, hay dos soluciones posibles: o condenar a la humanidad por su naturaleza perversa, o encontrar ese margen de actividad con cuya ayuda las naturalezas perversas pueden canalizarse hacia acciones y resultados relativamente buenos. Esta última es la solución de Maquiavelo, (por naturaleza perversa), no se trata del mal, que constituye una búsqueda consciente de la iniquidad; sino sencillamente de la ausencia de toda búsqueda del bien, la carencia de objetivos éticos ideales. "Los humanos apetitos son insaciables: la naturaleza del capitó a poder y querer desear todo y la fortuna a conseguir poco, y de ello resulta de modo constante el disgusto en el espíritu"(Discursos). El motivo más poderoso, el incentivo de todas las acciones humanas, es el egoísmo. El autointerés, sin embargo, exige satisfacción inmediata. Los hombres buscan provecho y pronto, hay que satisfacerles enseguida o encauzar su egoísmo recurriendo al miedo. "Esta es la causa de que todos los profetas armados hayan vencido y los desarmados perecido, pues el carácter de los pueblos es inconstante: resulta fácil convencerles de una cosa, pero es difícil mantenerlos convencidos. Por eso conviene estar preparado de manera que cuando dejen de creer se les pueda hacer creer por la fuerza" (Discursos). Pero la búsqueda del egoísmo vuelven frecuentemente a los hombres estúpidos, irracionales, manipulables y apegados a las apariencias; son tan fatuos, tan obedientes a las necesidades momentáneas que quienquiera que quisiese engañarlos encontraría siempre a más de uno dispuesto a dejarse embaucar. Maquiavelo describe como naturaleza perversa a una ética homologada por las relaciones de interés, ni más ni menos que la ética práctica generalizada de la sociedad burguesa." A. Heller 1980, Op. Cit., p.325.

46.-E. García 1970, El bien común y la moral política, Edit. Herder, México. p.109.

47.- "Maquiavelo se da cuenta cabal de que el interés es el motivo de las acciones humanas y no los principios y normas éticas, los valores y las virtudes. El terreno ético posee entonces cierta autonomía, cierto poder, cierta capacidad para moldear acicates, pero sólo de manera secundaria y derivada,

porque el terreno ético está frecuentemente determinado por el interés y en múltiples sentidos. Si al plantearnos nuestro radio de acción tenemos en cuenta que el otro (o los demás) persigue su interés, nuestros actos aunque puedan ser malos si se juzgan su propio valor pueden, con vistas a sus resultados, conducir al bien; pero si partimos (erróneamente) de la premisa de que los hombres se dejan llevar por los valores, nuestros actos (por buenos que sean en si mismos) acarrearán malas consecuencias porque no se habrán centrado en su objetivo. Maquiavelo no niega en principio que la ética juegue algún papel, pero, hace derivar su función, no de la naturaleza humana, sino de la costumbre. Maquiavelo opone una ética de la experiencia (y) borra de un plumazo la ética de la virtud para escribir encima una teoría del interés." A. Heller 1980, Op. Cit., p.326.

48.- La virtud, es en Maquiavelo un ejercicio del poder, donde se impone el interés general sobre los sujetos, sin embargo, ejercer el poder político implica confrontar dos fuerzas antagónicas, pero complementarias, a la vez, y es El "Príncipe" -sea un hombre o varios, o el Estado- quien se encarga de su realización por medio de la imposición de su voluntad. "Virtú no tiene un significado moral: significa impulso libre, energía, valor, denuedo, capacidad para las grandes hazañas. A ella se opone la fortuna. "Fortuna" es un concepto vago, al que puede acudirse cuando no tenemos una explicación racional de un acontecimiento. Se refiere a las fuerzas ciegas, irracionales, que no dependen de la libertad individual. La historia resulta del juego entre virtud y fortuna, es decir, entre las fuerzas reales que rebasan la voluntad del individuo y el denuedo de éste por conocerlas y aprovecharlas. En los Discursos, (Maquiavelo) sostiene que a la verdadera virtud nada puede resistirle. "Se puede establecer que la Fortuna es inválida y debilísima para arrebatarnos nuestra más pequeña virtud. Y conviene no dudar que nada de lo que buscas y amas te es tan fácil de obtener como la virtud. Sólo carece de virtud quien no la quiere". El arte del político consiste justamente en comprender y utilizar para su propio poder las fuerzas ciegas de la fortuna. Reducidos a este género de discurso, el conocimiento político no expresa en términos de valores, como la justicia, el orden o la paz sociales: se refiere, más bien, a los obstáculos que se levantan ante el poder y los medios para evitarlos. La política es el estudio de los medios para lograr y mantener el poder. Pertenecen a otro género de discurso la bondad o maldad moral de los actos, a éste le importan, en cambio, su utilidad o eficacia. De allí el inmoralismo del discurso que lo expresa. El fin de la política es el poder: sus condiciones, la utilización de las fuerzas de la fortuna por la virtud del gobernante." L. Villoro 1997, El poder y el valor. Edit.FCE-El Colegio Nacional, México, p.97-99.

49.- A. Velasco 1995, Teoría política: filosofía e historia. ?Anacrónicos o Anticuarios?, Edit. UNAM, México. p.61.

50.- E. Garcia 1970, El bien común y la moral política, Edit. Herder, España. p.112.

51.-Op. Cit., p.103.

52.- "El fundamento del Estado no habrá que buscarlo en la economía divina, ni en la naturaleza, ni en algún convenio entre los hombres. Estriba en un acto de poder. El poder político cumple una función: imponer el interés general sobre los deseos insaciables de los hombres. El conocimiento político no se expresa en términos de valores, como la justicia, el orden o la paz social: se refiere, más bien, a los obstáculos que se levantan ante el poder y los medios para evitarlos. La política es el estudio de los medios para lograr y mantener el poder, (lo que importa es la utilidad y la eficacia)." L. Villoro, 1997, Op. Cit., p.97-98.

53.-Op. Cit., p.99.

54.-Op. Cit., p.101.

55.-Op. Cit., p. 99-100.

56.- "Maquiavelo entendió con claridad que cuanto mayores fueran las repercusiones de la propia actividad -cuanto mayor gente quedara afectada por ella- tanto mayor debía ser la importancia de las consecuencias. En la ética del hombre público, político, estadista o príncipe, lo único decisivo debe ser el resultado. Un imperativo ético que ha de pesar sobre ellos es no vacilar frente a ningún tipo de maldad ante la perspectiva de un buen resultado. Cuanto más privada la vida de un hombre, tanto más se podrá permitir el soslayo de errores, porque el efecto de sus obras carece de largo alcance y sus consecuencias son escasas." A. Heller 1980, Op. Cit., p. 328.

57.- S. Hampshire 1978, Moral pública y privada, Edit. FCE México, p. 45.

58.- Op. Cit., p.51.

59.- Op. Cit., p.62.

60.- Op. Cit., p.67.

61.- Op. Cit., p. 68.

62.- Op. Cit., p.69-70.

## CAPITULO CUATRO

### EL TRANSITO A LA LEY LAICA Y LA REGLAMENTACION DE LA MORALIDAD

En este capítulo se analizará: 1- La legitimación vía legal de la moral laica, 2- La reglamentación de la moral pública 3- La escuela como instancia pública de la racionalidad formal.

#### I. LA LEGITIMACION VIA LEGAL DE LA MORAL LAICA

En este apartado se expondrán las bases legales de la legitimación de una moral pública. Bases legales explicadas a partir de la construcción de la ley laica y plasmadas para su efectividad en discursos y textos oficiales.

Si la constitución del discurso moderno de la moral conllevará a establecer fuertes lazos con el derecho formal al proporcionarle elementos ideológicos para su laicización (1), entonces se trataría de una racionalidad destinada a superar formas dogmáticas (religiosas) en su contenido normativo y valorativo lo que implicaría una legitimación de aquél vía legal. Este proceso tiene un punto de partida con la laicización del derecho. G. Jiménez 1997, considera que la diferenciación se iniciará en dos momentos históricos sucesivos uno con la disolución del imperio romano y el surgimiento de la sociedad feudal cristiana (2). el otro con la aparición de la economía mercantilista del Renacimiento y el monopolio del derecho por parte del Estado (3).

Se trataría de un proceso gradual: del Estado absolutista, una sociedad feudal y una clase social cortesana; al Estado capitalista, una sociedad moderna y una clase social burguesa.

El intento de unificar y de articular las funciones normativas para la regulación del comportamiento público por parte de la ley jurídica laica y por ende de una ley moral basada en formulaciones lógicas y racionales se debería "a la victoria del Estado en su lucha secular por el monopolio de la norma y bajo la égida del modo de producción capitalista."(4). Empero, a su vez se trataba de una cierta relación entre moral y derecho a partir de propósitos políticos. Aunque "las normas morales son fines en sí, las normas jurídicas son también medios para la consecución de objetivos políticos. Pues no sólo sirven, como acontece en el caso de la moral, a la solución imparcial de los conflictos en acción, sino también a la puesta en práctica de programas políticos."(5). Aún así la moral puede también ser utilizada como medio (técnica ideológica) para obtener un fin político.

La aparición de una ley moral laica acorde a los intereses del Estado moderno significaría la autorización de efectuar un control del comportamiento público basado en principios racionales vehiculizados a través de instancias legales que garantizaran su existencia, su expresión, para lo cual se requirió de un reaprendizaje o, más exacto de una

resocialización donde los individuos adquirieran las "nuevas" formas de vida según los valores legitimados sociopolíticamente y educativamente, es decir "como de las ideas morales no cabe esperar que cobren para todos los sujetos una obligatoriedad que en todos los casos las torne eficaces en la práctica, la observación de tales normas sólo es exigible si cobran obligatoriedad jurídica."(6).

Al respecto, es importante subrayar que la moral (moderna) tendría que requerir del derecho para adquirir objetividad social suficiente, es decir para legalizarse, entonces se estaría hablando de una relación complementaria puesto que las normas morales serían válidas en el momento en que formaran parte del proceso de los discursos jurídicos y por ende racionales.(7).

J. Habermas 1984, explicita esta forma complementaria a partir de la relación discursiva entre la moral y el derecho, relación que implica un carácter político sobre todo porque en la sociedad moderna, la moralidad pública convendrá para justificar la aplicación del control y del orden con respecto a la ley instituida. "Una dominación política ejercida en las formas del derecho positivo, obligadas siempre a justificarse, no puede deber su legitimidad a otra cosa que al contenido moral implícito de las cualidades formales del derecho."(8). Así mismo advierte que "La legalidad sólo puede engendrar legitimidad en la medida en que el orden jurídico reaccione reflexivamente a la necesidad de fundamentación surgida con la positivización del derecho, y ello de suerte que se

institucionalicen procedimientos jurídicos de fundamentación que sean permeables a discursos morales."(9).

Además, si se pretende establecer ese parangón entre normas morales y normas jurídicas a partir de la laicización del derecho, entrañaría nuevamente la utilidad discursiva de ambas para fines políticos. "En el discurso jurídico los argumentos relativos a interpretación de las leyes, en el caso de aplicación de éstas, se unen y mezclan, tanto con argumentos relativos a objetivos políticos, como con argumentos relativos a justificaciones morales."(10).

Por lo que la moral "emigra al interior del derecho positivo, pero sin agotarse en derecho positivo. Mas esta moralidad que no solamente se enfrenta al derecho, sino que también queda atada al derecho mismo, es de naturaleza puramente procedimental. Se ha desembarazado de todo contenido normativo determinado y ha quedado sublimada y convertida en un procedimiento de fundamentación de contenidos normativos posibles. Así, un derecho procedimental y una moral procedimentalizada pueden controlarse mutuamente."(11).

Por otro lado, no sólo se estaría reconstruyendo discursivamente la moral en su laicización, también se legalizaba su valor racional-utilitario de acuerdo a los modos de producción predominantes donde únicamente se observa la ejecución del acto y no los motivos subyacentes. F. Castañeda 1997, argumenta que "para que la ley pueda racionalizar lo público necesita abstraer

los actos, tipificarlos, calificarlos con independencia de los sujetos y circunstancias concretas en que se realizan....intenciones, objetivos, circunstancias son pertinentes en relación con el acto calificado y no a la inversa,...lo único que cuenta es el aquí y ahora."(12).

Este proceso de "despersonalización" donde el individuo concreto no existe en los discursos permite resaltar la diferenciación entre una racionalidad formal y una racionalidad material en los asuntos de la vida social y política, es decir una moralidad pública construida bajo las cualidades de la racionalidad formal supondría la ausencia de fundamentos éticos "universales" quedando reducida a un mero procedimiento institucional, empero, por su carácter legitimatorio, el discurso de la moral a fortiori constituye una técnica ideológica para preservar los intereses particulares traducidos como bien común.

Asimismo, la consistencia de la legalidad asumida en una ley escrita representaría respuesta racional y organizada de una sociedad que a través del Estado busca siempre normalizar, es decir la ley se justifica socialmente porque describe, prescribe y previene (13) con base no necesariamente a un deber ético, sino más bien a un interés político de ejercer el poder.

Si la moralidad ha sido el producto de transformaciones sociales, su validación como forma de control quedaría confinada a las interpretaciones y al uso que de ella se hacen, es decir según la intención política le dará su carácter legítimo (de quien tendría el derecho de ejercer el poder ideológico-moral), y

su correspondiente legalidad (la autorización jurídica para la aplicación del poder) y esto tiene que ver con la génesis (moral-derecho laicizados). Aún así, el discurso moderno de la moral alude también en sus contenidos normativos al orden, al control, a la idealización de normas de conducta para su reproducción, etc. Porque lo legítimo "ha sido impuesto sea por costumbre o por una fuerza"(14), significando con ello que la moral pública no sólo contribuye a la coacción también es autoacción.

De este modo y tomando en consideración ciertas cuestiones ideológicas revisadas en el capítulo dos, así como de los contenidos valorativos intrínsecos de la moral política revisada en el capítulo tres, sería conveniente establecer una relación de ellas con la legitimación vía legal de la moral laica, sobre todo el beneficio político en cuanto a ejercer el poder de acuerdo a la proclamación de ciertos contenidos éticos destinados para un bien común.

Para ello, L. Villoro 1977, argumenta "todo poder pretende legitimarse con un discurso que contiene algunos principios éticos. A nombre de la realización de ciertos valores aceptables por todos, se justifica su dominación. A la vez que cumplen la función de reforzar un poder, las ideologías promueven la realización de comportamientos morales. No son conjuntos de creencias que reemplacen los valores morales por la cínica manifestación de un poder, porque, para convencer, deben ofrecer también un contenido ético. En eso consiste justamente la astucia

de las ideologías. Su mayor hazaña es reforzar el poder de un grupo al transmitir a la sociedad global una moral que aparezca conforme al valor. Lo logra al presentar el poder de un grupo como si cumpliera valores objetivos. Su operación no consiste en reemplazar una doctrina ética, sino en distorsionarla."(15).

Y de qué modo la ideología disfraza, oculta los valores éticos para que no aparezcan como contradictorios, sino conciliatorios con los intereses políticos del grupo dominante?, el mismo autor señala

"las ideologías tratan de conciliar dos discursos: un discurso ético y otro del logro del poder. Supone una hazaña lingüística: borrar con las palabras la contradicción lógica entre un discurso que, en principio, niega la situación de dominación y otro cuyo objetivo es exponer procedimientos necesarios para mantenerla. Tiene que efectuar así una labor de enmascaramiento: oculta el lenguaje descarnado del poder bajo el lenguaje del valor."(16).

Además, por lo general el uso de la ideología por parte de los discursos políticos y/o morales -dentro de las coordenadas de la ley laica del Estado moderno- recurren a varios procedimientos entre ellos la incorporación de valores tradicionales y universales, es decir la utilización de ciertos valores abstractos de la moral privada "entremezclados" con valores concretos de la moral pública que finalmente se presentan como "buenos" para la colectividad. En este sentido, nuevamente el mismo autor da cuenta

"A los principios éticos más generales se añaden argumentos y doctrinas subsidiarias que permite darles una interpretación consistente con el mantenimiento del poder

por el grupo; una interpretación que permite que un grupo o persona se los apropie: es presentar como si fuera válido para todos aquéllos que sólo lo es para un grupo particular. Lo que un grupo considera su bien, se enuncia sin discusión, como el bien común."(17).

En última instancia, el parangón que se establece -discursivamente- en lo público entre moral y política está de acuerdo a funciones plus ultra de lo normativo, donde por su ideología -el carácter laico de la ley- es continuamente reforzado a nivel jurídico, por lo que el mismo autor afirma "Ese sistema normativo es reafirmado una y otra vez en los intercambios sociales y en las relaciones de dominación y de servicio. Es transmitido por la tradición, mantenido por la costumbre y la educación, es protegido por las instituciones, reforzado en todo momento por el orden jurídico."(18).

Por lo pronto, el discurso moderno de la moral ante todo es una expresión de legitimidad sometida a un referente, es un asunto de adaptación donde el modelo típico de norma moral es siempre garantía de obediencia y acatamiento. De hecho, éstos constituyen las primeras funciones de la censura -antesala de la conciencia moral (19) del individuo como sujeto moral- y en cuanto a su genealogía representa una relación mediatizada ley-portador de autoridad que en este caso por el devenir de la moralidad estaría estrechamente ligado a un contexto sociohistórico, o sea, a la cultura occidental.

Si el derecho racional es la forma legal de ejercer el poder político, entonces las normas jurídicas -y necesariamente las normas morales laicizadas- que sustentan tal posición tendrán

entre sus funciones regular la acción humana y social, para lo cual previamente es indispensable interiorizar las normas en la vida pública. A. Heller 1977, afirma que es la moralidad en los individuos la que asegura al derecho el cumplimiento de los mandatos

"La moral abstracta sólo cumple correctamente su función cuando sus exigencias son interiorizadas en mayor o menor medida, es decir, los mandatos y prohibiciones del derecho aparecen al particular como mandatos y prohibiciones morales."(20).

Por lo anterior, las bases morales de la ley jurídica encuentran su origen en esta censura propia de occidente, la omnipotencia y omnisciencia del portador de autoridad (Pontífice, luego, Estado moderno) y los sujetos de autoridad (individuos y grupos sociales). Así, los discursos jurídicos y morales encuentran su entrelazamiento por el objetivo ideológico que cumplen: legitimar el poder político, "la legalidad del sistema supone una lógica cuya matriz está constituida por esa creencia mayor"(21) por lo que "el discurso jurídico en occidente es el discurso del poder por excelencia y el derecho es reconocido como la ciencia más antigua de las leyes para regir, dominar y hacer marchar al género humano."(22).

En este sentido, la fuerza coactiva que ha ido imponiendo el Estado moderno -el sistema jurídico- se va introyectando en los individuos hasta el instante en que el control y la represión se efectúa de manera autocoactiva. Con este proceso el Estado se va constituyendo en una fuerza externa a los sujetos con el suficiente poder

ideológico para persuadir, de tal manera que "sus" valores sociales y morales son proyectados hacia toda la estructura social como el bien común.

A. Heller 1977, por su parte subraya el compromiso del Estado moderno como institución dominante y garante del poder político de una clase social que junto con el sistema jurídico regula las formas de interacción entre los individuos con base a criterios de "lícito" e "ilícito", permitiendo con ello afianzar a la moral pública a la reglamentación legal. En este caso, la estrecha relación sociohistórica que ha existido entre Estado liberal y la burguesía traería consigo la formalización y la instrumentalización de la ley cuya inclusión -en un principio-, favorecía a una élite, de esta manera "siempre han existido ideologías políticas, sobre todo, de las clases, de los estratos dominantes teniendo a su disposición teorías y formulas de autolegitimación"(23); a fortiori, el Estado estaría obligado a defender tales disposiciones y en cierta forma, su propia existencia de tal modo, que ninguna fuerza social lo supere, la institucionalización de su ley le autoriza (legítima) el ejercicio del poder.

En suma, con la consolidación de la ley laica los presupuestos éticos de la moralidad pública podrían convenir a los intereses del Estado moderno, consolidación que implicará vincular derecho y moral cuya aplicación de las normas jurídicas tendrán un referente subjetivo a partir de una moral laica.

## II. LA REGLAMENTACION DE LA MORAL PUBLICA

En este apartado se expondrán propiamente las bases burocrático-administrativas del Estado moderno por las cuales la reglamentación de la moralidad laica será posible para la vida pública.

Si la sociedad moderna en cuanto a su vida institucional presenta un régimen de derecho pleno es porque la ley representa "un instrumento de racionalización de lo público, un medio de organización y de estructuración del cálculo social."(24).

Luego, entonces con la formalización del derecho positivo, la racionalidad del discurso moderno de la moral era evidente y como soporte ideológico del sistema jurídico apelaría a un bien común, donde en primera instancia, aquella consolidación del discurso se materializaría como reglamentación institucional, caso concreto con la educación formal (25), por lo que la escuela "comenzaría" ha desempeñar una función sustancial en la regulación del comportamiento de los individuos con base en las coordenadas de lo administrativo-burocrático.

Al respecto, sobre la dominación legal a través de la racionalidad formal de las instituciones burocráticas, M. Weber apuntaría que dicha legitimidad estaría garantizada en forma racional con arreglo a valores (fines) dentro de un orden de derecho por la probabilidad de la coacción.(26).

A partir del derecho laicizado, donde la dominación dejaría de ser hierocrática, la legitimidad adquirió una nueva forma diferente a la tradicional, "la creencia en la legalidad: la

obediencia a preceptos jurídicos positivos estatuidos."(27), es decir, un Estado racional como asociación de dominio institucional con el monopolio del poder legítimo que le otorga la capacidad de ejercer la coacción, además, esta dominación legítima del Estado moderno sería "personificada" por categorías fundamentales (28) que le darían su razón de ser.

No sería suficiente la laicización de la moral pública y su vínculo discursivo con el derecho racional, si el discurso moderno de la moral no tuviera una instancia para su divulgación, entonces, la escuela, como institución pública se encargaría de tales propositos, sobre todo, en lo que respecta a una moralidad con base en una racionalidad instrumental. En la sociedad moderna, la escuela fungiría como la institución encargada de ejercer el control estatal sobre la educación formal, con la transmisión ordenada de conocimientos, de habilidades y de valores sociales y culturales. "El Estado se preocupa por detentar el monopolio legítimo de las instituciones educativas a fin de cumplir con una de sus funciones: cuidar los intereses pedagógicos de la sociedad."(29). Para esto, el desempeño de su función social, la escuela, asume una posición ad hoc, como institución burocrática. (30).

En cuanto al sentido de la escuela, -prosiguiendo con M. Weber-, estaría inspirada en la racionalidad (observándose en distintos niveles). por ejemplo, la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje con el establecimiento de

programas con actividades fijas, la distribución del tiempo para las mismas, y de una metodología para alcanzar objetivos en el menor tiempo, al menor costo y con el mayor rendimiento. Así mismo, sin olvidar aquellos elementos indispensables e inherentes de toda instrucción pública, como son: la disciplina y el control, al respecto, de la disciplina racional, argumenta "la realización metódicamente ejercitada, precisa e incondicionalmente opuesta a toda crítica de una orden recibida, así como la íntima actitud exclusivamente encaminada a tal realización."(31).

De esta forma, todo este proceso ha constituido un importante indicador de burocratización de la administración estatal, empero, a su vez, también ha ejercido una influencia significativa en el desarrollo de la educación profesional. Si bien, entre los siglos XVIII y XIX, la educación formal en el mundo occidental, aún estaba bajo la influencia de la religión -Cristianismo- (32); llegaron a existir diferencias sustanciales entre las culturas anglosajonas y germánicas, y la cultura latina, con su correspondiente elemento religioso -protestante versus católico-, y en relación con el sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social de la profesiones (33), y que como parte de todo un proceso integral, reflejarían una filosofía de vida marcando rumbos divergentes acordes con el desarrollo socio-económico / político. Esto es, la educación moral y la formación profesional en los países protestantes (luteranos y calvinistas) adquirió mayor fuerza e impulso hacia necesidades básicas de tipo material y beneficio

humano (utilitarismo), no así, para los países católicos en que se desvinculo todo conocimiento hacia la práctica social; además, para los primeros, se dio por cultivar las ciencias físico-naturales, más acorde con los avances tecnológicos e industriales, para los segundos, se continuo cultivando las ciencias humanistas tradicionales. (34).

Por lo pronto, al parecer, "la escuela es un antro de la dependencia y eso es viable, en primer término, en la estructura administrativa verticalista del sistema educativo, hay una sucesión de jerarquías superpuestas -desde los funcionarios hasta el docente y el alumno en el aula, pasando por supervisores, secretarias, directivos, etc-, en el cual, las decisiones y las ordenes provenientes de los estratos superiores siguen un recorrido descendiente sin posibilidad de discusión o replica, la dependencia está así institucionalizada."(35).

Una vez constituida la laicización de la ley racional, el discurso moderno de la moral se convertiría en apéndice medular de los discursos políticos y educativos, discursos que apelarían al orden social, con carácter esencialmente prescriptivo.

Si la educación formal -y sus discursos morales- viene a ser parte fundamental de los procesos sociopolíticos, es porque aquélla desempeña un papel importante para el Estado moderno capitalista. Entonces, desde esta perspectiva el Estado laico cumple una función de educador, función que asegura la realización de los ideales de una clase social dominante.

Estas funciones del Estado como educador desde las contribuciones de A. Gramsci serían las siguientes: "1) en tanto que la hegemonía este fundada en la coerción y en el consenso, es una relación educativa; 2) aun cuando la hegemonía es ejercida por la clase gobernante, está organizada en una sociedad capitalista por una particular categoría social: los intelectuales; 3) la educación es el proceso de formación del conformismo social; 4) el Estado como un estado ético o, ciertamente como educador, asume la función de construir el nuevo tipo o nivel de civilización, y de este modo constituye un instrumento de racionalización."(36).

Desde las formulaciones gramscianas, "gobernar mediante la hegemonía intelectual y moral es la forma de poder que brinda estabilidad y poder fundado en un amplio rango de consentimiento y aquiescencia; toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica."(37). Además, afirma que "la burguesía es la primera clase en la historia que necesita, para convertirse en la clase dominante, un cuerpo de intelectuales orgánicos; mientras tanto, a través de la aceptación de esta visión del mundo, producida por estos intelectuales orgánicos de las clases dominantes, las clases subordinadas han interiorizado esta hegemonía. Este proceso de socialización hegemónica está enraizada en un contexto histórico e estructural. Por lo tanto, el sistema escolar es un instrumento privilegiado de socialización para la cultura hegemónica."(38).

En este sentido, A. Gramsci le habría dado un peso sustancial al Estado moderno como Estado ético y educador que lucha por llegar a controlar la conciencia de los individuos y mantener un nivel de conformismo social, particularmente, a través del sistema escolarizado. Por lo que

"cada Estado es ético en tanto que una de sus más importantes funciones es elevar a la gran masa, al pueblo, a un particular nivel cultural y moral, un nivel que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas, y por ende al interés de las clases gobernantes."(39).

En suma, con la dominación legal ejercida a través de una racionalidad formal, el Estado moderno podrá regular la vida institucional considerando que es lícito y que es ilícito y con ello a partir de la educación formal podrá asumirse como un Estado ético y educador.

### III. LA ESCUELA COMO LA INSTANCIA PÚBLICA AD HOC

En este último apartado se revisará a la educación formal como la encargada de depositar y transmitir un tipo de racionalidad instrumental acorde con la estructura capitalista de la sociedad moderna.

Con la construcción, legitimación y reproducción igual a consolidación del discurso moderno de la moral entrañaría, también, que la moral fuera tratada como conducta -desde la interpretación de la moralidad positivista-, esto es, el método científico de principios del siglo XX, era "el método de investigación por autonomía" que se encargaría de estudiar también los asuntos concernientes a las ciencias sociales,

empero, con las herramientas técnicas, cuya ideología sería bien recibida económica y políticamente, puesto que también contribuiría a acentuar la figura de autoridad social e institucionalmente.

En este sentido, E. Durkheim (40), -fiel representante y defensor del positivismo- quien se había interesado encontrar los lazos entre la educación y la moral partiendo de la laicización de ambas, así como, de enfatizar las funciones sociales de la educación cuyas normas morales "racionalizadas" tuvieran su efecto normativo en los individuos; también, se interesaría en construir un tipo de educación moral que fuera posible evaluarla (medirla) a partir de un reduccionismo -conductas observables- centrados como hechos sociales.

En cuanto a su posición sobre la moral laica, ésta tendría que ser una "forma de educación que prohíbe toda referencia a principios que se basan en la religión y que se apoye sobre ideas, sentimientos y prácticas justificables por la razón." (41).

Se trataría de un tipo de educación moral no para el hombre general, sino para una época (determinada), sustentada en postulados básicos de la ciencia (42). Si con esto, se alude que la construcción de la moralidad está en concordancia con las categorías sociales e ideológicas de la sociedad moderna: el individualismo; con el derecho positivo; la libertad y la democracia; con los postulados de la ciencia: la racionalidad y la tecnología; con los modos de producción de la economía de mercado: la eficiencia y el utilitarismo. Entonces, dicha

moralidad (pública) preserva su condición sine qua non, en la que la disciplina, la obediencia y el acatamiento a la ley (portador de autoridad) se conserva, que en el caso de las instituciones educativas son las instancias indicadas para la reglamentación (cálculo social) del comportamiento racional, así, "la función primordial de la moral: regularizar la conducta, (porque) implícita a la idea de regularidad esta la noción de autoridad, (en este sentido), la moral es un sistema de mandatos (exterior a toda voluntad individual)."(43).

De este modo, los discursos científicos nutridos de la moralidad positivista influyeron para la realización de estudios antropométricos con el fin de lograr una tipologización y cosificación de los individuos a través de las instancias públicas -escuelas, hospitales, sistema penitenciario y judicial- lográndose una completa ruptura con la tradición, es decir, con el pasado, con las costumbres, con la religión, inclusive, las relaciones de interacción que se desviarán del establishment, existiría la propuesta profiláctica en términos higiénicos: reaprendizaje, reeducación del comportamiento social hacia las normas morales y civiles legales.

Si la escuela como instancia pública se ha encargado de ser la depositaria y transmisora de la moralidad laica, es porque una de sus características principales a través de la disciplina escolar constituye un medio idóneo para lograr una efectiva racionalidad técnica, que de acuerdo con M. Foucault 1976, se trataría de una forma humilde pero compleja de toda moral. "En la

escuela, la disciplina no sólo debe producir la obediencia, sino también, la instrucción, es decir, un conjunto definido de habilidades, por lo que un individuo disciplinado es obediente y útil."(44).

Más, aún, el discurso moral en el contexto educativo se ha reducido a un tipo de educación moral, cuya disciplina escolar aparece bajo la forma de reglamentos, dándole importancia a ciertos detalles conductuales (aseo, puntualidad, posturas corporales correctas, etc.) con su carácter prioritario en los objetivos curriculares -cfr, cap. cinco-. Por lo que, es "una expresión de la racionalidad de la expansión de las formas disciplinarias en las sociedades occidentales modernas."(45).

Así, "la disciplina escolar moderna ha hecho funcionar el espacio escolar como una maquinaria de aprender, pero también, de vigilar, de jerarquizar, de recompensar."(46).

Indudablemente, los cuestionamientos de lo institucional como la organización sine qua non de lo administrativo y burocrático del Estado moderno reflejan no sólo aquellas acciones concernientes de un sistema escolarizado, sino, también, - y quizás, de forma dialéctica-, en éstas instancias, donde se genera, se transmite y se reproduce el conocimiento, conllevaría a una estrecha relación con el saber y con el poder. "Formación del saber y aumento de poder se refuerzan regularmente según un proceso circular."(47). De ahí, que finalmente, M. Foucault 1976, diría

"lo que me interesa es investigar la forma en que el conocimiento se relaciona con las

instituciones, con la organización social y política, en pocas palabras, el análisis entre el saber y el poder."(48).

Aunque la postura positivista en relación a la educación escolarizada logro reemplazar lo dogmático-religioso por la ciencia y las leyes naturales, -cfr. cap. cinco-, conductualmente conservó muchos rituales que son vigentes de la estructura social. Al respecto, P. McLaren 1989, argumenta que "1-las escuelas sirven como ricos receptáculos de sistemas rituales; 2- los rituales juegan un rol crucial en la totalidad de la existencia del estudiante; 3-las dimensiones variopintas del proceso ritual son intrínsecas a las transacciones de la vida institucional y al ir y venir de la cultura escolar."(49).

Estos rituales al dar soporte a la moral pública institucional conllevan a una adaptación eficaz del individuo, ya que "los rituales no son normas abstractas y ordenamientos que deben ser realizados aparte de los roles individuales y las relaciones de la vida diaria; históricamente adquiridos, sirven a funciones normativas y están regidos por imperativos categóricos o deberes, enraizados en las estructuras psíquicas de la acción social vía proceso de continua socialización."(50).

Por lo anterior, podría suponerse, nuevamente, que existe una estrecha relación dialéctica entre individuo y sociedad, ya que, por un lado, mientras "en la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (los contenidos), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación"(51); por otro lado, a su vez, "el carácter dependiente del vínculo en

la relación pedagógica no está dado porque los docentes sean personas autoritarias y dominadoras -aunque muchos lo sean-, sino que está condicionado por el conjunto de la estructura económica, social y política."(52).

En breve, la escuela como instancia legal, ha logrado tal cometido mediante sus actividades teóricas y prácticas, reflejando las funciones de la misma: "conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para ser miembro activo de una sociedad y poder desempeñar un trabajo productivo; un conjunto de creencias, valores y actitudes que generalmente se identifican con la ideología y que refuerzan los atributos de la ciudadanía y; un agregado de rasgos o atributos personales que vigorizan los conocimientos necesarios para realizar un trabajo y en consecuencia ganarse la vida legítimamente."(53).

Si bien, con la reglamentación propiciada a nivel institucional, ésta requeriría de un cuerpo de conocimientos (54) para conducir el comportamiento público -individual y colectivo-, desde la educación formal, esto se complementara puesto que las funciones sociopolíticas y psicológicas de la escuela estarían, ad hoc, a los modos de producción capitalista, dándole legitimidad a las diversas ocupaciones profesionales y técnicas.

Es, en estas funciones donde la moralidad encuentra un espacio propicio para cotejar sus funciones propias, las cuales, son vitales para el sistema moral -revisado en el capítulo dos-, de toda estructura socioeconómica. Entre las funciones de la moralidad que es posible vislumbrar en los discursos

educativos y políticos están: "1- la función reguladora: actúa siempre con mucha fuerza, ya que controla la conducta de los hombres a partir de patrones establecidos históricamente y de las exigencias de cada sociedad. La regulación moral (en este caso) no utiliza ni organizaciones, ni instituciones, sino que se lleva a cabo mediante la opinión pública (consenso), que sanciona toda actividad humana; 2- la función cognoscitiva: cuando el sujeto moral refleja la realidad aprehende la necesidad moral y puede actuar como propulsor del progreso moral (social) en correspondencia con las leyes morales (jurídico-políticas); 3- la función educadora: incide sobre la individualidad, prescribiéndole por qué y para qué se vive, el sentido de su vida; 4- la función orientadora-valorativa: está muy relacionada con la función reguladora. El hombre elabora una escala de valores que se orientan en el mundo social a partir del conocimiento que sobre este mundo moral tiene (unidad con la función educativa-cognoscitiva); 5- la función imperativa: esta subordinada a las anteriores, fundamentalmente a la valorativa y a la cognoscitiva, pues ese conocimiento que pasa por una escala de valores y que establece las exigencias morales se convierte en un imperativo interior, es decir, el individuo reconoce emocionalmente una conducta obligatoria para sí."(55).

De este modo, -y subrayando que- los aparatos jurídicos del estado moderno representan el sistema institucional especializado en la producción y aplicación de un derecho laico, los discursos -específicamente, educativos y morales- cobrarían relevancia como

te tos (56). De acuerdo con esto, la escuela promovera un ideal de alumno conforme a los valores de los textos escolares que manejan un concepto-imagen de hombre-moral y su relación con el mundo. Estas interpretaciones oficiales desde una ideología hegemónica pone de manifiesto la manera en como es presentada la realidad social de forma acabada, es decir, ya hecha, tal sería el caso concreto, del texto-contexto estático: 1- las grandes transformaciones ocurrieron en el pasado, 2- y si en ese pasado la historia la hacen los héroes, 3- entonces, hay que estudiar biografías y no procesos totales e integrales, 4- finalmente, el amor -identificación- a la patria a través de sus héroes difícilmente significara algo para la vida cotidiana. Por lo tanto, se trata, a la vez, de un detallismo (pormenorización en información aislada) y de una compartimentalización del saber (la fragmentación del conocimiento en áreas y conocimiento reducido a instrucción exclusiva para la disciplina, el orden y lo útil).

Por lo pronto, las instituciones educativas continúan siendo un campo fértil para alimentar una adecuada socialización de los individuos, fomentándoles -directa o indirectamente- valores tradicionales como respeto, obediencia, obligaciones, responsabilidad, amor a los semejantes, y otros por el estilo, para lo cual, curricularmente, se diseñaron materias o asignaturas que cumplirían tales propósitos con respecto a la propogación de normas morales: civismo, moral, ciencias sociales, ética, higiene mental, inclusive, los efectos de la racionalidad

técnica se demuestran a través de las prescripciones valorales -objetivos curriculares-, donde aluden abiertamente a lo que tienen de hacer -conductualmente- los sujetos.

Aunque el discurso moderno de la moral en el contexto educativo se ha traducido en un tipo de educación moral, como tal, existen tres modelos social-pedagógicos que no necesariamente son excluyentes, es más, pueden confluír indistintamente: estos tres discursos sobre el tipo de educación moral se basan en dos grandes tradiciones racionales de la moral. La primera sustentada en los deberes imperativos kantianos construidos como normas morales abstractas; la segunda sustentada en la racionalidad instrumental y en la ética consecuencialista procurando estar más en sintonía con las normas morales concretas. Estos tres modelos son: 1- basado en valores absolutos, donde se apela más al orden social, implica un elemento heteronomo que conlleva a una concepción del mundo con base a la imposición de una creencia fomentada por algún poder autoritario que regula mediante normas y leyes, de hecho, existe cierta igualdad entre la moral, la socialización y la educación cívica; 2- basado en el relativismo de los valores, donde la solución de los conflictos de valores atiende a alguna decisión subjetiva del individuo, y apelando por medio de una aplicación de métodos propios de la racionalidad científico-técnica, refiriendo también, a un orden público y social los asuntos personales y privados fundados en criterios emotivos y/o utilitarios; 3- basados en la construcción racional y autónoma de

principios y normas universales, básicamente con orientaciones y propuestas neokantianas.(57).

No obstante, que los últimos párrafos han hecho referencia al currículum formal, donde se ha depositado la racionalidad del discurso moral, implícitamente, se ha aludido también al currículum oculto, el cual, cumple una función ad hoc de los modos de producción capitalista al reproducir esquemas de comportamiento análogos entre las relaciones escolares y las relaciones laborales, "el argumento es que las relaciones escolares acostumbra a los estudiantes a la disciplina en el trabajo, desarrollan ciertas cualidades, modos de comportamiento, imagen de sí mismos e identificación de clase social que son ingredientes sustanciales para que los estudiantes se amolden al tipo de empleo que ocuparán en el futuro. Enajenación, disciplina, puntualidad y respeto a la jerarquía establecida son los rasgos que la escuela reproduce en los futuros obreros y otros trabajadores que harán tareas rutinarias, en tanto que iniciativa, capacidad de mandar, decidir y diseñar procesos productivos son los rasgos que inculcan a los futuros miembros de las clases dominantes", en tanto, a la figura de autoridad, ésta "se impone por el papel central del maestro en este arreglo institucional, que equivale al papel del patrón o del supervisor en la fábrica. El maestro es la autoridad y lo que él disponga es lo que se tiene que hacer, así se acostumbra para los rigores de la producción en serie, donde los obreros no pueden dejar puesto el trabajo."(58).

Sin embargo, lo anterior, se cumple relativamente y en gran medida -ésto se analizará en detalle en el siguiente capítulo-, porque, por un parte, la estructura socioeconómica mexicana no es ciento por ciento capitalista, vestigios tradicionales aún predominan en muchos sectores sociales y económicos de la vida nacional y, por otra parte, las características sui generis del sistema educativo mexicano lo evidencian históricamente. Aún, así, C. Ornelas 1995, reinterpreta los efectos del curriculum oculto en el contexto nacional: "el curriculum oculto, en lugar de amoldar la conciencia de los alumnos a esa disciplina tan rigurosa, en vez de inculcar hábitos de puntualidad y responsabilidad, acaso implanta los atributos contrarios. Es bien conocida la propensión de los mexicanos a la impuntualidad. Es posible que el efecto del curriculum oculto consista en la reproducción de ciertos hábitos y costumbres donde los niños, si bien aceptan la autoridad del maestro, siempre encuentran espacios propicios para relajar esa disciplina y negociar, individual o colectivamente la intensidad del trabajo en el aula. Esta situación sea tal vez más palpable en la educación superior", asimismo, contrario a la imposición de una disciplina definida y reproducida en una relación pedagógica, lo que se sucita son "cualidades de las que no se pueda enorgullecer una sociedad, como la búsqueda del menor esfuerzo, trampas para evadir las responsabilidades y siempre posponer los deberes para el día siguiente", finalmente, "la escuela mexicana no produce ni reproduce valores que enaltezcan al trabajo, la diligencia, la

responsabilidad. Estos atributos, aunque aparezcan como objetivos en algunos programas, no se pueden enseñar por la vía del currículum formal, sino por medio de las relaciones escolares: de la prédica con el ejemplo."(59).

En suma, a medida que se ha hecho más compleja la relación entre individuo y sociedad a partir de un desarrollo económico más sofisticado, técnica e industrialmente, propio de las sociedades modernas occidentales, las contradicciones morales en lo discursivo se potencializan, sobre todo, cuando los conflictos entre lo abstracto y lo concreto, entre el deber y el hacer, entre medios y fines se evidencian en las relaciones institucionales. de esto, las antinomias pueden ser explicadas desde la escuela, donde en ella se develan conflictos entre la moral privada y la moral pública.

Es paradójico, -como si lo relativo se volviera absoluto- mientras el discurso alude a "lo bueno" políticamente, hasta su generalización como bien común, el entorno social "acusa" que el individuo concreto sólo existe in situ, porque el cumplimiento de la moralidad -reglamentación pública- es homogénea a lo colectivo, diluyéndose aquél en abstracto -sujeto de control, sujeto moral-, finalmente, lo que predomina es la legitimación ideológica del discurso moral dentro de un marco racionalizador que garantiza la hegemonía del poder.

## N O T A S

1.- El término laicización deviene cuando el derecho se separará de la teología y el contenido de sus preceptos tendrán un trasfondo lógico y racional que aluda al orden social en los discursos políticos legitimados jurídicamente, también la laicización significará "laicización de la función de censura, el orden laico borra al Pontífice y al confesor pero erige como custodios de la sociedad civil al Estado." A. Kozicki, "Discurso jurídico y discurso psicoanalítico. el derecho como texto sin sujeto", en legalidad y política. El uso de la ley, Antología de Fernando Castañeda, 1977. p.125.

2.- "Se trata de un derecho fragmentado en correspondencia con la fragmentación de la soberanía; de un derecho profundamente desigual en cuanto juridifica directa e indirectamente las relaciones de vasallaje, dependencia y sujeción personal; la forma predominante de este tipo de derecho, es la costumbre; este derecho consuetudinario, fragmentado y plural está enmarcado a nivel de la cristiandad, por el augustinismo jurídico de la Iglesia, cuyo paradigma es el derecho monacal, cuya aspiración profunda es la hegemonía universal del derecho canónico y cuyo contenido tiene que ver con la ideología plotiniana que hace descender jerárquicamente en cascadas sucesivas lo múltiple de lo uno." G. Jiménez. "El discurso político como discurso del poder" en Legalidad y política. El uso de la ley, Op.Cit., p.148.

3.- "El surgimiento del derecho romano reinterpretado, modernizado y recreado por los legistas y los glosadores se consolida posteriormente gracias al firme apoyo de las monarquías absolutas del Renacimiento que lo utilizan como arma intelectual al servicio de su programa de integración territorial y de una centralización administrativa." G. Jiménez, Op. Cit., p.149.

4.- Idem.

5.-J. Habermas 1984, Escritos sobre moralidad y eticidad, Edit.Paidós, España. p.167.

6.-Op. Cit., p.166.

7.-R. J. Vernengo 1976, "Sobre la producción de normas jurídicas y normas morales", Filosofía moral, educación e historia, L. Olivé y L. Villoro (comp.), Edit. FFL-INF-UNAM, México. p.424-425.

8.-J. Habermas 1984, Op. Cit., p.160.

9.-Op. Cit., p.163.

10.-Op. Cit., p.167.

11.-Op. Cit., p.168.

12.- F. Castañeda, "Corporativismo, legalidad y cálculo social" en Legalidad y política. El uso de la ley Op. Cit., p.152.

13.-Noé Jitrik, "Legalidad y legitimidad" en Legalidad y política. El uso de la ley, Op. Cit., p.100.

14.-Op. Cit., p.101.

15.-L. Villoro 1997, El poder y el valor, Edit. FCE, México. p.193.

16.-Op. Cit., p.194.

17.-Idem.

18.-Op. Cit., p.177.

19.-"P. Legendre para analizar las raíces medievales de la censura en occidente distingue tres elementos en la estructura del superyo de la cultura: a)un cuerpo de la ciencia, se caracteriza por su alta tecnicidad y ocupa el lugar de un logos en el orden universal de las ciencias y funciona como tal; b)el trasmisor garante, el agente universitario en occidente es aquél que en la jerarquía está investido con el poder sagrado para procurar las respuestas de la censura; c)el axioma particular formalizando el castigo, perfila el estatuto para el tratamiento del rebelde y para que la pena sea erigida en palabra tranquilizadora." E. A. Kozicki, "El discurso jurídico y el discurso psicoanalítico. El derecho como texto sin sujeto" en Legalidad y política. El uso de la ley. Op. Cit., p.123-124.

20.-A. Heller 1977, Sociología de la vida cotidiana, Edit.Península, España. p.182.

21.-E. A. Kozicki, Op. Cit., p.115.

22.-Idem.

23.-A. Heller 1977, Op. Cit., p.180.

24.-F. Castañeda, Op. Cit., p.152.

25.-Si bien, el proceso que ha sufrido la educación en el transcurso de la historia está señalado por cambios en la organización social, en un primer momento, la educación solamente consistía en un mero aprendizaje de roles familiares heredados

para un bien común -comunidad-. Empero, la educación escolarizada e institucional obedece a determinados procesos socioeconómicos y políticos que fueron suscitándose paulatinamente. En primera instancia, este proceso se debió a la división social del trabajo, donde se estratificaron grupos humanos en grupos sociales, distintos entre sí; básicamente por la propiedad y el control de los medios de producción, lo que a su vez, brindaba un cierto acceso a niveles de educación (cultura) más refinada; por la división social del trabajo, otros, al no tener los bienes que les redituaban no sólo ganancia material, sino, principalmente, poder y dominio moral, tuvieron que vender su trabajo e instalarse en niveles inferiores de educación; sin embargo, por la misma división social del trabajo fue necesario la creación de una educación elemental en el sentido de mejorar el rendimiento laboral de acuerdo a los intereses de la clase dominante, entonces, la escuela se reivindica para asegurar un papel importante en la preparación de los individuos no sólo para garantizar la reproducción de las relaciones sociales, sino, también, para brindar una cierta movilidad social al mejorar las condiciones de vida de los trabajadores. De hecho, la educación ha estado ligada a las luchas sociales más importantes en la historia del mundo moderno. Ejemplos de transformaciones en la historia de la educación están las reformas: en la Grecia del siglo V con los sofistas; en la Roma del siglo II con los retores; el feudalismo del siglo XI con los humanistas. Y como revoluciones que afectarán a toda la estructura socioeconómica y política estarán el paso de una sociedad primitiva a una sociedad dividida en clases y, la burguesía del siglo XVIII que sustituiría al feudalismo. La característica central en estos últimos movimientos, lo fue el contragolpe de un proceso económico, una sociedad aristocrática y agrícola que retrocedía a una sociedad comerciante e industrial.  
Cfr. A. Ponce 1934, Educación y lucha de clases, Edit. Mexicanos unidos, México.

26.- Max Weber 1922, Economía y sociedad, Edit. FCE, México. p.27.

27.- Op. Cit., p.30.

28.- "Las categorías fundamentales de la dominación legal son: 1. un ejercicio continuado, sujeto a ley de funciones, 2. una competencia que significa, a) un ámbito de deberes y servicios objetivamente limitado en virtud de una distribución de funciones, b) atribución de los poderes necesarios y c) fijación estricta de los medios coactivos y el supuesto previo de su aplicación, 3. el principio de jerarquía administrativa, o sea la ordenación de autoridades fijas con facultades de regulación e inspección, 4. las reglas según las cuales pueden ser, a) técnicas o b) normas, su aplicación exige en ambos casos, para que se logre la racionalidad, una formación profesional. 5. el principio de la

separación plena entre el cuadro administrativo y los medios de administración y producción. 6. en el caso más racional no existe apropiación de los cargos por quien los ejerce, sólo sujeto a normas de su trabajo en el cargo." Op. Cit., p.174-175.

29.-Op. Cit., p. 664.

30.-Para desempeñar su función social, la escuela asume una estructura similar a la de las instituciones burocráticas, por ejemplo, observese el tipo de escuelas: facultades, centros, institutos, colegios, los cuales, persiguen determinados objetivos. Para cumplir sus propósitos se organizan en áreas, departamentos, secciones, centros. En cada una de ellas se ofrecen cursos, investigación, actividades específicas, se expiden grados y títulos. Toda esa organización posee un cuadro de autoridades: junta de gobierno, rector, consejo de directores, consejos consultivos, directores de cada área, centro de profesores, cuerpo administrativo y estudiantes. En cada uno de éstos sectores se ejerce la autoridad en virtud del cargo que se ocupa. En el estatuto o reglamento correspondiente se señalan: como esta compuesto, cuanto dura cada cargo, como funciona, cuales son los requerimientos para ocupar cada cargo, de que tipo de nombramiento o contratación se trata, sus facultades y funciones, sus derechos y obligaciones, las licencias, permisos, prestaciones, responsabilidades y sanciones. Dentro de esta jerarquía funcional existe la posibilidad de que ante un conflicto, la resolución de una autoridad inferior pueda ser sometida a revisión por autoridades superiores. En cada y en toda escuela existe: un sistema de registro y un sistema de exámenes que involucran a alumnos, profesores, secretarías y la administración general. Idem.

31.-M. Weber, Op. Cit., p.882.

32.-Cfr. A. Ponce 1934. Op. Cit.

33.-Cfr. E. C. Frost 1986, La educación y la ilustración en Europa, Edit. El caballito, SEP, México.

34.-Cfr. M. Weber, La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Edit. Premiá, México.

35.-G. Garcia 1975, "La relación pedagógica como vínculo liberador", La educación como práctica social, Edit. Axis, Argentina. p.69.

36.-C. A. Torres 1983, "La educación y las teorías del Estado", Revista Perfiles educativos, No.1, Edit. CISE-UNAM, México. p.23.

37.-Idem.

38.-Op. Cit., p.24.

39.-Idem.

40.-La concepción de educación en Durkheim -aunque se separa del proceso metodológico de esta investigación, por su carácter epistemológico-, sus aportaciones teóricas son importantes, donde se enfatiza la funcionalidad de la escuela, en términos de una adaptación de los sujetos (racionalmente); así como, del propósito de aquélla en cuanto al orden y control social de lo institucional sobre el individuo, éste, será moldeado según, y para las necesidades de una sociedad específica. Tanto la concepción de sociedad y de individuo son vistas en forma mecánica -de ahí, su explicación positivista-, los hechos sociales, no implican la subjetividad del individuo, sobre todo, cuando se trata de la reglamentación social.

41.-E. Durkheim 1923, La educación moral, Edit. Colofon, México. p.9.

42.-Op. Cit., p.10.

43.-Op. Cit., p.34-40.

44.-M. Foucault 1976, Vigilar y castigar Edit. siglo XXI, México. p.70.

45.-Op. Cit., p.79.

46.-Op. Cit., p.151.

47.-Op. Cit., p.227.

48.-Op. Cit., p.229.

49.-H. Giroux y P. McLaren 1989, "Sociedad, cultura y educación", Cuadernos de la ENEP-Acatlán, No. 53, Edit. UNAM, México. p.40.

50.-Op. Cit., p.34.

51.-G. García 1975, Op. Cit., p.70.

52.-Op. Cit., p.71.

53.-C. Ornelas 1995, El sistema educativo mexicano, Edit.FCE-NF, México. p.38.

54.-"Esta clase de conocimientos constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, define las áreas institucionalizadas del comportamiento y designa todas las situaciones que en ellas caben. Define y construye los roles que han de desempeñarse en el contexto..., e ipso facto, controla y prevé todos esos comportamientos. Dado que dicho conocimiento se objetiva socialmente como tal, o sea, como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad, cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional aparece como una desviación de la realidad y puede llamársele depravación moral, enfermedad mental o ignorancia a secas. Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo caso proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aun no se conoce llegará a conocerse en el futuro. Este es el conocimiento que se aprende en el curso de la socialización y que mediatiza la internalización dentro de la conciencia individual de las estructuras objetivadas del mundo social." P. Berger y T. Luckman 1972, La construcción social de la realidad, Edit. Amorrortu, Argentina, p.89.

55.-J. Mari y M. González 1989, Ética pedagógica, Edit. Pueblo y educación, Cuba, p.11.

56.-"El texto es el fenómeno de la escritura aquello que distingue la cultura occidental, en el sistema de instituciones allí estén anclados para sus producciones de regimentación social. El principio de escritura borra al sujeto, todas las gestiones son escritos burocráticos. La historia jurídica aparece así como un encadenamiento de textos de verdades. Se dice que el poder está encarnado en un texto vivo, la ley que respira. El origen de los textos, es la cuestión de la legitimidad, la proveniencia de aquello que gobierna un sistema y se pone en texto." E. A. Kozicki, Op. Cit., p.120.

57.-J. M. Puig y M. Martínez 1989, Educación moral y democracia, Edit. Laertes, España, p.28-31.

58.-C. Ornelas 1995, Op. Cit., p.149 y 153.

59.-Op. Cit., p.158-159.

## CAPITULO CINCO

### EL DISCURSO DE LA MORALIDAD EN EL CONTEXTO SOCIOPOLITICO DE LOS DISCURSOS OFICIALES SOBRE LA EDUCACION PUBLICA MEXICANA

En esta tercera parte de la tesis se analizará la forma de cómo fue consolidado el discurso moderno de la moral en el contexto educativo mexicano, considerándose que los constructos teóricos que dieron lugar al objeto de estudio citado: la secularización y la laicización se revisarán a partir de su identificación en relación con los tres componentes que han servido de hilos conductores a lo largo de este trabajo: el sujeto (actores sociales históricos), el texto (discursos y documentos oficiales) y el contexto (entorno social).

Este capítulo estará dividido tomando en cuenta los diferentes periodos sociopolíticos que han marcado las distintas -empero complementarias- etapas históricas de México. Periodos marcados por cuestiones jurídico-políticas donde se han formulado o reformulado las leyes en detrimento de las cuestiones socioculturales de la vida misma (1). 1- La consolidación del Estado-nación mexicano y sus efectos ulteriores: 1867-1910, 2- La promulgación de la Constitución de 1917 y el posterior proyecto educativo vasconcelista, 3- La primera reforma al tercero constitucional y el programa educativo socialista, 4- La segunda reforma al tercero constitucional y el programa educativo de unidad nacional y, 5- El programa educativo modernizador que abarca desde 1970 con sus respectivas reformas constitucionales: 1980, 1992 y 1993.

## I. LA CONSOLIDACION DEL ESTADO-NACION MEXICANO

En este primer apartado se analizarán las primeras disputas ideológicas en cuanto a concepciones morales sobre la educación pública. Disputas que implicarán conflictos de intereses entre grupos políticos antagónicos, teniendo como campo de batalla común: la conformación de una identidad cultural.

A pesar de la conquista lograda con la independencia política hacia 1824, México continuaba sumido a una dependencia económica donde la industria y el comercio permanecían en poder de grupos extranjeros, principalmente españoles y franceses, grupos arraigados en el país conformando la clase dominante, donde en algunos casos el resultado del sincretismo étnico (criollos y mestizos) gozarían de ciertos beneficios -a parte de los materiales-, intelectuales y sociales. Sin embargo, con la dependencia económica donde se imponía un tipo de ideología -en ese tiempo conservadora-religiosa- clasista y elitista, la autonomía política tendría que afianzarse en lo jurídico para proceder a alcanzar una "realización ideológica" con respecto a la vida institucional, concretamente en lo moral y en lo educativo, cuando menos para minimizar los efectos de la tradición cuyos intereses eran contrarios a los de la reciente nación formada. Para esto, una incipiente clase media formada por profesionistas, intelectuales y políticos con grandes ventajas económicas procurarían hacer efectiva los ideales de la sociedad moderna -laica, secular, demócrata, libre, civilizada y culta-, proceso que maduraría y desembocaría con las Leyes de Reforma.

No obstante -a lo anterior-, a partir de las Leyes de Reforma se intentaría a su vez realizar los ideales del liberalismo, en cuanto a la integración de México al mercado capitalista mundial. De hecho, "la Reforma proporcionó las bases y el marco jurídico sobre el que habría de desarrollarse el proceso de crecimiento iniciado en el porfiriato" esto significara que con la Reforma se contribuiría a lograr la aparición de una economía de mercado en México. "En palabras de Leopoldo Solís, la ley de nacionalización de los bienes eclesiásticos, promulgada por el gobierno de Juárez en el año de 1859, permitió que con la propiedad urbana y rural se emprendieran nuevas actividades, fue, en efecto, un paso hacia la economía capitalista basada en transacciones de mercado", sin embargo, aunque las Leyes de Reforma no tuvieron un efecto inmediato en el crecimiento económico dispusieron de la infraestructura para lograr dicho desarrollo en la época de Porfirio Díaz. Aún así, "puede afirmarse que los grandes acontecimientos sociopolíticos de la Reforma se orientaron objetivamente a la creación y expansión del mercado interno y la conformación de un Estado Nación integrado."(2).

Ahora bien, existirán varios antecedentes -previos a la leyes de Reforma- cuya raíces jurídicas y políticas estarían centradas por el establecimiento de una educación liberal con igualdad para todos los individuos. Un primer caso sería con "la ley redactada por Gómez Farías y Mora -1833- (donde) se opone a la intervención de los sacerdotes y religiosos en la educación, y

propone que en la escuela no se den únicamente conocimientos utilitarios sino que también se introduzcan elementos ideológicos que sirvan de apoyo y den unidad de principios al sistema educativo y al proyecto político". De hecho, "en 1842 se proclama la educación obligatoria para todos y en 1856 se declara la libertad de enseñanza y se prohíben los monopolios educativos; se traza la política educativa del futuro y se le imprime un carácter laico, universal y dependiente de la vigilancia del Estado; se encuentra un equivalente laico al cura: el maestro."(3).

En este sentido, a nivel constitucional: "Primero, la Constitución de Cádiz con su postulado de una educación para el fomento económico que a la vez hiciese la exposición de las obligaciones civiles y la enseñanza de todas las ciencias. Segundo, el de la Constitución de Apatzingán, que prescribió: la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder, ello en el espíritu de emancipación, de humanismo político y de justicia de Los sentimientos de la nación de Morelos."(4).

Asimismo, "en la Constitución de 1857 se garantiza que la enseñanza es libre (art. 3), y diversos ordenamientos a partir de la Ley Orgánica de Instrucción Pública implantada por Juárez en 1867 establecieron la enseñanza primaria gratuita, obligatoria, laica. Sobre esas bases se realizó el esfuerzo educativo del primer Estado nacional, si bien éste, por su estructura oligárquica, se orientó más por el orden y progreso positivista

que por los ideales democráticos liberales. Con todo, predominaron dos preocupaciones: la de secularizar el proceso educativo y la de propagar la instrucción y popularizar la ciencia."(5).

Para entonces, las políticas educativas emanadas del gobierno liberal comenzarían a germinar en diferentes ámbitos públicos. De hecho, dos sucesos de trascendencia lo serían los Congresos de Instrucción: 1889 y 1891. "El primero aprobó las conclusiones siguientes: 1) establecer un sistema nacional de educación popular, cuyo principio sería la uniformidad de la instrucción primaria, obligatoria, gratuita y laica, 2) fijar la edad para la primaria elemental de los seis a los 12 años de edad, 3) determinar la duración de la primaria elemental obligatoria en cuatro años, y 4) hacer integral el programa general de enseñanza primaria obligatoria. El congreso se preguntó si hacían falta las escuelas rurales. Se discutieron asimismo problemas sobre las escuelas de párvulos, de adultos y la necesidad de introducir en la enseñanza los trabajos manuales y la educación física. Los emolumentos adecuados de los profesores y la necesidad de organizar la inspección se debatieron también en el Primer Congreso de Instrucción. El Segundo Congreso de Instrucción se planteó problemas sobre la enseñanza normal y preparatoria, además de temas sobre la educación profesional."(6).

Con todo ello hacia 1887, el ministro Baranda ya anunciaba "el primero de esos deberes es educar al pueblo, y por esto, sin olvidar la educación

preparatoria y la profesional, que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos."(7).

Empero, Qué significa buenos ciudadanos?, Qué relación existe entre el desarrollo -construcción y consolidación- de la educación pública y la moral?, Por qué fue y es importante los contenidos normativos y valorativos de la moral en los discursos y en los textos educativos?,Cuál es su repercusión social?. Posiblemente la querrela sobre el control ideológico de la educación desde los orígenes del Estado-nación mexicano y por las características psicológicas, sociales y culturales (tradición) de los mexicanos, el factor moral sea el aspecto esencial de las disputas ideológicas y políticas al interior del contexto educativo. Y esto se refleja no sólo en la concepción de lo que es la educación, el hombre y la sociedad, sino, también está implicado en los discursos y en los textos educativos. Para qué formar buenos ciudadanos?,Cuál es su sentido político? y, Por qué la escuela -como institución administrativa-burocrática y racional- es la encargada y la depositaria de la divulgación de un tipo de moralidad acorde para la estructura social y para las relaciones de interacción?.

Ahora bien, desde el siglo XIX han existido dos corrientes ideológico-políticas que se han disputado no sólo el control de la educación, sino, más bien la legitimación de un tipo de

conceptualización de la misma; por un lado, los conservadores formados por la clase dominante y por el clero y por otro lado, los liberales formados en su mayoría por profesionistas de la clase media quienes pretendían desde el poder -gobierno liberal de la Reforma- socializar un tipo de enseñanza con sentido lógico y racional (laico), es decir, en un primer momento sin la injerencia de la Iglesia en sus contenidos curriculares y pedagógicos. No obstante que las dos partes (actores) en disputa han ido cambiando a medida que se ha reestructurado la escena política, en el fondo, el conflicto es el mismo: lo conservador versus lo liberal, aunque siempre en un contexto socio-económico capitalista.(8).

Con la transición de un siglo a otro, Bonifacio Barba 1998, argumentará que "la cuestión educativa estaba vinculada con la preocupación por la identidad cultural de la nación, enmarcada en la tensión entre la tradición heredada de España y el proyecto progresista del capitalismo liberal europeo y sajón. Dos herencias se restauran en el siglo XX: el proyecto de desarrollo capitalista y la aspiración social por la modernidad política, por un Estado democrático."(9).

A raíz de la pugna en la educación pública entre una moral religiosa y una moral laica, Emilio Tenti 1988, por su parte, considerará que "los intelectuales al servicio de la construcción del Estado moderno mexicano tuvieron que enfrentar una concepción sistemática y estructurada de la moral (la moral

religiosa cristiana). con una doctrina dotada de las mismas características", entonces "lo que sucedió fue la construcción de un discurso sustitutivo donde el positivismo, como doctrina, proporciono los argumentos y los fundamentos de orden filosófico."(10).

Aunque el discurso moderno de la moral radica en su secularización y en su laicización, sobre todo porque se refiere a una moralidad pública con fines racionales. En el contexto sociohistórico mexicano su mayor obstáculo ha sido el problema de la secularización, cuando se potencializa por una deficiente educación integral que en la mayoría de los casos ha sido preferible explicarla, interpretarla y manejarla como instrucción.

De este modo, la concepción normativa y valorativa de la educación no deja de presentar escollos, principalmente "desde la perspectiva de un liberalismo cuyos incipientes énfasis en la secularización y conflictos con la Iglesia y con los sectores conservadores de la población se van atenuando, para terminar siendo positivista-conservador y, más que promotor de una ciudadanía informada, busca instruir principalmente a la población en las ciudades."(11).

Un interés generalizado que se manifestaría -explícita e implícitamente- con la construcción de una educación pública emanada del gobierno reformista sería proporcionarle una base moral, es decir, una educación moral sólida inherente a la vida escolar misma, empero, con trayectoria práctica hacia la

vida societal. Este entusiasmo social y pedagógico no sin sus tintes políticos abarcaría un periodo desde 1867 hasta 1910 (12); y después se prolongaría con un sentido nacionalista hasta 1940 cuyos valores -ahora, social-humanistas- serían refrendados constitucionalmente.

. En esta primera etapa, como lo afirma Ernesto Meneses 1998, "en la larga historia de la educación nacional, hubo serios intentos de impartir educación moral en las escuelas, pues se tenía conciencia de que los niños van a la escuela no sólo a instruirse, sino también a aprender a comportarse en la sociedad civil", en este sentido, "desde 1867, con el comienzo de la república restaurada, se enseñó la moral, en los distintos planes de estudios de la primaria", por lo que "Ramón Manterola escribió a este propósito: a una sólida instrucción, una recta moralidad, recordando siempre que la inteligencia y el saber sin la bondad de corazón suelen ser más perniciosos que útiles y que el precepto sin el ejemplo nada vale."(13).

Sin embargo, el carácter ideológico del discurso educativo con tintes morales repercutiría mucho más que la praxis misma, por un lado, la moral laica como asignatura no tendría plus ultra del entusiasmo de los educadores por impartir valores morales a los individuos que el éxito pedagógico esperado; por otro lado, las continuas disputas sobre la concepción de la moralidad, aunque incidían en la propia moral social, ésta conservaría sus funciones sine qua non, es decir, la sustitución de una moral religiosa por una moral positiva reflejaría también su postura

coactiva y clasista.(14).

En cierta forma, los ideales de la escuela positivista no ocultarían los intereses ideológicos de la clase dominante y el binomio ética-saber se reduciría a un sector ínfimo de la población; para los demás -que son mayoría- la educación formal se transmite solo para el orden social establecido, así "el predominio del efecto moralizador de la escuela se refleja en ciertas expresiones todavía hoy muy comunes. Se dice que una persona es educada no tanto para indicar que tiene conocimientos sino que se comporta del modo socialmente deseable."(15).

Esta posición sería asumida por los intelectuales de la época, de hecho, si la moralidad es laica también puede ser racional, o sea si la experiencia y la actividad racional proporcionan los elementos para la construcción moral en los individuos, entonces dicha construcción se da a partir de conflictos entre tendencias o inclinaciones que vive cada uno de ellos. Esta idea con la que Gabino Barrera (16) defendió el positivismo en las escuelas -específicamente en la educación media superior- no deja de tener sus connotaciones ideológicas entre lo que es bueno y lo que es malo. "En cada una de nuestras acciones del orden moral se establece así una lucha entre las impulsiones de las dos categorías de órganos.... (y) es de una evidencia palpable que la indicación que naturalmente se presenta para lograr el perfeccionamiento moral será desarrollar los órganos que presiden a las buenas inclinaciones, y disminuir en lo posible aquéllos que presiden a las malas."(17).

Jaime Castrejón Díez 1998, por su parte, considera que Gabino Barreda estuvo "inbuido por las ideas del positivismo francés, tenía en mente una nueva orientación para la educación mexicana, que pretendía una simbiosis con los liberales. Pensaba que el positivismo podía poner orden en la mente de los mexicanos pero sabía que debía enfrentar la fuerte opinión de los triunfantes liberales en materia educativa; por ello cambió el lema positivista de Comte: amor, orden y progreso, por el de libertad, orden y progreso y además sus ideas educativas a la mística liberal que realizaba el nuevo proyecto de nación."(18).

En cuanto al concepto de educación preparatoria, Gabino Barreda la definía como "una educación en que se cultive así, a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, o tal o cual dogma político o religioso, sin el miedo de ver contradicha por los hechos esta o aquella autoridad; una educación, repito, emprendida sobre tales bases, y con sólo el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay y no lo que en nuestro concepto debiera haber en los fenómenos naturales, no puede menos de ser a la vez que un manantial de inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de la paz y el orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y por lo mismo uniformará las opiniones hasta donde sea posible."(19).

Además de estos postulados morales implícitos que iban dirigidos al comportamiento de los individuos, se complementarían

con los de carácter científico, diluidos propiamente en las asignaturas del nivel medio superior -concretamente, en la Escuela Nacional Preparatoria- donde "los estudiantes cursaban matemáticas, astronomía, física, química y biología, pero en vez de la sociología, Barreda introdujo la lógica."(20).

Asimismo, justificando que no se pretendía atacar a la religión, sino ubicarla en su lugar adecuado y donde la escuela proporcionara sus propios preceptos morales, entonces, a la moral laica sustentada en la racionalidad se le podía considerar como una moralidad neutral, sin embargo, ésta mostraría en sus contenidos antinomias, aún así, la intención política era clara, es decir, mientras la moral concreta de carácter religioso divide y no contribuye a la concordia entre los individuos sería necesario encontrar un común denominador para formar al hombre genérico cuyo resultado y producto partiera de una sociedad secularizada -punto que hasta la actualidad no ha dado los resultados esperados-. Sin embargo, lo que sí se daría en su momento, comenzar la separación entre una moral pública y una moral privada, de hecho, "las asignaturas que en la escuela se enseñen, queda excluida toda idea de religión", aunque "esta exclusión del discurso religioso no debía considerarse como un ataque a la religión. Todo lo contrario, se trataba más bien de una especie de división del trabajo de inculcación moral."(21).

Una de las críticas centrales al discurso de la moral laica que operaría en las escuelas públicas giraba entorno no tanto a

la eficiencia de este tipo de educación, sino, más bien al impedimento de la libertad de enseñanza con la dificultad de no poder divulgar un credo religioso. No obstante, tal crítica justificada filosóficamente, es decir, sustentada en los postulados kantianos -cristianizados-, argumentaría la imposibilidad de pensar siquiera en desterrar la idea de lo absoluto de las escuelas, mucho menos de las conciencias individuales por el sencillo motivo de que "la razón humana no se ha mostrado bastante fuerte ni bastante elevada, para construir las bases del edificio social. Los principios sobre los que descansa la sociedad no pueden ser obtenidos a partir del raciocinio, la lógica o la práctica científica", luego, entonces habría que apelar a la ley moral como obligación absoluta "las prescripciones de la moral no son simples consejos, como serían las recomendaciones de la prudencia interesada, son órdenes, mandamientos absolutos, imperativo categórico."(22). En este sentido -quizás, se encuentre el punto de origen del problema de una deficiente secularización desde el México prerevolucionario-.

La crítica tradicional proveniente del clero, de las clases sociales acomodadas y de políticos y educadores conservadores reflejarían su completa posición reaccionaria, empero, sobre todo -a posteriori- por la consolidación ideológica a nivel jurídico que no sólo sancionaba la libertad de enseñanza, sino que se trataría contrario a sus intereses de "un proyecto tendiente a transformar

las mentalidades y las actitudes de los mexicanos, pero ya no en formas abstractas sino concretas, reemplazando el fanatismo, el oscurantismo y el error intrínsecos a la visión cristiana del mundo, por las verdades y el método científico y racional."(23).

En breve, el Estado moderno mexicano no sólo construiría una concepción de educación pública, sino también una concepción de hombre, donde la institución educativa debería cumplir sus propósitos: reeducar al mexicano común y corriente y transformarlo en un individuo de primer mundo -el mexicano ideal-. Así, esta moralidad (laica) universal y científica tendría un referente social muy concreto: la universalización de la visión del mundo -capitalismo occidental- y con las cualidades de un sector muy reducido de la sociedad -la clase media-.

Por lo pronto, la consolidación del discurso moderno de la moral en el contexto educativo y social mexicano comenzaba a rendir frutos -aunque contradictorios-. en primera instancia, el carácter de exclusión se manifestaría de dos formas simultáneas: una de ellas, con la diferenciación entre moral pública y moral privada lo que significaba que para acceder a la primera sería a través de una resocialización -no necesariamente desreligiogización- y la otra, como vínculo del primer caso, la distinción entre escuela pública y escuela privada, la primera como instancia ideal para efectuar un reaprendizaje, una reeducación de acuerdo a los

ideales de la sociedad moderna, -la segunda no lo necesitaría-. En este caso, la tarea asignada a la escuela pública sería de orden moral, teniendo un destinatario claramente identificado: el pueblo o las clases sociales más desposeídas de la sociedad.

Desde una perspectiva sociológica, Covarrubias observaría que "las clases dominantes educaban a su descendencia sin recurrir a la institución-escuela (mediante la acción del tutor), o bien, recurrir a sus propias instituciones escolares en búsqueda de un efecto de distinción y no de una supuesta superioridad científica de la escuela privada" por otro lado, "desde sus orígenes, la escuela-institución pública está dirigida a educar y moralizar a las clases más bajas de la población. Por eso desde su génesis, está marcada por una función misionera. Tiene que inculcar el nuevo mensaje, opuesto al mensaje que se inculca en el hogar. No habrá pues continuidad entre la socialización primaria, la de la familia y la socialización formal escolar. La segunda debe construirse destruyendo lo que construyó la otra. Esta distancia objetiva se manifestará necesariamente sobre las estrategias pedagógicas empleadas por la escuela para el cumplimiento de tan difícil misión."(24).

Efectivamente, la educación moral en la escuela pública se convirtió en una educación de ruptura y conflicto, por una parte, porque no existía una continuidad en términos de socialización entre la familia y la escuela, es decir, el choque se establecía entre la tradición y lo moderno -no tanto racional en cuanto a conocimiento científico, sino en nuevos esquemas de

comportamiento psicosociológico-; por otra parte, en la dinámica escolar: la educación moral se reducía -al igual que en el resto de la educación-, a la instrucción, a la disciplina, al orden. Los discursos pedagógicos y morales sobre un tipo de educación activa e integral no se reflejaban en las aulas, ni en toda la institución escolar. La escuela se convertiría en una institución burocrática y racionalmente administrativa, típica institución pública moderna. Aún así, la educación pública cumplía su función histórica: normativizar -en lo moral- el comportamiento.

Aunque los discursos sobre educación han reflejado una conjunción de diferentes posturas filosóficas, pedagógicas y políticas acerca de la formación del hombre subrayando como eje central la subordinación del saber a la moralidad y en muchos casos -aún recientes-, la reducción de la educación a la enseñanza y a la instrucción (25). Dicha conjunción, empero, ha sido aprovechada por las políticas públicas implementadas por el gobierno mexicano, donde la moralidad -como sinónimo de socialización- es reinterpretada como normas de conducta hacia la autoridad (institucional) y los valores derivados de aquella como útiles para la vida societal. Esto es, la obediencia, el respeto, la disciplina, el orden, entre otros, resultan ser más provechosos que los valores emanados de la libertad de elección del individuo -incluyendo sus posibles consecuencias-: en última instancia, los discursos morales sobre educación parecen estar y continuar sustentados en una reinterpretación de los imperativos categóricos kantianos.

En este sentido, aunque la educación moral se reduciría a simple instrucción, disciplina y acatamiento del orden impuesto por una autoridad (institucional), su contenido filosófico, pedagógico y valorativo no fue suficiente como para continuar existiendo en el sistema educativo mexicano plus ultra de la década de los cuarenta. En primer lugar, su conceptualización positivista que perduró ya muy entrado el siglo XX estuvo plagada de críticas. Esto es, su definición contemplaba un doble sentido: la educación moral era científica "en tanto y en cuanto se convierte en una práctica racionalizadora, calculada, orientada por un saber objetivado bajo la forma de teorías, conceptos y tecnologías" así también bajo un discurso pedagógico moderno "sostenía que la mejor estrategia para formar los sentimientos y la voluntad era el estudio de los principios de la ciencia."(26).

Las discusiones y contradicciones no se hicieron esperar en el momento en que al definir la nueva educación moral desde el Estado moderno laico se argumentaría que una cosa era afirmar los efectos morales que tenía la educación científica y otra era creer que sólo mediante la enseñanza de las ciencias fundamentales sería posible formar al hombre y al ciudadano. De hecho, desde el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1889, la polémica se agudizaba más por el deber que por el saber, "lo primero de que se trata, es educar y no dar conocimientos, tampoco en que se prefiera la comunicación de conocimientos a la formación del carácter moral, es un

«tanto capital en la escuela, formar el carácter del individuo. porque si bien un hombre sin ilustración no será muy útil a la sociedad. en cambio si tiene formado su carácter moral. no queda serle perjudicial" en todo caso, "es preferible formar hombres buenos que hombres ilustrados."(27).

Un aspecto central presente en cualquier concepción de moralidad es el referente a la normatividad del comportamiento y aunque el contenido de las prescripciones puede variar según su relación con el contexto sociohistórico sus condiciones *sine qua non* permanecen, es decir, la autocooacción.

En el caso de la educación moral que se fraguaba en el contexto socioeducativo, aquella disputa polémica por definir sus contenidos y su forma de practicarla, las posiciones se dividían de la misma manera en los dos aspectos que contempla la moral (normas abstractas y normas concretas).

Por un lado, quienes defendían las normas abstractas sin ninguna concreción y con una fuerte inclinación hacia el *deber imperativo*, de disciplina y de obediencia hacia la autoridad institucional, los segundos, quienes iban más a la práctica concreta tomando posición a través de una educación activa, se trataba de una estrategia pedagógica, donde unos reivindicaban una pedagogía específica de la moral y otros, prefiriendo verla diluida a lo largo y ancho de toda la práctica escolar.

Para los partidarios de la moral abstracta, tenderían a codificarla, "dándole forma de preceptos y normas abstractas que el maestro tiene que enseñar a sus alumnos como una materia más del curriculum escolar" esta codificación de la moral es "bajo la forma de deberes y máximas; deberes para con la humanidad, expuestos con arreglo al principio categórico de Kant: el bien por el bien mismo" además y de suma importancia, "a esta concepción de la moral constituida por reglas y preceptos le corresponde una concepción de la disciplina escolar. La norma objetiva y externa al aprendiz es eficaz cuando se emplea una serie de recursos disciplinarios clásicos."(28).

Así que el valor moral obediencia, seguía siendo un valor tradicional muy socorrido en las escuelas, "es la cosa primera que el maestro debe exigir de sus discípulos, porque todo hombre en el curso de su vida, debe saber obedecer a la ley, a sus superiores, a la necesidad."(29).

En la otra posición, los partidarios de la moral concreta, los que a su vez distinguían instrucción de educación, empero, sin llegar a ser excluyentes, de hecho, "Carrillo diferenciara entre moral e instrucción cívica (haciendo) ver la necesidad de transformar en modos de conducta los preceptos morales y cívicos. La sociedad tiene el derecho de exigir a la escuela hacer de los niños sujetos honrados y virtuosos, aunque no sean pozos de ciencia moral."(30) Y donde "la moral había que enseñarla en clases especiales, pero que la educación moral del niño debe darse incidentalmente en las demás

clases."(31).

Sin embargo, aunque los discursos educativos de ésta última posición -moral concreta- tienden a presentar las nociones de bien y de mal como derivables de una experiencia personal del educando y no de una autoridad superior a la cual se debe respeto y obediencia, como método pedagógico mostraría serias contradicciones al manejar indistintamente conceptos de educación tradicional y educación racional."(32).

No obstante, la intención de no sólo de laicizar, sino de secularizar la moral de argumentaciones tradicionales (religiosas) sería encomiable, sobre todo en lo que se refiere al lenguaje. "El discurso moral racional y secular en su afán de distinción reemplaza el término religioso caridad por el vocablo racional filantropía" aún así, "la filantropía tiene por objeto hacer innecesaria la caridad. De modo que la innovación no está tanto en el plano de los preceptos universales y clásicos en la cultura occidental cristiana (amor al prójimo, amor a la verdad, la justicia, etc), sino en el sistema discursivo que los fundamenta y legitima."(33).

Si bien, con el tránsito de la ideología positivista a la ideología humanista en materia educacional -vgr.Barreda versus Vasconcelos-, los efectos morales de aquélla persistieron o, más bien, se maquillaron en la segunda, no sólo conservando el carácter clasista de la moral laica-social, sino también en que los nuevos valores sociales y humanos productos de los ideales de la sociedad moderna

occidental continuaban siendo las aspiraciones a realizar en los sujetos sustituyendo la vida concreta de los individuos. Esta "nueva" moral de un capitalismo emergiendo paulatinamente en el México posrevolucionario a partir de filosofías axiológicas que pregonarían los educadores (intelectuales) no serían más que la institucionalización de una serie de valores de ciertos sectores sociales urbanos -proceso que se retomara continuamente hasta la actualidad-.

Al respecto, Emilio Tenti 1988, argumentará que "en primer lugar, es preciso recordar que la fracción intelectual de las clases dominantes adoptó la definición del ciudadano ideal connatural al discurso liberal occidental. El prototipo del ciudadano de la república liberal se distinguía por dos atributos básicos: era un propietario y un hombre ilustrado. Ahora bien, la ilustración no sólo hace referencia a los conocimientos poseídos sino a un conjunto de predisposiciones que habilitan al individuo para constituirse en miembro pleno de la sociedad. Es sabido que este hombre ideal no correspondía con los rasgos concretos de la mayoría de la población mexicana de la época."(34).

Un destacado pedagogo de la época prerevolucionaria Julio Hernández sostendría una crítica feroz contra los valores del positivismo ya que acentuaban las diferencias entre un individuo ilustrado y un individuo del pueblo. "Mientras el hombre positivista reúne las más elevadas cualidades del espíritu, derivadas todas ellas de la ciencia, el hombre del pueblo

sintetiza lo más triste, lo más bajo y lo más innoble no solo desde el punto de vista del espíritu, sino también del cuerpo y la apariencia física."(35). Luego, entonces. Dónde encontrar las virtudes del buen ciudadano, del mexicano ideal?, en las clases medias de la sociedad. Ellas "constituyen la suprema selección de la raza, son las clases privilegiadas de la sociedad, no necesitan más que un medio adecuado para su desarrollo y casi se desenvuelven espontáneamente; la clase media, en todos los países del mundo es la clase directora de la sociedad; en ella residen la fuerza, el talento, la verdadera nobleza de sentimientos y las grandes virtudes del carácter. Esta visión tripartita de la sociedad tiene largo arraigo en Occidente."(36).

Si como lo ha afirmado, Jorge Padua 1998, el presente siglo inicia y finaliza con una misma ideología dominante de tipo utilitarista sobre educación, primero, "los científicos" después "los tecnócratas", donde en el caso de los positivistas encontrarán a sus acérrimos adversarios con los humanistas, entonces, posiblemente para los segundos se encuentren otras salidas -como todo proceso dialéctico- en tradiciones humanistas. Por lo pronto, retrospectivamente "los científicos, en su mayoría positivistas que operaban como apéndice útil al caudillo, administrando desde la capital el plan progresista, encontrarán, la oposición de jóvenes intelectuales modernistas y del Ateneo, que construirán los fundamentos de la educación posrevolucionaria."(37).

Ahora bien, el dominio positivista que había caracterizado a la educación pública de finales del siglo XIX y principios del siglo XX conllevaría a que "Antonio Caso, José Vasconcelos (y) precedidos por José María Vigil y Justo Sierra, echaran por tierra la presunción del positivismo de ser promotor del orden. Ellos hicieron ver cómo el positivismo sostenía también posiciones antagónicas. Así, se preparó paulatinamente el regreso de la filosofía a las aulas de la ENP."(38).

Al pretender reconstruir un nuevo tipo de discurso educativo mucho más humanista, nacional y popular, aunque no menos moral -respetando su laicidad-, surgirían nuevos valores acordes con la vida social y nacional ya que con esta norma moral sería posible que ciertas categorías como la ciencia, la escuela, la familia, la patria fueran reivindicadas como valores morales universales. De este modo, al respecto Guillermo de la Peña 1998 comentará que "según el propio Sierra, la escuela era no sólo instructiva sino principalmente educativa, debía formar los sentimientos y las actitudes, además del intelecto, por ello, el amor al progreso, la patria y sus heroes, la identificación con las virtudes por ellos simbolizadas se acendrabá en las fiestas nacionales, que sustituirían a las festividades religiosas."(39).

De cualquier manera, los críticos del positivismo, ahora, defensores de un humanismo su intención era clara: con la elevación de aquéllas categorías como valores universales, ante todo se buscaba encontrar fundamentos abstractos y universales a

la moral social, "más allá de los fundamentos históricos y concretos previstos por las religiones particulares." (40).

En suma, la construcción y la legitimación del discurso moderno de la moral en su acepción laica durante el período de la Reforma y hasta los años previos al movimiento revolucionario se concentró en concretizar las bases ideológico-pedagógicas para pretender realizar una efectiva formación social de los individuos, es decir, en ser portadora de una auténtica educación moral de acuerdo a los intereses políticos del gobierno liberal cuyas normas y principios sustentados en una concepción positivista del hombre y de la sociedad serán orientadas por la razón, la libertad, el orden y el progreso. De hecho, como discurso sus contenidos axiológicos fueron traducidos en la práctica escolar como prescripciones valorales (objetivos curriculares) donde se mostraría incipientemente los efectos de la ratio instrumental (normas abstractas) que a la postre serán consolidados por las políticas públicas. Además, si el proceso del discurso educativo está orientado a legitimar un tipo de formación ideológica, psicológica y moral en los sujetos, entonces, la escuela no sólo intervendría legalmente adaptándolos a su entorno, los adapta convirtiéndolos y transformándolos según las reestructuraciones socioeconómicas de su momento. Por consecuencia, es posible afirmar que en toda época histórica los actores sociales dominantes ejercen su dominación imponiendo una visión determinada de la vida.

## II. LA PROMULGACION DE LA CONSTITUCION DE 1917

En este segundo apartado se explicarán las bases ideológicas del gobierno mexicano que derivarán con la legitimación de un discurso educativo oficial cuyas normas morales estarán encaminadas a promover una educación pública, nacionalista y popular.

Ahora bien, en el transcurso de las primeras décadas del siglo XX dos sucesos sociopolíticos -derivados en parte por la Revolución mexicana- marcarían ésta época: el primero, la promulgación de la Constitución política en 1917, donde el Estado laico mexicano legalizaría sus bases ideológicas en materia educativa; como Estado educador, institucionalizaría su poder político -Secretaría de Educación Pública- y el segundo, con vistas a esa institucionalización, el proyecto educativo vasconcelista -cuyos propositos son focalizados en las ideas del grupo de intelectuales llamado el Ateneo de la Juventud (41) que refería a un proceso de integración sociocultural y de progreso económico, plus ultra de la identidad cultural hacia una conformación de valores nacionales, sociales y populares.

Con estos sucesos, se trazaría una trayectoria cuyos antecedentes implicaron primero, "el Estado mexicano heredó la función educativa con la expectativa de que la propia educación contribuyese pronta e intensamente a la integración nacional y al desarrollo" y segundo, como efecto relevante de la Revolución "el aumento de la presencia del Estado: todas las revoluciones

modernas han terminado por concentrar y aumentar el poder del Estado sobre la sociedad civil y la mexicana no fue la excepción."(42).

De este modo, los propósitos políticos del gobierno posrevolucionario girarían entorno a la fundamentación jurídica de lo educativo y de lo moral. En primera instancia, un antecedente jurídico a las reformas institucionales sobre educación se localizan en 1906 donde se subrayaría el carácter laico y obligatorio de la enseñanza con su respectivo rechazo del clero por su injerencia ideológica en las escuelas.(43).

De hecho, "una de las primeras medidas de los gobiernos revolucionarios en 1916 fue proponer una educación laica, problema que se iría acelerando con el tiempo hasta entender a la educación como una cuestión no de impartición de conocimientos, sino de apropiación de las conciencias."(44).

En el Congreso Constituyente de 1916-1917 se discutiría una concepción de educación cuyo carácter resolutivo aprobara la cuestión del laicismo, donde su sentido filosófico buscaba la emancipación de la política y de la moral de la religión; empero, aquella concepción de educación laica contemplaba otros puntos uno, relacionado con la libertad de enseñanza y el otro, con cuestiones económicas, cada una era defendida por diferentes facciones no necesariamente excluyentes.(45).

Con respecto a la segunda, defendida por la facción radical ellos argumentarían que la educación "debía basarse en el progreso científico y la iniciativa individual, por eso debía

entrar en el capítulo de las garantías individuales ya que señalaba la libertad del Estado de enseñar y la libertad del individuo de aprender.(46).

Por cierto, con la "combinación" de radicales y pragmáticos, la Constitución de 1917 "contiene las cláusulas que favorecen la reforma del régimen de tierras (art.27), los derechos de los trabajadores (art.123) y la limitación del papel de la Iglesia en la educación (art.30)."(47).

Si bien, con los debates y discusiones sobre el tipo de educación que debería implementarse, la educación superior "apenas se mencionó en las polémicas. Para los revolucionarios no era crucial su organización ya que las condiciones materiales del país inducían a concentrarse en la educación para las masas; además la mayoría de quienes habían pasado por la universidad o por las escuelas profesionales independientes, se identificaban con la dictadura, la oligarquía terrateniente o, en el extremo opuesto, con las facciones que habían perdido en la contienda armada."(48).

Aunque ese discurso sobre la educación superior, en parte, se podía interpretar -desde el interior del mismo gobierno quien años después institucionalizaría la revolución al puro estilo obregonista-. Justo Sierra ya prevenía que una educación sin universidad sólo se reduciría a la técnica, perdiendo, inclusive su orientación filosófica, moral y valorativa, por lo que el Estado mexicano no podría cumplir -sin la universidad- su gran etapa histórica: la del liberalismo. De ahí, que dos

posiciones antagónicas manifestaron sus argumentos: la primera, con Venustiano Carranza que en el Congreso no sólo reconocía la importancia de la educación superior, sino, además ésta para cumplir con sus propósitos no debía ser conducida por el Estado. "los altos fines para que fue creada, (debe subsistir) ajena a las fluctuaciones de la política, independientemente del poder público, libre de toda intervención oficial y sin las limitaciones, la esclavitud burocrática y la tutela ministerial con que fue establecida en 1910."(49). La segunda, con José N. Macías rector de la universidad en 1915, quien "se opuso terminantemente a la proposición presidencial, argumentando que esta decisión representaría un grave peligro para la vida política de la nación. Porque otorgar autonomía a la casa de estudios significaría, crear un elemento de poder dentro de otro poder."(50).

En este sentido, la posible integración (al texto-discurso) de la educación superior a los propósitos políticos del gobierno sobre la educación sería invalidada antes de su redacción final en el tercer constitucional de 1917. De hecho, el proyecto promulgado el primero de diciembre de 1916, ya rezaba así

"Habrà plena libertad de enseñanza pero serà laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos."(51).

No obstante a los detractores que se aliaban para atacar la escuela laica por inmoral, traidora (a la religión) y

anarquista, "el proyecto de la educación laica impulsaba el crecimiento de la escuela mexicana, la consolidación de la nacionalidad, el triunfo de la razón sobre la barbarie, el instrumento para crear cultura y civilización."(52).

El artículo tercero constitucional contiene las bases de la educación en México, presenta todo un programa ideológico, pues define conceptos como democracia, nación y sentido de lo social, además, el texto expresa la filosofía política que adoptarían los gobiernos emanados de la Revolución mexicana. Entre sus características del artículo tercero de 1917, estarían las siguientes

"La educación impartida en escuelas oficiales será laica; la enseñanza primaria en escuelas particulares será igualmente laica; las corporaciones religiosas y los ministros de los cultos estarán impedidos para establecer, dirigir escuelas primarias; las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse si se sujetan a vigilancia oficial; las escuelas oficiales impartirán enseñanza primaria en forma gratuita."(53).

El conflicto en materia educativa y moral que oponían los conservadores -vgr. el clero-, al Estado mexicano, se inscribiría en un contexto sociohistórico que expresa la lucha por el predominio efectivo del poder civil. El Estado moderno mexicano no podía permitir la existencia de otro poder paralelo que le disputara la hegemonía ideológica y política. Para ello, trató por todos los medios de hacer valer la ideología inscrita en la Constitución de 1917 resolviendo a favor del gobierno posrevolucionario el conflicto de poderes sobre las conciencias individuales. Por lo que, el Estado se transformaría así en

educador hegemónico, es decir, el poder público tenía el derecho de imponer e inculcar en los individuos las verdades socialmente consideradas como tales.

Sin embargo, aunque el nuevo orden socioeconómico se iría restaurando más lentamente, la entrada a la década de los veinte traería consigo una frágil paz política, empero, suficiente para echar en marcha la institucionalización de la educación formal, no obstante, muchas ideas pedagógicas y morales -de años atrás- continuaban siendo promovidas, ahora, hacia un tipo de educación humanista -idealista- y acorde con el proceso de la vida nacional.

Justo Sierra, por ejemplo, incorporaría los estudios preparatorianos (54) a la reciente reapertura de la Universidad Nacional -pese a las críticas contra ella-, procurando conservar las ideas barredianas con base en el método científico. Asimismo, había diseñado también "una serie de dispositivos prácticos y espaciales que fomentaban cierto tipo de valores y que permanecerían incluso hasta nuestros días", en lo que respecta a las asignaturas, "además de las materias instructivas (gramática, matemáticas, historia universal y patria, ciencias naturales y geografía), se impartirían clases de higiene, deportes y ejercicios militares; también de acuerdo con la edad de los alumnos, talleres y actividades artísticas y labores domésticas para las niñas", y sobre la actitud de los educadores, "se instaba a los maestros a ser ejemplos de rectitud, disciplina y estudio; a avivar el amor a la familia, la

escuela, la comunidad, la circunscripción política y la patria; a exigir puntualidad y limpieza; a establecer cajas de ahorro y fomentar hábitos de economía bien entendida; a organizar reuniones de todos los alumnos (en espacios apropiados), donde se premiara a los más estudiosos, se relataran noticias de interés social y científico, se rindieran honores a la bandera y se cantara el himno nacional."(55).

Sin embargo, a pesar de las críticas por la aplicación del positivismo a la práctica educativa, la influencia de aquél quedaría plasmada al reducir -operacionalizar- ciertos valores morales en pautas de conducta equivalentes al reduccionismo del método científico aplicado a las ciencias físico-naturales y su correspondiente adquisición de ciertas habilidades y destrezas manual-cognitivas. De hecho, esta influencia a posteriori, -sería "perfeccionada" por las tecnologías educativas derivadas de la misma línea conceptual sobre educación-; por lo pronto, el discurso de la moralidad en los asuntos educativos -bajo aquella influencia- era posible constatarla -interpretarla- a partir de las prescripciones valorales convertidos en objetivos curriculares elementales de la ratio instrumental; empero, entremezclados con otros valores del tipo humanista: abstractos y universales. Esto es, en el período de 1911-1922, la instrucción rudimentaria de dos a tres años, comprendía: lengua nacional; aritmética y geometría; geografía; historia patria; taller de dibujo y, trabajos manuales. Sus prescripciones valorales (objetivos) serían

básicas: hablar, leer y escribir en español; y ejecutar las operaciones elementales del cálculo. Para el periodo 1922-1934, la educación primaria se dividía en elemental con cuatro años y superior con dos años de duración, y coincidiendo con las siguientes asignaturas: lengua nacional; aritmética y geometría; cosas, seres y fenómenos (para la superior: conocimiento de la naturaleza); geografía de México y general (para la superior: geografía); historia patria; deberes y organización social (para la superior: civismo); dibujo; trabajos manuales; voz y canto; y ejercicios físicos. Sus prescripciones valores (objetivos) serían los mismos: desarrollar el amor a la patria; contribuir al progreso del país; apoyar el desarrollo físico, estético y moral; atender a los fines materiales, formal e ideal, orientándose hacia las ocupaciones ulteriores y futuro destino de los alumnos, según el medio físico, social y económico, sin llegar a la especialización. (56).

Por otro lado, José Vasconcelos, intentaría "transformar el destino de la educación nacional, creando la nueva universidad y la Secretaría de Educación a partir de su ley federal", primero, como rector de la universidad nacional argumentaría "la pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia."(57). Posteriormente, con "la creación de la SEP constituyó la oportunidad de erigir la nacionalidad mexicana sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a todos los habitantes. La raza cósmica fue tal vez el objetivo que

sintetizó este propósito. La raza cósmica sería la quinta sobre la faz de la tierra: mestiza, homogénea en su idioma y antecedente fundamental de la cultura nacional, la cual reconocía todas las aportaciones de la cultura universal, para elevar intelectualmente a los habitantes."(58).

Las influencias filosóficas, pedagógicas, intelectuales y sociales que tuvo José Vasconcelos se concentran en tres fuentes principales: la herencia de Justo Sierra; su posición crítica contra el positivismo desde el Ateneo de la Juventud y; la reforma de la educación soviética de 1918.(59).

Su visión educativa estimulada por nuevos valores se propagaría en ocho direcciones: "la creación de un ministro federal de Educación Pública que establecería un poder central fuerte y eficaz; la campaña de alfabetización, iniciada ya desde la rectoría de la Universidad, que logró enseñar a leer y escribir a 100000 adultos y obtuvo un gran consenso y colaboración; la construcción de locales escolares, en escala hasta entonces desconocida; la formación de un nuevo tipo de maestro y su revaloración social, las misiones culturales y los maestros rurales fueron los más característicos; un concepto de educación que adoptó los principios de la escuela activa; la relación de la educación con otros problemas nacionales, por ejemplo, castellanizar a los indígenas e integrarlos al desarrollo; una visión de la cultura como factor de liberación y de dignificación de la persona; la conciencia de nuestra identidad mestiza y la afirmación de nuestra vocación

latinoamericana. Por esto se dice que funda un modelo cultural de Estado, que todavía persiste."(60).

De este modo, "con Vasconcelos los contenidos ideológicos de la educación pública se renuevan", renovando con ello la labor magisterial elevada a vocación. "El maestro es mostrado como el nuevo dirigente social, representante del Estado mexicano. Su función social se extiende, porque se le saca del salón de clases para convertirlo en un agente de la reforma agraria y en elemento que orienta y combate el fanatismo, sobre todo en el medio rural, hacia el cual se consagra una parte del presupuesto destinado a la educación."(61).

Con respecto al sentido axiológico en el proyecto vasconcelista, éste se formaría con cinco valores fundamentales que habrían de servir como ejes de la educación mexicana: "México -y América Latina-, como síntesis humana, siendo la escuela un resumen de la experiencia de la humanidad; comprensión de la hispanidad como una cultura incluyente; formar al mexicano capaz de bastarse por sí mismo / de servir a los demás; uso de la técnica sin demérito del espíritu y, finalmente, acercar la ciencia, el saber, a la realidad mexicana, para conocerla y promover la transformación social."(62).

A pesar de que el Estado educador se había centrado en la educación básica con el fin de instruir a las masas, este tipo de enseñanza iría plus ultra -entre otras cosas- de habilidades para el trabajo, los individuos deberían pensar y disfrutar la

cultura y elevar el espíritu. Para esto, José Vasconcelos sostendría

"la educación moderna, que abarca la gleba, lo mismo que al privilegiado, ha de dar a cada uno, en su breve paso por las aulas, no sólo cierta especialización técnica que lo habilite para sumarse al ejército irremplazable de los trabajadores, sino también una visión general del mundo invisible, construido por valores que se disfrutan sin sentido de rivalidad o competencia con nuestros semejantes."(63).

Sin escapar a las críticas -de su momento y posteriores-, por su excesivo idealismo, principalmente porque se prestaba a un tipo de interpretación de fervor religioso, José Vasconcelos enfatizaría, más bien, la formación de individuos autosuficientes y plenos de moral ciudadana

"los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás. Esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo, una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere verdadero fervor apostólico."(64).

Aunque ese trasfondo ideológico iba acompañado de nuevos valores, para los educadores (intelectuales y universitarios) el suyo se circunscribía en un humanismo con fuertes raíces en la fenomenología y axiología alemana, donde uno de sus representantes más importantes en México lo sería Antonio Caso cuyo humanismo lo centraba en el interés por la persona por ser ésta capaz de realizar valores. En cierta forma, "bajo la guía de Antonio Caso, el Ateneo de la Juventud destruyó el positivismo y abrió el pensamiento mexicano a los valores del espíritu. Precisamente, Vasconcelos fundó su tercer valor fundamental en la

ética de Caso."(65).

Sin embargo, con la instalación de la filosofía de los valores (66) como método de enseñanza en la educación pública -particularmente, en la Universidad Nacional- se reavivaría el viejo, empero, vigente conflicto entre conservadores y liberales, en este caso, el primero, con el gobierno institucionalizado y su relación sutil con la clase dominante y el clero (67), el segundo, con intelectuales y universitarios de la clase media y con ciertos grupos menos conservadores, de este modo, la presencia de la élite y de la ideología tradicional "ayudó a renovar la presencia social del pensamiento católico y sirvió de apoyo filosófico a los fines religiosos de la actividad educacional de la escuela católica confrontada con el laicismo estatal."(68).

Si bien, el Estado laico ha sido el educador hegemónico, entonces, Quién o quiénes definen el conocimiento verdadero?, posiblemente, la respuesta se encuentre -histórica y sociológicamente- en las relaciones de fuerza entre intereses que definen lo legítimo y no tanto, en las cualidades intrínsecas del saber. Lo anterior, adquiere dimensiones sustanciales que no solo afectan a la concepción de moralidad, sino a la educación misma. El trasfondo es siempre ideológico, empero, no in abstractum, las intenciones políticas subyacentes de ciertos sectores o grupos buscando imponer y prolongar sus intereses como el bien común. Por una parte, quienes defendían la institucionalización de una ideología educativa y moral ad hoc

para el pueblo, sin detenerse mucho en los idealismos vasconcelistas, es decir, discurso igual a demagogia (69) o, quienes defendían una efectiva libertad de enseñanza, que implicara una posición filosófica profunda sobre educación y moral que incluso hiciera posible la realización de los ideales vasconcelistas, aunque esto implicara beneficios a un estrato reducido de la población, o sea, una clase media. De hecho, la autonomía universitaria de 1929, buscaría estos fines: no depender ideológicamente -ni tampoco "económicamente"- del gobierno posrevolucionario.(70).

Aquella orientación axiológica con sentido humanista, principalmente permeo a los niveles de educación media superior y superior a tal grado que debatiría -años más tarde 1933- con el método del materialismo histórico defendido por Lombardo Toledano.(71).

Empero, también existía otra posición ideológica -que maduraría hacia la década de los treinta- que no precisamente era la del discurso político demagógico del gobierno posrevolucionario, sino que buscaría aterrizar, concretizar y quizás desmitificar el idealismo vasconcelista, sobre todo en las zonas rurales y marginadas. Primero, con la contrapostura de Moises Sáenz quien en 1929 afirmaba "las escuelas no merecen ni siquiera el mote despectivo de escuelas de escribir, leer y contar, pues el aprovechamiento que de estas artes fundamentales observamos es casi nulo. Tan general es la falla y tan inexplicable, que he llegado a preguntarme si al

definir la Escuela Rural no habremos sido víctimas de algún miraje del idealismo."(72). En segundo término, la controversia si la educación media superior, concretamente, la Escuela Nacional Preparatoria debía conducirse -de corte popular- como preparación previa para las carreras técnicas o, si debería "encontrar un plan de estudios que en esos momentos representara la idea de una preparatoria propedéutica que lograra conectarse con éxito con las escuelas superiores."(73).

Paradójicamente, aunque la disputa moral por la educación mexicana entre corrientes ideológicas contrarias encontrarían un punto de encuentro -con sus diferencias particulares-: la insistencia de realizar el ideal (de sociedad moderna) como nación productiva y capitalista; el interludio socialista en la época de Cárdenas no significó necesariamente convertir en México en un país comunista, el significado de socialista tendría sus raíces políticas aún en las proposiciones de la Revolución mexicana, -y quizás, de más atrás-, se trataría de hacer efectiva la educación pública en su carácter laico, secular, principalmente porque el clero no dejaría de continuar infiltrándose -con permisividad del gobierno- (74) con una moralidad tradicional y conservadora para el pueblo.

Si el discurso moderno de la moral en su carácter sociohistórico ha considerado la secularización como eje principal para adoptar otro tipo de valores, entonces, esta secularización como desreligiosización de las conciencias, se ha consolidado en la psicosociología de los mexicanos?, el

laicismo de la moral sustentada en la racionalidad y promovida por la escuela, se ha cumplido en México?. Hasta 1935, Carlos Trejo y Lerdo de Tejada diría que no. Y entre sus argumentaciones -quizás, vigentes todavía hoy- se localizan los de una cultura popular enraizada con el catolicismo y con un tipo de sistema político sui generis de los países latinoamericanos.

Esta cultura popular es el resultado de un largo proceso de inculcación que se inicia en la colonia, donde los proyectos educativos sustentados en el positivismo y reducidos a mera instrucción y aprendizaje no habían podido resocializar con vías a una secularización efectiva y reproducida en un nuevo ethos cultural. en este sentido, "el liberalismo ortodoxo confiado en las cualidades propias de su concepción del mundo, creyó que la hegemonía tradicional se combatía mediante la expansión de una red paralela de educación escolar laica y doctrinariamente neutral", en cambio "los conservadores supieron valorar el objetivo político de la enseñanza, fueron verdaderos educadores, no pedagogos como los liberales. La diferencia está en que los primeros cultivaron el espíritu, los sentimientos y la moral de los individuos, mientras que los segundos se conformaron con cultivar su razón". así aunque "la conciencia laica se instala y desarrolla en ciertos niveles de la vida social, la academia, la ciencia, ciertos círculos de intelectuales, mientras que toda la dimensión no racional del hombre y la mujer mexicana están todavía sólidamente ancladas en la cultura tradicional."(75).

Además, "cuando los liberales fueron gobierno y tuvieron la enseñanza en sus manos, fracasaron porque se limitaron al papel negativo de enseñadores, impartidores de instrucción, sin ser educadores. Educadores fueron los conquistadores que penetraron por medio de sus misioneros en el alma de los indios. Ellos practicaron una pedagogía total, una pedagogía de conquista que constituye al hombre a imagen y semejanza de los valores del conquistador", en cambio " la pedagogía racional del positivismo, su laicismo neutral malogró el proceso de reconquista espiritual de los mexicanos. El liberalismo como contracultura tuvo así una existencia limitada al orden intelectual, mientras que no sustituyó a la tradición como cultura popular, como sentido común orientador de las prácticas."(76).

Por lo que, "el liberalismo como proyecto nacional se traduce primero en reforma política y ésta se ha adelantado siempre a la reforma social, por eso hasta que esta se cristaliza aquella es un simple enunciado en nuestro derecho público, un anhelo, una obsesión, pero no una verdadera realidad."(77).

En última instancia, la tesis es plausible, si se considera que mientras no se modifique la estructura socioeconómica, en vano -o casi lo es- sería las propuestas políticas como reformas sociales y en este caso la consolidación del discurso moderno de la moral ya no sólo en el contexto educativo, se instala en este análisis -vigente, todavía hoy-: una escisión entre la ley y la realidad de las relaciones de interacción. "Históricamente se

observa que es más fácil introducir modificaciones en el plano de las instituciones jurídico-políticas que en el seno de los hábitos y creencias individuales. Con el liberalismo sucede algo análogo. Se introduce primero como realidad normativa, y luego penetra en las conciencias como sistema de valores generadores de apreciaciones y de conductas. Este desfase entre la norma y la práctica social atraviesa toda la vida de las sociedades latinoamericanas. El divorcio entre país legal y país real ha sido materia de discusión permanente desde las primeras etapas del desarrollo del Estado Nación."(78).

Por lo pronto, el proceso sociopolítico y económico de México ha vislumbrado diversas interpretaciones (79), empero, en todas ellas el dato crucial está entre lo que debe ser (ideal educativo) y lo que es (instancia jurídica que legitima). De este modo, si la escuela ha de ser el espacio donde se fragñan las transformaciones sociales, éstas sólo son posibles si son el resultado de reestructuraciones económicas vitales, así el positivismo dió lugar al humanismo-social -en el tránsito de una lucha armada por establecer un cambio socioeconómico y político- y éste daría lugar una modernización educativa cifrada en el individualismo mercantil -como producto de la primera industrialización en este siglo en el país-.

En suma, al considerar los aspectos legales del discurso sobre educación con bases morales, es indispensable subrayar que lo que se ha continuado conservando es su carácter normativo

per se, -coacción y autocoacción-; y los valores se han manejado en doble sentido, en los discursos oficiales sobre educación, primero, enfatizando que la misión de la escuela es educar al pueblo, *empero*, educarlo en el sentido profundo de formar individuos civilizados y cultos, aptos para vivir en la sociedad y ser productivos; donde la educación pública (nacional) se esfuerza en luchar contra la ignorancia, los fanatismos, los prejuicios y los privilegios de cualquier tipo. Y en el segundo sentido -quizás, más realizable en la práctica escolar-, como meras prescripciones valorales, orientadas por una racionalidad instrumental, donde son asumidos como objetivos curriculares concretamente por los textos escolares.

### III. LA PRIMERA REFORMA AL TERCERO CONSTITUCIONAL

En este apartado se considerará la influencia de los discursos políticos y educativos oficiales de corte socialista sobre la manera de instrumentar las políticas educativas. Instrumentación muy cercana en discurso aludiendo a la racionalidad formal y al utilitarismo mercantil.

La primera modificación al tercero constitucional de 1917 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación en 1934. La *reforma* del régimen cardenista regularía con detalle la enseñanza a cargo de los particulares, específicamente con la Iglesia. El texto señalará los requisitos profesionales, morales e ideológico-políticos (80) sobre la educación a establecer por el gobierno socialista. En síntesis, el artículo tercero dice:

"La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual, la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. Sólo el Estado impartirá educación primaria, secundaria o normal..... I- Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberá ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto....II- La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado. IV-..... La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente."(81).

Sin embargo, los antecedentes -inmediatos- ideológicos y políticos de la consolidación jurídica de esta nueva concepción de educación se encontrarían en el maximato. Por una parte, la sustitución de los ideales vasconcelistas demasiado abstractos para la mayoría de los mexicanos quienes no cursaban estudios superiores. En este caso, para Vicente Lombardo Toledano. "su modelo educativo estaba sustentado en una pedagogía técnico-práctica con criterios laboristas que concebían al campesino como un trabajador del campo, miembro de una colectividad que en vez de propiciar su aprendizaje individualista, debería ser parte de la educación bajo la responsabilidad del Estado."(82). Por otra parte, si se pretendía que las clases sociales bajas accedieran a la educación superior, ésta tendría que ser socializada, es decir, no de una universidad elitista cuyo acceso

sólo era viable -hasta entonces- para los miembros de las clases acomodadas y únicos interesados en sostener una formación humanista.

En este sentido, Jorge Padua 1998, escribirá que "los conflictos sobre la educación socialista estallaron en forma más pronunciada en las universidades, que defendían la libertad de cátedra, señalando una distancia entre la élite intelectual y la del gobierno."(83). De ahí, que a la orientación liberal de la educación superior el proyecto de la escuela socialista opuso una orientación utilitarista encuadrada en los programas de educación técnica. Empero, no sólo para reproducir fuerza de trabajo para la industria sino competir por los nuevos campos profesionales con la educación superior liberal: la universidad nacional. Ya que ésta se habría convertido en un refugio de los conservadores que se oponían a los gobiernos revolucionarios; entonces, sería necesario crear nuevas instituciones que se opusieran a la decadente universidad y defendieran a los gobiernos e instituciones emanadas de la Revolución mexicana, por tal, la educación técnica superior -Instituto Politécnico Nacional- cumpliría esa misión.

Con las continuas luchas ideológicas y políticas sobre el tipo de moralidad en la educación, hacia 1934 el gobierno de la revolución institucionalizada se reivindicará cuando Calles pronunciara en Jalisco un discurso per se *psicosociológico* más que político: "La Revolución no ha terminado. Sus eternos

enemigos acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo periodo de la Revolución, al que yo llamaría el periodo de la revolución psicológica, o de conquista espiritual; debemos entrar en ese periodo y apoderarnos de las conciencias de la niñez y de la juventud, porque la juventud y la niñez son y deben pertenecer a la Revolución. Es absolutamente necesario desalojar al enemigo de la trinchera y debemos asaltarla con decisión, porque allí está la clericia, me refiero a la educación, me refiero a las escuelas."(84).

Sin duda alguna, el discurso moral implícito en los discursos educativos estaría sustentado en una ideología social ya no sólo religiosa, aunque tampoco sustentada en cuestiones humanistas. Empero, Ernesto Meneses 1998, comentará "en el régimen más antirreligioso, el de Calles, se publicó un código de moral, el cual establecía un paralelismo entre los postulados de este código y los diez mandamientos de la ley de Dios." (85).

De cualquier forma, aún por las críticas hechas a este sistema educativo con tintes prosocialistas y donde esa moral laica consignada como asignatura no tuvo el éxito pedagógico esperado solamente por su presencia en el plan de estudios y atestigua en el interés de los educadores por impartir valores morales en los individuos, no obstante que esos valores' tuvieran un carácter racionalista y utilitario.

Así como existían diferencias en la concepción de educación entre Vasconcelos y Lombardo Toledano, también Narciso Bassols se situaría en el extremo opuesto a Vasconcelos. "La polémica

entre técnica y cultura, entre instrucción especializada y educación general, (Bassols) inclinó la balanza en favor de la primera. Algunos consideran que en el terreno de la práctica, poco se logró. Pero, en su discurso, Bassols planteaba la necesidad de dedicarse más que al crecimiento intelectual, a las escuelas, para reproducir la fuerza de trabajo, conforme a sus convicciones marxistas."(86). Por ejemplo, en "las escuelas urbanas se proponían lograr de sus alumnos: adquirir una sólida moral socialista, así como formar un verdadero carácter y alcanzar los ideales que les permitieran actuar como factores dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden. Las materias eran: lengua nacional; observación y estudio de la naturaleza; actividades artísticas; educación física; cálculo aritmético y geométrico; geografía; historia y civismo; enseñanzas manuales y economía doméstica."(87).

En la Secretaría de Educación Pública, Narciso Bassols defendería el proyecto educativo del gobierno, donde la escuela como institución social debería cumplir con los propósitos ideológicos que necesitaba el país

"Para los intereses generales del país, las escuelas técnicas tienen gran importancia porque de ellas depende grandemente el porvenir de nuestra economía nacional. Si la educación industrial y comercial que se imparte por el Estado no corresponde a las exigencias y necesidades de nuestra vida económica, los recursos que el Estado gasta en ella significarían un despilfarro absurdo. Es indispensable que la enseñanza técnica, industrial, se oriente de una forma estrictamente acorde con las condiciones de nuestra industria y sus posibilidades. Por tanto, es indispensable, que las enseñanzas

tengan un carácter estrictamente práctico y que capaciten a los que la reciben para ingresar a las industrias existentes."(88).

Si una preparación en educación técnica brindaría una mejor consolidación del desarrollo económico e industrial, Qué se entendía por educación técnica?. para eso, Luis Enrique Erro, la definiría como

"aquella que tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos teóricos y materiales que la humanidad ha acumulado para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades. Los recursos teóricos están organizados en disciplinas científicas. Los recursos materiales en sistemas de producción y de cambio de productos; y esa organización es de tal manera importante que constituye la estructura de la vida social y a ella se conforman todas las otras actividades. La escuela técnica no está vuelta hacia el individuo sino hacia la organización de la producción y del cambio. No está condicionada por el aumento de la población sino por las transformaciones operadas en la estructura económica del país."(89).

Por otro lado, las funciones sociales de la escuela deberían ser claras dentro de este contexto político que vivía México hacia la década de los treinta, tales funciones podrían asegurar la institucionalización de esta ideología. Para esto, el mismo Bassols sintetizaría su programa educativo en cuatro funciones. "En primer lugar, una función biológica para promover la buena alimentación, la higiene y la salud, porque sólo una sociedad saludable podía avanzar por la senda del progreso; al mismo tiempo supuso que este tipo de educación ayudaría a preservar a las razas indígenas. Esto corresponde a la reproducción biológica y física de la fuerza del trabajo. En

segundo lugar, la escuela debía tener un carácter nacional e integrador, pero que ayudara a preservar a las culturas indígenas, reconocer su autonomía cultural y respetar sus costumbres. Además, la Revolución en el poder debería prestar atención a la educación para los adultos con el fin de integrarlos a los trabajos productivos y a la vida nacional. En tercer lugar, la integración nacional debería lograrse por medio del desarrollo económico, más que por la identidad cultural. Lo que condujo a postular el rasgo distintivo de su política educacional: la escuela, antes que nada, debía cumplir una función económica. Por una parte, los planteles en sí mismos deberían integrarse a las actividades productivas; por otra parte, enseñar métodos modernos de trabajo y formas de organización eficientes. En cuarto lugar, las escuelas deberían cumplir una función política muy explícita: laicismo y cultura para desterrar el fanatismo y los prejuicios religiosos e impartir educación cívica que ponga el acento en el crecimiento de las instituciones nacionales. Es decir, la escuela debía contribuir a reproducir la ideología de la Revolución Mexicana."(90).

Con respecto al valor económico de la educación y de su relación del individuo con el desarrollo económico cifrado en los procesos de producción, Bassols diría

"la división del trabajo exige diferenciación de aptitudes y conocimientos, pero por encima de la diversidad, la obra educativa tiende a asimilar a los nuevos elementos humanos dentro de las formas de organización y de trabajo del grupo. En el

aspecto económico de la educación, vista así tiende a incorporar a los jóvenes al proceso de producción de la riqueza, sumando unidades de refresco en los cuadros de la estructura económica y social."(91).

Y concluye diciendo

"para el logro pleno de las finalidades educativas que hemos señalado, sin duda alguna es menester además de una elevación de las condiciones biológicas de la raza y de la formación de una estructura económica nueva, que aumente la productividad y haga posible el correspondiente ascenso cultural, lograr la creación de un sistema orgánico de convivencia política que exprese sinceramente las aspiraciones y necesidades de nuestra población."(92).

Sin embargo, existían diferencias sustanciales entre discursos educativos, unos, -como los indicados arriba-, se sustentaban pedagógica y moralmente; otros, sólo subrayarían la ideología política del régimen y de la época de su momento. (93). Este sería el caso, cuando Lázaro Cárdenas definiría su postura sobre la educación socialista: "lo que la escuela socialista persigue es identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural."(94).

Con el proyecto de reformas al artículo tercero constitucional, el C.E.N. del PNR declararía que "nuestro socialismo, el socialismo de la Revolución Mexicana, tiene su doctrina inmediata en los principios de la Constitución general de la República, los que se enseñarán a) educando no como

categoría espiritual irrectificable, sino como principios y posiciones de lucha que hasta el presente se estiman eficaces para arrancar la costra de nuestros egoísmos y para estructurar la nueva vida."(95).

De este modo Gilberto Guevara Niebla 1985, afirmará que la escuela socialista "ampliara sus actividades constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria y combatiendo hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores."(96).

No obstante, el proyecto educativo socialista despertaría críticas encontradas, esto es, "las disputas ideológicas giran alrededor de la idea de la nación, de la propiedad y de la apropiación de las conciencias, todo permeado por la presencia ya no solamente de variantes del liberalismo y conservadurismo, sino también del anarquismo, socialismo y comunismo."(97).

Por una parte, Emilio Tenti 1988, reflexionará sobre este sistema educativo y a la vez -aludiendo a los defensores de la escuela socialista- "había que desplazar la vieja ética individualista, los prejuicios y los fanatismos y todo su sistema de controles de los ámbitos privados donde todavía tenían extrema vigencia. Por esta razón no era suficiente enfrentar una hegemonía tan positiva y efectiva como la tradicional, con una concepción aséptica, como la que proporcionaba el laicismo liberal. Ya vimos cómo éste se erigía por encima de todas las doctrinas y creencias, sin contradecirlas

ni combatirlas, como lo quería don Justo Sierra, cuando pretendía que las creencias más íntimas no rebasaran el dintel de la escuela. Este liberalismo no comprendía que el ámbito de las creencias y las doctrinas, el mundo de la ética privada, no es un ámbito aislado de la vida pública. El proyecto revolucionario requería ahora de una ética concreta, concepción del mundo y principio generador de prácticas."(98).

Por otro lado, Carlos Ornelas 1995, sintetizará todos los valores derivados del utilitarismo y de la racionalidad encontrados en los discursos socialistas sobre educación. "Cuando se habla de utilitarismo se hace referencia a un sistema relativamente simple de ética normativa y sus implicaciones sociales. En este enfoque domina la idea de que la conducta de los humanos puede medirse por una tabula rasa uniforme y moldeable por factores externos. La escuela y otras instituciones sociales son los mejores agentes para lograr esa moldeabilidad. Principios tales como diligencia, puntualidad y supremacía de lo racional sobre lo afectivo son valores que se pueden inculcar en los niños y los jóvenes para que respondan a las demandas de la sociedad. Esos mismos valores son elementos constituyentes de lo que Max Weber denominó el espíritu del capitalismo. Además, se acentúa lo práctico y realizable sobre lo teórico conceptual y lo afectivo. El supremo principio ético del utilitarismo es la utilidad pública que debe existir en todos los actos y normas que emanen de los gobernantes."(99).

En suma, -Cómo construir y .. sostener una política educativa socialista en una estructura capitalista?- aunque el denominador común era una excesiva racionalidad instrumental reflejada continuamente en los discursos, para unos existió una deficiente formación del recurso humano para la vida productiva. para otros éste interregno socialista conllevaría a superar las antinomias del liberalismo adoptado con el positivismo. Sin embargo, en ambos casos, desde la consolidación del discurso moderno de la moral, como consolidación de los ideales de la sociedad moderna con sus respectivos valores utilitaristas, tanto el laicismo liberal, como el laicismo socialista habrían contribuido a su legitimación, cuando menos en lo que se refiere al orden jurídico-político. Y esto ha significado que desde su apertura económica al capitalismo, -iniciada en el siglo XIX-, los gobiernos mexicanos sólo ha buscado -perfeccionando este propósito- crear las condiciones internas favorables -sociales, políticas e ideológicas- donde la escuela se convierta en instancia ad hoc burocrática -administrativa.

En última instancia, esto es lo que ha comenzado a reflejarse en este periodo revisado. Iniciándose con un doble discurso de las mismas características mencionadas arriba: el primero, que vincule escuela e industria a partir de la tecnología, el segundo vinculando ideológicamente las necesidades sociales a los intereses políticos.

#### IV. LA SEGUNDA REFORMA AL TERCERO CONSTITUCIONAL

En este siguiente apartado se explicará la transformación de los discursos y textos educativos oficiales en los que se sustituirán los valores nacionales y sociales emanados de la Revolución al florecimiento de los valores pragmáticos e individualistas producto de las nuevas condiciones socioeconómicas derivadas de la primera industrialización del siglo XX.

Retrospectivamente desde su promulgación en 1917 y con su primera reforma en 1934, el artículo tercero sobre educación contribuiría como factor clave para institucionalizar la ideología de un grupo político que ha permanecido en el poder hasta la actualidad. Sin embargo, a partir de la década de los cuarenta el factor económico comenzará a convertirse en la estrategia principal como eje rector de las políticas públicas y sociales, incluso donde la educación tendrá que subordinarse a los intereses de particulares no necesariamente nacionales.(100). El desarrollo económico --crecimiento-- se convirtió en objetivos políticos de los gobiernos revolucionarios después del régimen cardenista y con un reacomodamiento social que consistiría en favorecer --desde el poder del Estado-- a los sectores de la clase dominante en vías de un ambicioso proyecto industrializador --el primero de este siglo-- donde los subsecuentes programas educativos dependerían de aquél, se trataba del nuevo nacionalismo revolucionario con una implícita redefinición ideológica del Estado-educador. (101).

Aunque con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Pública en 1941, se intentaría limar asperezas con los grupos conservadores y neutralizar las actitudes antirreligiosas proponiéndose valores como democracia, nacionalismo, cooperación y fraternidad universal. El gobierno Avilacamachista acentuaría su poder, su autoridad en el control sobre la educación pública en cuanto a sus programas educativos y sistemas pedagógicos.

Dentro de un contexto geopolítico internacional donde se reacomodarían bloques económicos para competir por una hegemonía mundial, México no sería ajeno a tales procesos, es más por su estructura socioeconómica de tipo capitalista, posiblemente la influencia socialista dejaría de existir más por la experiencia de los hechos, que por reformas jurídico-políticas. No obstante, por ésta vía el concepto de unidad nacional tuvo su despegue: "la unidad nacional era un eslogan que no tenía otro fin mas que alinear a las fuerzas políticas con el gobierno para luchar contra el fascismo y el nazismo y, en el trayecto, afianzar el presidencialismo."(102).

Con la segunda reforma al artículo tercero constitucional publicada en el Diario Oficial de la Federación 30 de diciembre de 1946, se modificaría casi totalmente su contenido. De entrada se suprimiría la parte ideológica -socialista- de la reforma anterior. Se conservaría el sentido laico, aunque garantizando la libertad de creencias; la educación impartida por el Estado se mantendría por completo ajena a cualquier doctrina religiosa donde la educación se orientará en los resultados del

progreso científico, luchando contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además, se agregaría que el proceso educativo sería tanto nacional como democrático; para el primero, considerando a lo nacional como la comprensión de los propios problemas y la defensa de la independencia política y económica y dando continuidad a la propia cultura, para el segundo, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

En síntesis, el artículo tercero establece que

"El Estado tenderá al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentando el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.... C) Contribuirá a la mejor convivencia humana tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos de sexos o de individuos.(103).

De acuerdo con Ernesto Meneses 1998, "el nuevo texto proponía como definición de educación el desarrollo de todas las capacidades del ser humano: físicas, intelectuales, sociales y estéticas."(104). En este sentido, la moralidad del nuevo discurso educativo pasaría de los valores sociales a los valores individuales sustentados -de ahora en adelante- en una

economía de mercado y de sociedad de consumo.

Con el carácter nacionalista en la educación, se impulsaba "la idea de que lo fundamental era identificarse con la nación, ser mexicano debía ser un valor superior a ser obrero o campesino. La afiliación por clase social o etnia pasaba a segundo lugar." (105). Sin embargo, en este discurso educativo-nacionalista resaltaban dos antinomias que de alguna forma son parte del proceso sociohistórico de la educación: la oposición indigenismo versus hispanismo y el jacobinismo versus el catolicismo. (106).

Entre las primeras críticas a las políticas educativas del gobierno estarían las dos ideologías extremas. Por una parte, "para los comunistas, la reforma que proponía el gobierno era una claudicación y un retroceso político", entonces se dió una especie de conciliación con la izquierda, de entrada, "el concepto de la democracia como un régimen político que busca el constante mejoramiento material y cultural del pueblo", ideas propuestas por Lombardo Toledano, además "de que corresponde al Estado velar por los intereses superiores de la nación por encima de los de todas las clases sociales" aunque "el Estado también tiene que proteger a las clases mas debiles para con ello sea menester tutelar sus derechos." (107). Por otra parte, la pugna con los conservadores quienes se sentían aludidos cuando se mencionaba -en el artículo tercero- la lucha contra la servidumbre, los fanatismos, los prejuicios, interpretado con ello un tipo de persecución religiosa, además de que se negaba

la libertad de enseñanza.

Jaime Torres Bodet argumentará contra esta posición al afirmar que

"la historia de México demuestra hasta qué punto la llamada libertad de enseñanza fue, en ocasiones, un instrumento al servicio de quienes trataban de combatir a la libertad."(108).

En cuanto al sentido laico de la educación, concepto que a pesar de sus diferentes significados políticos se ha mantenido en los discursos y textos oficiales sobre educación tuvo nuevamente otra interpretación sustituyendo la idea de "concepto exacto de universo" manejada en el régimen cardenista y sustentada teóricamente por el materialismo histórico, por el de "progreso científico" frase que aludía a los antiguos, empero, vigentes discursos positivistas que ponían la fe en la ciencia y en el progreso -material- aunque ahora "el concepto otorgó irrefutable dinamismo a la educación mexicana, ya que quedaba implícito que el conocimiento científico avanza y que la educación debe seguir su ritmo."(109). Idea similar se sostendría con referencia a la reestructuración del plan de estudios de la preparatoria donde si existe progreso de la ciencia y la diversificación de ella entonces esta misma evolución ha de reflejarse en las revisiones curriculares.(110).

En cuanto a los propósitos que se deberían cumplir como proyectos educativos de las políticas gubernamentales de la unidad nacional, -rescatando de antiguos programas- estarían: "las tendencias igualitarias de la educación socialista por medio

de las grandes campañas de alfabetización, un impulso cultural a las zonas rurales al restablecer (sin el ímpetu ideológico de los años veinte) las misiones culturales y por primera vez tomó en cuenta a la educación superior en su proyecto, ya que la idea de la unidad nacional permitía conciliar tendencias aún opuestas como la educación liberal para las élites con corrientes utilitaristas en la educación técnica."(111).

Aunque este proyecto educativo abarcaría tres décadas, con los gobiernos de Manuel Avila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos, el énfasis se pondría "en la educación urbana para apoyar el proceso de industrialización, con descuido de la rural. En el orden político se procuró alcanzar la estabilidad, institucionalizando la transmisión y el ejercicio del poder; en el económico, establecer la base de una economía mixta, en la que concurrirían el sector público y el privado; y en lo social, se pretendía favorecer la formación de las clases medias y una incipiente movilidad."(112).

Carlos Ornelas 1995, argumentará sobre esta relación entre educación y movilidad social con sus factores subyacentes, "este proyecto cuajó bien con el modelo del desarrollo estabilizador y la consolidación del Estado corporativo, que promovió con éxito la idea de que había movilidad social ascendente y que la educación era efectivamente una palanca para el progreso individual y colectivo."(113).

En cuanto a las consideraciones pedagógico-morales -rescatadas algunas de ellas de tiempos pasados- sobre este

proyecto educativo, se reincorporarían los principios del humanismo, empero, ahora explicitados en un individualismo, la expresión jurídica de los valores educativos, empero, con una versión despolitizada del individuo. De hecho, existiría una propuesta ideológica -ambigua y abstracta- llamada la pedagogía del amor, "aunque nunca se definió siquiera medianamente, destacaba la cuestión de la ideología en detrimento de los asuntos prácticos; hacía llamados a la bondad y virtudes implícitas en cada ser humano para acabar con la desigualdad y hacer de México un gran país. Los soportes para ello serían el individuo, la familia y la nación."(114). Además, como lo afirma Guillermo de la Peña 1998, "se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional; se hablaba de una escuela del amor; se buscaba como en el porfiriato, la neutralidad ideológica; se hacían las paces con la Iglesia y fue imponiéndose una gran tolerancia hacia las escuelas católicas. El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas."(115).

Con la llegada de Jaime Torres Bodet a la Secretaría de Educación Pública, un discurso moral subyacente en los discursos sobre educación pretendía reavivar el espíritu vasconcelista mediante la revaloración de la figura del maestro como el apóstol y el abnegado servidor de las causas más nobles, así, también, iniciar una nueva cruzada para enseñar a los adultos a leer y escribir.

La intención ideológica consistiría en "prestar más atención a la calidad que a la cantidad de educación, subrayar más lo espiritual que lo material en el contenido de la enseñanza, para reconstruir moralmente al país, avivar los viejos principios éticos, fortalecer lo que es perdurable en los individuos."(116). No obstante, a estos propósitos por formar individuos responsables, amantes de la democracia y con valores morales, cívicos y estéticos, posiblemente se estaba cayendo en un tipo de catequización civil. "Quizá, como señalaba Althusser, la ideología de la clase dominante no se puede reproducir como un producto íntegro para las clases subordinadas. Esto sugiere que el proceso de reproducción de valores e ideología es mucho más complejo, que no se circunscribe a los deseos de los gobernantes y que exige prácticas sociales de sujetos particulares que influyen en el proceso, principalmente los maestros."(117).

Si la moralidad no solamente en los discursos educativos, sino también en los programas escolares de los gobiernos anteriores, aquella se construyó con base en el laicismo, -y sobre todo porque desde el finales del siglo pasado la intención fue diluirla en las otras asignaturas y/o se que reflejara en la práctica educativa-, entonces, ahora, la moralidad tendería a desvanecerse, aunque conservando su carácter laico en sentido político, es decir, la legitimación de la racionalidad institucional. De hecho, "por ser laica la educación se la afirmaba como el fundamento secularizado del

respeto a las leyes" (118), por lo que, a partir de la década de los cuarenta se convertirá " en cenicienta del poco afortunado Civismo, asignatura responsable de la formación patriótica y del conocimiento de la leyes y las instituciones. Todavía más debilitada quedó, al establecerse la enseñanza por áreas, pues se diluyó en el área de las ciencias sociales."(119).

Por lo que se refiere a la educación primaria que consistía en un programa unificado de seis años, "había en este plan materias instrumentales básicas: lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales; y también materias instrumentales complementarias: música y canto, educación física, materias informativas, ciencias naturales, ciencias culturales o sociales; geografía, historia y civismo."(120). Y las prescripciones valorales (objetivos) se centrarían en unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar una nación fuerte y crear una actitud de solidaridad y responsabilidad colectiva tendiente a lograr la unidad nacional y la superación del pueblo.(121).

Asimismo, "la reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos: homogeneizar la enseñanza urbana y rural y, profesionalizar el magisterio." (122); de este modo, el crecimiento y "el control del SNTE sobre la vida educativa y escolar, (limitaría) la participación de los padres."(123).

Asimismo y como efecto de las políticas públicas implementadas en el trayecto de este periodo se consolidaron

tanto el corporativismo, como la burocratización del sistema político y educativo. En cuanto a la lógica del corporativismo, este "asimila y subordina a los dos grandes principios de la era de la industria y la burocracia en una sola ecuación: Individuo y comunidad se combinan en una terza vía de la ideología de Estado hasta conformar un cuerpo único de vocaciones e interpelaciones. La razón y el humanismo, utopías tradicionales de la educación moderna, a las dos banalidades fundamentales del logos corporativo: el Estado y la Nación...No fue una involución sino una congregación de todos los impulsos educativos inspirados por la revolución, que podían formar parte de una educación corporativizada. Del vasconcelismo adopta su espíritu liberal y occidentalizante; de Bassols y sus correligionarios asimila elementos que sólo pueden pertenecer al socialismo de Estado, en su versión soviética...no una educación pensada en el fortalecimiento de la sociedad, sino en la entronización del Estado."(124).

El proyecto educativo de la unidad nacional, en lugar de haber sido "un modelo nuevo, original (para el cual tal vez no había fuentes intelectuales para fundarlo), se metieron en un solo recipiente corrientes encontradas. El resultado palpable fue la burocratización de la SEP, la reproducción de rutinas y el imperio del formalismo."(125). Caso concreto, lo sería el programa de alfabetización mediatizada por una labor burocrática.(126).

Con todo ello y con base en una racionalidad instrumental que orientaría no sólo discursos -morales, educativos o políticos-, sino, también programas e instituciones; para la segunda gestión de Torres Bodet se consolidaría la unidad nacional. "La SEP se propuso entonces formar un niño que, mediante los conocimientos adquiridos, entendiera la vida cotidiana; supiera observar, investigar y establecer la relación causa-efecto; aplicara sus conocimientos a la resolución de problemas; utilizara sus manos en el trabajo; estuviera presto a servir a los demás, y cumpliera sus obligaciones y exigiera sus derechos."(127).

Estas reformas educativas también afectaron a la educación media superior, concretamente a la Escuela Nacional Preparatoria. Hacia 1964 y conservando parte de la tradición positivista -reflejada en las asignaturas- y parte de la tradición humanista (siguiendo la trayectoria Vasconcelos-Caso), la reforma impulsada por el doctor Ignacio Chávez "consistía en un cambio programático, con énfasis en la formación científica y en el aumento de un año en la duración del ciclo -de dos a tres años-" con ello, el Bachillerato no sería entendido como una secundaria amplificada, al contrario tendría propósitos muy distintos, esencialmente formativos, para eso Jaime Castrejón Díez 1998, señalará los valores intrínsecos a cumplirse: "1) desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado; 2) formación de una disciplina intelectual. que lo dote de un espíritu científico;

3) formación de una cultura general que le proporcione una escala de valores; 4) formación de una conciencia cívica que defina sus deberes con su familia y frente a la humanidad; 5) preparación especial para abordar una determinada carrera profesional."(128).

Además, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se crearía un proyecto educativo llamado Plan de once años que consistía en "ampliar la oferta de la educación primaria y prever el crecimiento de la población para satisfacer toda la demanda, es decir, que ningún niño menor de los 14 años quedara sin escuela. El plan perseguía abatir la deserción, sobre todo en las áreas rurales", asimismo, existió otro elemento que "fue la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). Un programa de elaboración intelectual, producción y distribución de libros de texto (que) ya había sido planteado durante los años de la educación socialista."(129).

Martha Robles 1977, escribirá que "con la aplicación del Plan de once años, el Estado enfatizó la conducción del proceso mental y emocional de los escolares; las escuelas públicas cumplirían la función de enlace entre la recreación infantil y las necesidades de su grupo de pertenencia."(130). Sin embargo, nuevamente las críticas asomaban impugnando "la vieja demanda de los sectores medios conservadores por la libertad de enseñanza. Se acusaba al gobierno de querer imponer una visión única de la vida, la sociedad y la historia de México."(131). Asimismo, otro tipo de críticas más agudas y refinadas

consistían en señalar la falta de "comprensión de las diferencias regionales, el énfasis de las políticas educativas se puso en una homogeneización centralizada, en planes y programas únicos, en un libro de texto gratuito y obligatorio para todos."(132). Aún más, se subrayaría la intención ideológica de despolitizar a los educandos a través de los libros escolares puesto que su contenido pedagógico y moral (cívico) sólo reflejaría pasividad y conformismo para la vida societal. "Un estudio sobre la cultura política de los alumnos de las escuelas primarias a finales de la década de 1960 mostraba actitudes pasivas, conformistas y premodernas, al parecer causadas por los libros de texto obligatorios."(133).

Ahora bien, en cuanto a la moral política, la década de los cincuenta se consolidarían las bases sociopolíticas y económicas del México contemporáneo. Primero, "disuelto el PRM en 1946 y reestructurado como PRI, el gobierno de Miguel Alemán incorporó en su gabinete a universitarios leales, declaró su rechazo al comunismo y al imperialismo y promovió la mexicanidad." Segundo, "se amplió la familia revolucionaria, que a través de posiciones en la burocracia y de negocios con el Estado facilitaría la movilidad social ascendente. En el campo, el México indígena se irá transformando en el México mestizo."(134). De hecho, desde los orígenes del PNR en 1928, la revolución "institucionalizada" sería una realidad palpable, esto es, el compromiso popular de los caudillos se sometería a una situación

de poder capaz de determinar la dinámica social y económica mediante normas y valores impuestos a toda la población por los criterios de los gobernantes y legitimados por la estructura misma del partido político.

Así que los frutos educativos de los últimos gobiernos se traducían en la absorción masiva de profesionales en la maquinaria burocrática, ejecutivos en la industria y comercios privados, administradores en una banca progresista y dinámica en sus sistemas de crédito, empleados para la variada gama de servicios y, sobre todo, los egresados calificados de la educación técnica.

Aunque, -con respecto a los valores- la Universidad Nacional pretendía conservar su tradición humanista-idealista, empero, ahora en conjunción: filosofía-educación-moralidad y abriendo otros campos del saber (135). Esta, el Politécnico y toda la educación superior sufrieron adaptaciones en sus programas de estudio e investigación, no obstante a "las minorías críticas que señalaron oportunamente el riesgo nacional de la orientación social de Alemán, ésta se impuso en todos los órdenes de la vida del país." (136). Asimismo, por el crecimiento de la población estudiantil. -y paradójicamente- por falta de recursos -el subsidio a la educación superior pública se reduciría paulatinamente desde la llegada de Avila Camacho al poder- y por otras razones. "Hacia 1960, los egresados de las instituciones de educación superior que ambicionaran realizar estudios de posgrado en especialidades científicas, tenían que

recurrir, en calidad de becarios, a las universidades extranjeras."(137).

De este modo y "en forma paralela a la restricción de presupuestos oficiales para atender la demanda educativa, los educadores privados ampliaban sus escuelas y la diversidad de sus servicios para dar cabida a los recién llegados a la clase media que, para amparar su prestigio social, recurrían a los establecimientos laicos o religiosos, pero de carácter privado, para asegurar la calidad de la enseñanza, a la vez que reforzar los valores de clase y la identidad con un grupo social determinado a través de las aulas."(138).

Por lo tanto, los gobiernos mexicanos que ocuparon el poder durante los tiempos de la Segunda Guerra Mundial y los años de la posguerra, subordinarían los procesos sociopolíticos y educacionales a los intereses del desarrollo económico, -aunque los discursos políticos y educativos negaran tal detrimento- consolidando la iniciativa privada cuyos capitales se distribuyeron alrededor de la banca, la industria y el comercio de los centros urbanos de mayor importancia. A la vez, siendo "Estados Unidos, el aliado triunfador, aprovechó la oportunidad conciliadora de Alemán para extender el ánimo proteccionista que otorgaba el país mas poderoso del mundo a las naciones débiles."(139).

Con los grandes capitales en puerta y con la inminente industrialización masiva, provocaría el tránsito de un Estado revolucionario a un Estado benefactor y mediador de los

compromisos populares. "La estrategia de industrializar el país, adoptada por el gobierno, trajo consigo grandes transformaciones en la estructura socioeconómica de nuestra sociedad semicolonial. La clase dominante absorbía los medios de producción, apoyada en las inversiones extranjeras y en la protección que brindaban las autoridades. El gobierno (alemanista) trazó la política y la forma de ayuda legal y administrativa."(140).

En este sentido, la consolidación del discurso moderno de la moral recibió doble beneficio, primero, con las políticas educativas que estimulaban más el valor por lo individual que por lo social sin desestimar el carácter normativo -coactivo-, donde el Estado se erigía como benefactor principal custodiando sus intereses que serían los intereses compartidos con la clase dominante y segundo, debido a este apoyo abierto a la iniciativa privada a los capitales externos y por ende a la ideología burguesa internacional, las relaciones de interacción en la vida cotidiana también se vieron persuadidas por una ética consecuencialista producto de una sociedad de consumo, concretamente a través de los medios electrónicos que divulgaban nuevos comportamientos psicosociológicos -proceso que se acentuará definitivamente hacia la década de los noventa-.

Por lo pronto, en 1968, ese mismo discurso moderno de la moralidad alimentado y defendido parcialmente por el gobierno a través de su historia legal y mediante la educación pública, habría evidenciado en los hechos las contradicciones que lo originaron, es decir si en cualquier tipo de discurso es posible

la coexistencia de contenidos antagónicos: valores tradicionales versus valores modernos, moral privada versus moral pública, racionalidad formal versus racionalidad material, educación versus instrucción y aprendizaje. Empero, en la vida social concreta tal coexistencia de contrarios conlleva a una confrontación directa y en este caso, eso sucedió.

Para esto, Martha Robles 1977, escribe que "si la universidad cumple con los objetivos para los que fue creada, entonces se plantea un dilema inevitable en los efectos que produce la enseñanza: el estudio de ideas y teorías universales incluye el rigor analítico de los métodos del pensamiento actual: orden, sistematización de la información; ponderación de los recursos existentes y planteamiento de hipótesis. Iniciar premisas de investigación a partir de marcos teóricos de referencia y de datos recabados por observación. El cumplimiento de un método aprendido en las aulas sometió a la prueba de la validez a todo un sistema de poder. La verdad escolar resultó incompatible con las ideas admitidas. No carece de ironía el resultado: lo asimilado en la Universidad se transformó en móvil de cambio social; el cuestionamiento del sistema surgió de la parte que tiene encomendada sus sostenimiento ideológico y profesional. Qué había ocurrido?. Antes, mucho antes del conflicto del 68, en 1966, Barros Sierra señaló la causa: era más fácil corromper a los jóvenes -la habitual forma de asimilar al sistema a las nuevas generaciones- que educarlos. La educación o transforma un sistema o desaparece como proceso formativo de los

hombres para volverse un régimen de repeticiones escolares. Si el deber de los estudiantes es aprender y el de los maestros, enseñar, pero, qué hace uno con lo estudiado?. Si la función primordial de la educación es la transformación de un estado de ignorancia a otro que contribuya a mejorar las condiciones de la vida y a distribuir voluntariamente las capacidades analíticas, creadoras y sociales del ser educado, esto significa cambio. Si el Estado revolucionario tiene como uno de sus deberes primordiales el de educar a la población, esto implica que, a su vez, asume el deber de someterse a un proceso transformador de sí mismo. Poder y Estado fueron fusionados en la maquinaria que sostiene a la familia revolucionaria, responsable del sistema educativo nacional." Por lo que, "educar realmente a la población significaría la negación de los principios de permanencia de un partido político institucionalizado en el gobierno revolucionario." Sin embargo, "Gastón García Cantú infirió los motivos por los cuales la educación actual no es aún un derecho para todos sino una respuesta del Estado a una demanda de las clases que participan activamente en el desarrollo económico."(141).

En suma, este periodo llamado de la unidad nacional consistió básicamente en conciliar dos tendencias ideológicas antagónicas en la disputa por una concepción moral de la educación pública. Conciliación que facilitaría la coexistencia discursiva y contextual de morales opuestas. Empero, conciliación que afianzaría en el poder a una clase política dominante.

## V. EL PROGRAMA EDUCATIVO MODERNIZADOR

En este último apartado se constatará la consolidación de un proceso modernizador -iniciado con anterioridad- de la educación pública afectando no sólo lo discursivo, sino también la vía institucional misma. Modernización que estará medida por una racionalidad formal con sus efectos colaterales y legitimada vía legal.

A raíz de la revolución institucionalizada, el Estado moderno mexicano adquiriría un mismo "apellido" político, donde -paradójicamente- confluirán "armoniosamente" dos tendencias ideológicas antagónicas: un gobierno corporativista, benefactor, nacional-populista y un gobierno administrador, propulsor de los valores de la economía de mercado, además en ambos casos: autoritario. Este proceso ahondaría sus bases en una moral política pública sui generis abarcando los últimos treinta años del siglo XX.

A partir de la década de los setenta, donde los gobiernos proporcionarían un apoyo económico con la incrementación significativa de la infraestructura educativa, construyendo más escuelas públicas de todos los niveles, empero, principalmente de los niveles de enseñanza media superior y superior, así también con la creación de un organismo dedicado a promover, estimular y controlar la investigación: Conacyt (142); implícitamente con ello se estaría alimentando el carácter normativo y racionalizador del discurso educativo, es decir, reforzando institucionalmente la vida burocrática-administrativa

como sistema quasiautomatizado, que inclusive ha llegado a sofisticarse (tecnológicamente) desde la modernización educativa emprendida en 1982 sin eliminar sus vicios y errores.(143).

A partir de los conflictos inmediatos entre gobierno y universidad (144) o, quizás, más bien de disputas "menores" entre intereses ideológicos -en cuanto al control y organización de posicionamientos administrativos- teniendo como centro de referencia un mismo partido político y como campo de batalla común el contexto educativo, desde la década de los setenta éstas disputas se complejizarán y se diversificarán -sin pretender compararse con aquellas viejas discusiones sobre la concepción de la educación-, por ejemplo, sería el caso de la racionalidad institucional que no ha logrado resolver con sus objetivos de eficiencia la burocratización, al contrario la ha perfeccionado. "En este proceso, la sindicalización de los agentes ha jugado un papel muy importante. La extensión de las reglas impersonales muchas veces se produce en virtud de las exigencias de los miembros de la organización. Estos buscan reemplazar las relaciones de dominación personales por la obediencia abstracta a las normas. La definición estricta de funciones, atribuciones, faltas y sanciones, en los reglamentos, es impulsada por las organizaciones sindicales que agrupan a los agentes de la organización. Estas normativizaciones explícita de las prácticas que permite desarrollar el campo de la previsión y la calculabilidad, también tienden a rutinizarse el funcionamiento de

las organizaciones burocráticas. Estas tienden a reproducir sus estructuras y procesos, sin tomar en cuenta los cambios y estímulos provenientes de su entorno."(145).

Ahora bien, iniciada la década de los setenta es posible encontrar tres líneas de acción: "la reforma educativa echeverrista, el impulso a la universalización de la enseñanza primaria del sexenio 1976-1982, y los procesos de desconcentración y descentralización que culminan en la federalización de 1992."(146).

Si bien, "a principios de los años setenta, el grupo dirigente, no buscaba reformar la Constitución o no encontró el ambiente adecuado para ello, sí presentó un proyecto de Ley Federal de Educación para suplantar a la expedida en 1941. Sin modificar los propósitos explícitos en el texto constitucional, la nueva ley incorporó algunas novedades."(147).

A continuación, fragmentos de la Ley Federal de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación 29 de noviembre de 1973:

"Artículo 2. La educación es un medio fundamental para adquirir transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social."(148).

Sobre el Artículo 5, tanto el Estado como los particulares con autorización oficial tendrán las siguientes finalidades, entre ellas:

"I. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas; II. Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional; V. Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones; VI. Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales; IX. Hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad; X. Vigorizar los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad; XIV. Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad; XV. Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa; XVI. Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones."(149).

Finalmente, con respecto al

"Artículo 45. El contenido de la educación definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando: I. Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y educación; II. Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación; III. Adquiera visión de lo general y de lo particular; IV. Ejercite la reflexión crítica; V. Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos; VI. Se capacite para el trabajo socialmente útil."(150).

De acuerdo con L. Villa Lever 1987, "con la reforma educativa el régimen se propone: 1- Dinamizar y renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, actualizando las técnicas e instrumentos educativos y pedagógicos, 2- La democratización de los servicios educativos, 3- Elasticidad del sistema educativo,

que permita pases horizontales y verticales entre diversos tipos de oportunidades escolares."(151)

Las reformas a los planes y programas de estudio que implicaban la elaboración de nuevos libros de texto de educación primaria, "se ajustaría a cinco criterios: el desarrollo de la actitud científica; la conciencia histórica; la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante; y el énfasis en el aprendizaje activo (aprender a aprender)."(152).

En cuanto a lo que es la vida escolar, se adoptaría un concepto de aprendizaje derivado del constructivismo psicológico -herencia del empirismo-positivista, la tecnología educativa-, empero, maquillado discursivamente con un cierto humanismo: cálculo eficiente donde "debe asegurarse la participación activa del educando, estimularse su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa; a la vez, los planes y programas de estudio tienen que estructurarse con objetivos muy precisos y el aprendizaje evaluarse rigurosamente, sin que importe en dónde fue adquirido. Se espera desarrollar en los alumnos las capacidades de análisis, pensamiento crítico, inferencia lógica y deducción; así estarán mejor preparados para el trabajo socialmente productivo."(153). De hecho, la moralidad de los discursos educativos pretendía divulgar -e inculcar en la dinámica escolar- valores sociales de tolerancia con la disidencia y se proclamaba el valor del diálogo y el pluralismo, así como el respeto a la libertad y la búsqueda de

la justicia. (154).

Aunque la discusión sobre qué tipo de valores (sociales versus individuales) deberían transmitirse en las escuelas y ser respaldados jurídicamente -por ley- para ambos casos, se trataba de contenidos valorativos de un discurso moderno moral que comenzaría a inclinarse, paulatinamente a la ratio instrumental favoreciendo una educación técnica.

Por lo pronto, las áreas de aprendizaje para un período que abarcará de 1972 a 1993 serían: "español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación tecnológica, educación artística y educación física." (155); y cuyas prescripciones valorales (objetivos) reflejará los propósitos ideológicos y jurídicos tanto del artículo tercero constitucional, como del artículo 45 de la Ley Federal de Educación: "promover el pensamiento crítico y creador del alumno; desarrollar en el alumno la capacidad de abstracción y razonamiento; desarrollar una afectividad normada por un sistema de valores; acrecentar la sociabilidad del alumno y la capacidad de utilizar todas sus posibilidades."(156).

No obstante que en el régimen de López Portillo, el segundo secretario de la SEP Fernando Solana intentó establecer una orientación humanista, donde el individuo fuera el elemento más importante de la sociedad, su propuesta, además de carecer de la fuerza necesaria -propia de otras épocas- este humanismo ya comenzaba a reflejar abiertamente los valores modernos de una individualidad marcada por la economía de mercado y a pesar de

su posible sustentación ética y filosófica, el resultado sería efímero sin mayor trascendencia, principalmente porque las condiciones sociopolíticas y económicas del contexto mexicano no lo favorecían. Sin embargo, Solana escribió

"En última instancia, el desarrollo es de las personas. Las cosas no dan calidad a la vida, si no se transforma quien las produce u las usa; las técnicas no mejoran la existencia, si quien las maneja no es dueño de su destino; el poder no hace mejores a los pueblos, si no se ejercita como servicio; lo decisivo es el mejoramiento humano; es el ser, no el tener. Por ello, ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue la educación."(157).

Aún así, "Solana propone los siguientes valores: la conciencia ética o integridad, es decir, la congruencia entre la manera de pensar y de vivir; el respeto a las personas; la apertura al conocimiento; el equilibrio emocional, y la capacidad para producir obras de calidad, cualesquiera que éstas sean."(158).

Para los primeros años de la década de los ochenta, Jaime Castrejón Díez 1998, escribe que a raíz del Congreso Nacional del Bachillerato celebrado en Cocoyoc se debería "1) propiciar, por parte del bachiller, la adopción de un sistema de valores propio; 2) tener participación crítica en la cultura de su tiempo; 3) adquirir los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico; 4) consolidar los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje; 5) lograr su introducción a los aspectos

aplicados a la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación para el trabajo". Asimismo y en relación con "el estudio de la realidad curricular del país se encontró que el bachiller debía tener un perfil tal que fuera capaz de: expresarse correcta y eficientemente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos en ambas formas; manejar y utilizar la información formulada en distintos lenguajes y discursos; utilizar los instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando individualmente o en grupos; percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país, participando conscientemente en su mejoramiento; aprender por sí mismo, poniendo en práctica métodos y técnicas eficientes para propiciar su progreso intelectual; evaluar y resolver las situaciones inherentes a su edad y desarrollo, incluso en lo que se refiere al conocimiento de sí mismo, autoestima, y autocrítica, salud física y formación cultural y artística; incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores o, en su caso, a un trabajo productivo."(159).

De cualquier forma, la posible continuidad de un tipo de educación sustentada en una pedagogía psicotecnologizada desde la década de los setenta y que se ha reflejado en los programas y en los planes de estudio deja entrever que en el discurso es

natural la coexistencia de posiciones antagónicas, es decir, se puede hacer referencia tanto a una moralidad abstracta, como a una moralidad concreta, sin embargo, en el actual contexto sociohistórico (mundial), ambas, son calificadas y evaluadas por la racionalidad instrumental, de ahí, su carácter moderno del discurso moral y sus implicaciones educacionales: en los sujetos (profesores y alumnos), en los textos (escolares) y sus contenidos y en el entorno mediato e inmediato (instituciones).

El discurso moderno de la moral plus ultra de su carácter normativo, contribuye al proporcionar un tipo ideal de formación y de socialización de los individuos que además vinculado a las nuevas propuestas pedagógicas tendientes a la automatización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (tecnología educativa), cumple un propósito más dirigido a encontrar las formas más racionales de adecuación entre la educación y la producción. Esta integración mediante una racionalidad objetiva es ante todo intencional política. No obstante, este proceso alcanzaría su cenit hacia la década de los noventa.

Ahora bien, Es posible afirmar que el gobierno ha tomado en serio la educación?, Cómo se ha entendido "seriedad" para los diferentes sexenios gubernamentales?. Si los discursos educativos constituyen el espacio donde el Estado se proclama como el educador por autonomasia, donde encuentra los medios para ejercer su poder y autolegitimarse, entonces, los discursos sobre educación son para los gobiernos una estrategia política con miras a un fin deseable. Y aunque esto no resulta una

novedad, entonces Qué propósito político tuvo elevar a rango constitucional la autonomía universitaria después de casi cuarenta años?.

La tercera reforma al artículo tercero constitucional, se refirió a la autonomía universitaria, permaneciendo igual el resto del contenido del artículo promulgado en 1946. Esta enmienda fue publicada en el Diario Oficial de la Federación con fecha 9 de junio de 1980.

"Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio....."(160).

Debido al centralismo geopolítico y económico, la mayor parte y de los más importantes procesos sociohistóricos de México han girado entorno a una muy reducida región del territorio nacional, esto ha conllevado a que una universidad pública -la nacional- desde sus orígenes laicos este vinculada no sólo a los diferentes movimientos sociales, culturales y políticos, sino, también este preñada de conflictos por su fuerte cercanía -no solamente física- con el poder federal.(161).

Posiblemente con la autonomía universitaria elevada a rango constitucional, el gobierno mexicano haya pretendido negociar -o, quizás patrocinar- a la

oposición (de izquierda y/o de derecha) según las circunstancias políticas del momento. Esto es, por una parte "una de las primeras consecuencias de la Reforma fue que saliera de la UNAM los partidos políticos para hacer proselitismo entre los obreros, los campesinos y las clases medias" (162); por otra parte, años más atrás en los setenta, la universidad ya se había convertido en escuela de políticos, que muchas veces sin una efectiva formación científica (teórica e intelectual), la formación se reducía a politizar a los individuos, principalmente al interior del campus universitario, tal es el caso de grupos de izquierda -el comunismo encontraría su caldo de cultivo en las universidades públicas al no encontrar espacios en el entorno social sobre todo hoy en día-, cuya ideología se ha concretado a hacer proselitismo para continuar sobreviviendo sin ninguna aportación trascendente a la sociedad.

Empero, ¿Cuál es el sentido ético o moral de este asunto con respecto a la educación cuyo vehículo discursivo enfatiza como característica principal la formación social del individuo?. En este caso, Gastón García Cantú 1988, respondería que "la universidad no ha logrado, hasta ahora, educar en el deber moral y también en el deber moral del conocimiento. La actitud general por la justicia es efímera. La política, en los jóvenes, es un estado emocional, no problema de conciencia. Por ello siguen con docilidad las prédicas que los incitan al rechazo o la ira, contra la autoridad universitaria." (163).

Hacia 1983, Miguel De la Madrid reconociendo que se vivían tiempos difíciles y de crisis, su justificación evocaría nuevamente el discurso institucional, empero, con una intención ideológica subyacente dejando entrever el camino a seguirse. "Nuestros principios y valores fundamentales nos fijan la tarea por realizar: crear las condiciones materiales, culturales, sociales y políticas para la plena realización del hombre, prioridad fundamental en la tarea del desarrollo."(164).

El discurso político, educativo y moral aunque es el institucional, ahora estaría "renovado" -la renovación moral-, es decir, como partido del Estado, se reafirmaba el nacionalismo-popular con las viejas formas de efectuarlo: "se mantiene la guía del Estado y su interpretación ideológica de la realidad social y política."(165).

Para 1989, el cambio es valorado como necesario, indispensable e inevitable -transformarse manteniendo lo mismo- para eso, Carlos Salinas afirmará -haciendo uso del doble lenguaje del discurso de la moral pública- "a través de las instituciones que los mexicanos nos hemos dado a lo largo de la historia, con fidelidad a las tradiciones que constituyen nuestra identidad."(166). Además, el cambio iría acompañado con sus respectivos valores auspiciados por el Estado: soberanía, prosperidad, libertad, paz, democracia, bienestar y justicia.

Asimismo, "cuando comenzó su gestión de secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo trató de establecer de nuevo

la moral en la educación y pensó en la cartilla moral de Alfonso Reyes. Sin embargo, 10 profesores hablaron en la reunión para discutir la cartilla, contra su contenido por moralista, anacrónico y fuera de contexto. La cartilla moral editada por la SEP, tuvo un tiraje de 700000 ejemplares, que fueron retirados poco después por la oposición del sindicato." (167).

Con respecto al plan de estudios de la educación primaria, para 1993, las asignaturas contempladas eran: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física; cuyas prescripciones valorales (objetivos) se encontrarían: la adquisición y el desarrollo de las habilidades intelectuales, con un sentido práctico para la vida cotidiana; la adquisición de los conocimientos fundamentales sobre los fenómenos naturales y sociales; y la formación ética por medio del conocimiento de los derechos y deberes, y la práctica de valores en la vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.(168).

Ahora bien, con respecto a las dos últimas reformas al artículo tercero constitucional, la primera de ellas, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación de fecha 28 de enero de 1992, obedeciendo a las nuevas relaciones entre el Estado y la Iglesia, específicamente a la libertad de creencias y la supresión de una educación laica en las escuelas privadas.

La segunda de ellas fue publicada en el Diario Oficial de la Federación con fecha del 5 de marzo de 1993, entre las varias

vertientes que se establecieron estas:

"la obligatoriedad de todo individuo a recibir educación; la obligación correlativa del Estado mexicano para impartir educación preescolar, primaria y secundaria; la obligación de cursar la educación secundaria; y que los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades."(169).

Además, en relación con el artículo 31 constitucional, éste se modifica "para establecer que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos, menores de quince años, concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener educación primaria y secundaria."(170). Asimismo, en 1993, con la publicación de la Ley General de Educación, la educación básica abarcaría el conjunto de los ciclos correspondientes a preescolar, primaria y secundaria. Finalmente, con respecto a la educación superior, la reforma última al tercero constitucional adicionaría una nueva fracción -la V-, indicando el compromiso del Estado: promover todos los tipos y modalidades distintos a la educación básica, expresamente la educación superior. El resto del contenido del artículo en su sentido laico-científico, pedagógico y moral permanece invariable.

En el caso de adicionar la fracción quinta, Carlos Ornelas 1995, argumenta que "fue un acuerdo de compromiso entre el gobierno y las facciones a la izquierda del PRI, quienes exigían que el Estado garantizara la gratuidad de la educación superior pública. Eso para el PRI era inaceptable, pero concedió parcialmente con la nueva fracción quinta del artículo 3o."(171). Sobre este punto en cuanto a la disputa ideológica

en torno a la concepción de educación por parte del Estado, inmediatamente añade: "No deja de llamar la atención que uno de los argumentos más utilizados por la oposición -y en general por los defensores de la gratuidad de la educación superior- es que así se promueve la movilidad e igualdad sociales, cuando en realidad, sucede lo contrario. Es una paradoja que tiene efectos perniciosos en la educación mexicana y que se sigue repitiendo, además de que pretende afianzar al Estado corporativo."(172).

Luego, entonces, Tendrá alguna utilidad la educación básica plus ultra de un discurso educativo que legitima otros discursos de índole político?, Sylvia Schmelkes 1998, argumentará -en el segundo caso- que la educación "es el instrumento por excelencia de la democracia, pues al extenderse las oportunidades de educarse, se amplían también las posibilidades de disfrutar los beneficios del desarrollo y se logra la plena participación en la vida del país", sin embargo, dada las condiciones actuales, se han ido devaluando la educación de tal forma que "para ocupar un puesto para el que en un momento se exigía un determinado nivel educativo, con el tiempo se requiere uno superior", así, la educación ha perdido "su capacidad como instrumento de movilidad social ascendente, pues aunque los individuos adquirieran mayor educación que sus padres, obtendrían puestos similares a los que ellos ocuparon."(173).

Por lo que no obstante a las transformaciones económicas -la década de los noventa se ha caracterizado por el fuerte apoyo a la inversión extranjera y ser la segunda década,

Después de la de los cincuenta en realizarse un incremento en la industrialización, tecnológica y comercial del siglo XX-, las crisis sociales y políticas se han acentuado y a la vez manteniendo sin variación el núcleo del discurso educativo.

Si bien, -como se ha analizado enfáticamente- la ley representa el corpus del proyecto educativo del grupo en el poder, también -al igual que en el pasado- incorpora demandas de grupos opositores y de segmentos populares. Es un instrumento que a su vez serviría para acrecentar el consenso social, la legitimidad histórica del Estado mexicano y en consecuencia, mantener la hegemonía.

De este modo, Bonifacio Barba 1998, esgrime una crítica importante al discurso como legitimador del poder: "Se toma lo ideal como real y se evita la realidad. Los diagnósticos parecen ignorar la exigencia jurídica constitucional y las demandas de participación social que el propio Estado ha frenado para mantener el control de la vida social."(174). Y concluye afirmando: "Aunque política y económicamente el Estado dio un giro hacia el neoliberalismo, en materia de derechos sociales, y específicamente de educación, no deja de referirse a los objetivos constitucionales y a los valores ahí planteados. Se hace más manifiesta la tensión entre la educación para el trabajo, que subraya la vinculación con la economía y la formación de las personas con base en los valores constitucionales."(175).

Es por ello que el discurso educativo actual siga conservando -como en épocas anteriores- un sustrato ideológico, donde la moralidad evoque a valores humanistas y nacionales, empero, ahora con la pretensión evidente de maquillar los otros valores utilitaristas con intereses privados e intenciones de exclusión en el ámbito escolar. Por ejemplo, en el discurso oficial se habla de igualdad de oportunidades, cuando lo contrario es que "el rezago educativo que se reconoce es el de la falta de oportunidad para inscribirse por primera vez en la escuela y donde la deserción y reprobación no se consideran como parte del rezago educativo." (176). Aún así, los discursos se mantienen fieles a quienes los elaboran y más, si provienen del poder ya que éste los legitima, tal es el caso que se reitera en el gobierno Zedillista, cuando se afirma "Avanzar a un desarrollo social que propicie y extienda en todo el país las oportunidades de superación individual y comunitaria, bajo los principios de equidad y justicia."(177).

De este modo, el último sexenio del siglo XX es clara su posición ideológica no solamente para las políticas educativas. Se afirma que la economía no es ya un medio para mejorar la vida humana, sino, que la vida humana es regida por las leyes y la lógica de los mercados. Las fuerzas políticas y económicas que hoy dirigen el Estado mexicano han asumido esta perspectiva como modernizadora. "Afirman que la modernización se alcanza a través de la disminución del Estado a su mínima expresión y el establecimiento de actores individuales en un contexto social regido por el mercado."(178).

Aunque los gobiernos llamados neoliberales han aplicado con cierto éxito- en la moral pública, las dos bases principales de ésta: la racionalidad instrumental y la ética consecuencialista, tal aplicación es a la vez el producto de un proceso más complejo, contextualizado a nivel mundial y que no deja de tener cierta presencia histórica en el devenir de las sociedades modernas de la cultura occidental. Es así que "la misma racionalización creciente de la sociedad, ligada a la institucionalización del proceso científico y técnico induce hacia la planificación educativa auxiliada por el método científico. En la medida en que la ciencia y la técnica se introducen en la esfera institucional, las viejas legitimaciones se ven desplazadas por esta racionalidad de orden técnico. Este desplazamiento no se produce sin conflictos, en la medida en que no todos comparten los nuevos criterios mediante los cuales se definen las decisiones racionales."(179).

Estos conflictos -ya subrayados en varias ocasiones- entre grupos antagonicos, permite entrever las contradicciones que llegan a afectar a los destinatarios, por ejemplo, en cuanto a los actores, sujetos propulsores de los discursos institucionales -y su respectiva ideología del momento-, Jorge Padua 1998, realiza una radiografía profesional y política del actual grupo en el poder. Se trata "de tecnócratas jóvenes educados en posgrados en los Estados Unidos de América; privatizadores que no son una fracción, parte de una presidencia

autoritaria y absoluta, sino que son el poder que incluye la presidencia y los principales ministerios de gobierno. Son modernos y menos antiyanquis, e intentan integrar formalmente la economía mediante tratados internacionales de libre comercio. En educación, acentuarán sus componentes cognitivos, la ciencia, la tecnología, los posgrados y la reestructuración de las escuelas."(180).

Cuál ha sido el resultado de todo ello?, en primera instancia, las diversas modificaciones jurídicas, políticas y socioeconómicas han destronado la ideología centrada en los mitos de la Revolución mexicana: las relaciones con la Iglesia, la tenencia de la tierra y la educación. (181).

Sin embargo, a pesar de que el gobierno se ha procurado en mantenerse como simple administrador, persisten los efectos de un Estado corporativo donde ambas tendencias confluyen en seguir deteriorando la educación. Para esto, Gilberto Guevara Niebla 1992, lo detectará

"Todos los indicadores apuntan al fin del ciclo virtuoso que fue la educación pública en el siglo XX mexicano; donde la educación se ha separado paulatinamente del desarrollo nacional; dejando de ser un instrumento directo de movilidad social y de mejoría económica; una prioridad real de inversión y planeación del Estado; y en el que se han impuesto los intereses corporativos y burocráticos del sector, más atentos a la puja por sus respectivos feudos y clientelas que a las urgencias educativas de la nación."(182).

Desde otro ángulo y en un tono más esperanzador, Guillermo De la Peña 1998, argumenta que "a pesar de todo, la escuela sigue

teniendo un papel privilegiado en la formación de valores, en cuanto mediación universalista entre lo público y lo privado. El postulado durkheimiano, con todos los matices que debe hacersele, no ha sido abolido; seguimos esperando de la educación formal el papel de vanguardia en la recreación de nuestra cultura nacional, que recoja las aspiraciones históricas de justicia y solidaridad, y se abra a la democracia, al respeto a los derechos humanos y al pluralismo cultural."(183).

En suma, a pesar de la permanente existencia de conflictos entre fuerzas antagónicas a lo largo -históricamente- de la educación nacional, estos conflictos se han acentuado en los últimos tiempos: demandas populares versus intereses de poder; exigencias sindicales versus propósitos del gobierno; tendencias progresistas versus conservadoras; el nacionalismo versus la globalización. No obstante, los programas del Plan Nacional de Desarrollo (PND) de las últimas dos décadas han puesto énfasis a las políticas públicas y educativas orientadas por un fuerte acento en la ética consecuencial (medios-fines), donde el bien común se mediría con base en los valores de la economía de mercado y en los ideales -realizables- de la clase dominante y con un rechazo a los valores románticos, cuando menos en la práctica serían sustituidos por los valores individualistas y donde el saber (conocimiento) se perfilaría como una mercancía. La consolidación del discurso moderno de la moral, posiblemente, en definitiva haya contribuido, ideológicamente a la expansión sustancial del Capitalismo en el México contemporáneo.

Si bien, el discurso moderno de la moral es un discurso construido para la vida pública (moral pública) y respaldado institucionalmente por la ratio instrumental, sus contenidos prescriptivos, normativos y valorativos contemplan, también aspectos de la moral privada, es decir, para persuadir y convencer son utilizados recursos de la moralidad tradicional -no necesariamente religiosa-. De este modo, si el discurso de la moralidad implicado en los discursos educativos es convertido -interpretado- como educación moral, ésta se ha reducido a adiestrar, capacitar e instruir a los individuos para la competencia -olvidándose de las "antiguas" concepciones románticas de la moral y la educación-. En este sentido, el actual discurso moderno de la moral se ha sustentado en una ética pública consecuencialista (medios-fines), cuyas características como la eficiencia, la calculabilidad y la logística se han reflejado en las políticas educativas implementadas en todos los niveles de enseñanza. Además, de estar supervisadas, coordinadas y extralegitimadas por criterios mundiales, vgr. la UNESCO o, el Banco Mundial.

## U O I A S

1.- Si bien, la sustentación conceptual orientada por el método hermenéutico pone en relieve la construcción, la legitimación y la reproducción del discurso moderno de la moral con sus implicaciones, particularmente, en el contexto educativo; este proceso, se diferencia de acuerdo a las condiciones sociohistóricas de la cultura en la que se desarrolla, aún, así, pudiera ser de gran utilidad para la explicación y comprensión del fenómeno mismo -con sus posibles contradicciones-. Si se toma como un punto de partida común -la cultura occidental-, entonces, se podría ilustrar con un ejemplo: la consolidación de la moralidad pública entre Europa y México. En el primer caso, sus orígenes están estrechamente ligados a la génesis del capitalismo, resultado de transformaciones socioeconómicas y políticas donde la moralidad pública (laica y secular) formaría parte fundamental de tal proceso, constituyéndose un nuevo ethos en y para la vida societal. En México, la consolidación del discurso de la moralidad ha sido más bien el resultado de una serie de procesos modernizadores que primero buscan legitimar un poder jurídico-político subordinado y, dependiente siempre a intereses económico-políticos, donde la educación formal ha contribuido más a la legalidad que en la construcción de un nuevo ethos; lo que significa, que -hasta la fecha- no se haya arraigado en plenitud, en la vida societal (vgr. tradición versus moderno). De este modo, la conceptualización del discurso moderno de la moral: laico, secular, público, institucional, racional, consecuencialista y, valorativo: conocimiento, individuo, libertad, poder, utilidad, interés, etc., efectivamente, serían válidos y legítimos para una minoría -menor, todavía, que la de los países occidentales de primer mundo-, y por el contrario, la abstracción -individuo como sujeto moral- se vuelve una realidad posible a partir de una estrategia de exclusión legal amparado en textos (escolares), en los discursos (educativos y/o políticos) y en los programas de las políticas públicas.

2.- "El proceso de integración nacional adquiere un impulso durante el régimen de Porfirio Díaz. Según Vernon, cualesquiera que hayan sido los motivos, la era porfiriana produjo el primer gobierno mexicano con una estrategia dirigida a lograr el desarrollo económico. Cuál era esta estrategia?. Consistía en tomar cualquier medida que fuera necesaria para alentar grandes cantidades de inversiones extranjeras. Por tanto, el concepto porfiriano de la economía mexicana era una tricotomía: estaban 1) el gobierno encargado de mantener las condiciones que atraerían capital extranjero, 2) el sector privado, extranjero, que promovería el crecimiento del país por medio de la inversión y 3) el sector privado, nacional, algunas partes selectas del cual se beneficiarían con las actividades creativas de los extranjeros". Sin embargo, "la expansión del mercado capitalista y el mismo proceso de integración nacional encontraron sus

límites en las contradicciones propias del modelo económico y político del régimen liberal oligárquico de Díaz". esto es, con la constitución de nuevas haciendas latifundistas y la parcialización de las comunicaciones sólo extendidas a las zonas urbanas y de actividad económica. "Ya para 1890 según Solís, la economía mexicana muestra características que a la postre resultaron permanentes. En ese año se terminaron las líneas troncales ferroviarias más importantes, las nuevas comunicaciones reorientaron el comercio exterior, y por primera vez se enviaron tres cuartas partes de las exportaciones totales a los Estados Unidos. Considerando también la cuantía de la inversión norteamericana en México, el país reflejó ese año la estrecha dependencia que con esa economía ha conservado hasta nuestros días." Emilio Tenti 1988, El arte del buen maestro, Edit. Pax, México, p.48-49.

3.- Lorenza Villa Lever 1989, "Ideología, política y proyecto educativo". Revista Ciencias Sociales Cuadernos, Nueva época 9 y 10, Edit. CICS-FFL-Universidad de Guadalajara, México. p.31-32.

4.- Bonifacio Barba 1998, "La formación de valores y la participación social", en Un siglo de educación en México, Tomo I, Coordinador Pablo Latapi, Edit. FCE, México. p.242-243.

5.- Op. Cit., p.248.

6.-Ernesto Meneses 1998, "El saber educativo", en Un siglo de educación en México, Tomo II, Coordinador Pablo Latapi, Edit. FCE, México. p.16-17.

7.- Jorge Padua 1998, "La educación en las transformaciones sociales", en Un siglo de educación en México, Tomo I, Coordinador Pablo Latapi, Edit. FCE, México. p.87.

8.- Rafael D. Herrera 1991, Sustento teórico para la práctica de la orientación educativa, Tesis de licenciatura, Universidad de Guanajuato, México. p.15-24. Además, es importante subrayar que "el desarrollo del capitalismo en México crea las condiciones propicias para la circulación del discurso ideológico positivista, el cual a su vez tiene como efecto facilitar la expansión del modo de dominación estatal, mediante la difusión de una visión del mundo tendiente a formar ciudadanos abstractos y liberados de las determinaciones de todos los particularismos étnicos, religiosos, corporativos, etc." Emilio Tenti 1988, Op.Cit., p.122.

9.- Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.242.

10.- Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.123.

11.- Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.87.

12.-"La idea de la escuela como generadora de valores culturales y mexicanidad cobra forma desde el siglo XIX. En las turbulentas décadas que siguieron a la Independencia, tanto Lucas Alamán, conservador, como José María Luis Mora, liberal, veían en los principios morales impulsados por la escuela una justificación fundamental para la intervención del Estado en la instrucción de la niñez, que debería ser pública y universal. Los liberales más radicales -los jacobinos- querían que la acción decisiva de la educación borraría las tradiciones que no convenían a un Estado progresista, los moderados abogaban por la neutralidad laica de la escuela, plasmada en el artículo 3o de la Constitución de 1857. Más tarde, al restaurarse la República federal en 1867, el gobierno adoptó los esquemas y principios de la filosofía positivista como una herramienta para establecer una cultura laica y científica, una cultura del trabajo productivo que al mismo tiempo exaltara la congruencia del orden social con el orden natural. Se enseñaría la moral, pero sin connotación religiosa alguna; por el contrario, los valores morales se concebían como susceptibles de estudio empírico, según la visión evolutivo-positiva de Comte y Spencer, que en México tendría difusores señeros como Gabino Barreda, Agustín Aragón y Ezequiel Chávez; éste último incluso tradujo y adaptó los Principios de moral de Spencer, y lo usó como texto en sus cursos de la Escuela Nacional Preparatoria. Sin embargo, el mundo moral no quedaba reducido a valores abstractos, sino se encarnaba en un panteón de héroes mexicanos -el nuevo santoral republicano-, que a su vez cobraban sentido en la trayectoria de la historia patria. En los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1890, se insistía en la necesidad de crear una Escuela Nacional Mexicana, donde se formara al ciudadano mexicano, inspirado por los grandes ideales que la patria persigue. Así, los textos escolares recobraban la interpretación que habían hecho Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez, líderes intelectuales del liberalismo triunfante, de Miguel Hidalgo y José María Morelos, no solo como padres de la patria y pensadores ilustrados sino también como predecesores de la Reforma. Quizás los libros de texto más difundidos e imitados fueron los de Justo Sierra, catecismo de historia patria y Elementos de historia patria, publicados ambos en 1874. Posteriormente el mismo autor escribiría la biografía de Juárez como un héroe; en otro libro de Sierra, La evolución política del pueblo mexicano, tal héroe anunciaba la llegada del orden y progreso representados por Díaz, el pacificador." Guillermo de la Peña 1998, "Educación y cultura en el México del siglo XX" en Un siglo de educación en México, Tomo I. Coordinador Pablo Latapí, Edit. FCE, México, p.45-46.

13.- Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.37.

14.- "El verdadero introductor de esta nueva concepción de la moral social en México fue Gabino Barreda. Su preocupación fundamental consistió en distinguir y automatizar los fundamentos de la moral de los dogmas y creencias religiosas. Para ello reflexiona sobre el hecho de la existencia de una inmensa variedad de religiones, frente a la uniformidad de las reglas de la moral. Mientras las religiones van cambiando, las bases de la moral quedan las mismas. Estas tesis las retoma Barreda de los filósofos de la Ilustración. Según Condorcet, La semejanza entre los preceptos morales de todas las religiones y de todas las sectas filosóficas, bastaría para probar que aquéllos son de una verdad independiente de los dogmas de estas religiones y de los principios de estas sectas, y que el origen de las ideas de justicia y de virtud, y el fundamento de los deberes se deben buscar en la constitución moral del hombre. Es el razonamiento científico (y no la Revelación) el que proporciona el conocimiento de la constitución moral del hombre." Del mismo modo, "Justo sierra (quien define a veces a la moral como Religión de la Patria) va más allá en la analogía religiosa. Para él (como para Durkheim) las nuevas normas morales científicas tenían tanta dignidad como las normas derivadas de la religión." Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.124.

15.- Op. Cit., p.138.

16.- "Cuando Juárez entró a la ciudad de México en 1867, una de sus primeras acciones fue formar una comisión para estudiar el problema educativo, presedida por Gabino Barreda, que redactó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, publicada el 2 de diciembre de 1867. El positivismo que introdujo Barreda difería en aspectos fundamentales de la idea francesa; puso a la lógica y no a la sociología, en el lugar supremo de la enseñanza, y reorganizó la educación nacional en muchos aspectos, pero su obra principal fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, que prepararía a los jóvenes para los estudios profesionales." Jaime Castrejón Díez 1998, "El bachillerato", en Un siglo de educación en México, Tomo II, Coordinador Pablo Latapi, Edit. FCE, México. p.283.

17.- Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.124.

18.- Jaime Castrejón Díez 1998, Op. Cit., p.283.

19.-Op. Cit., p.284.

20.- Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.12. Además, con "la Escuela Nacional Preparatoria, en el antiguo Colegio de San Ildefonso, se convirtió en una de las instituciones liberales por excelencia. Llegó a ser política y filosóficamente importante en su época y pronto los gobernantes comenzaron a adoptar sus programas y métodos de estudio para los colegios regionales. La

idea estructural de esta institución era contar con cuatro secciones: 1) para abogados; 2) para médicos y farmacéuticos; 3) para agricultores y veterinarios, y 4) para ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores. Pero en 1869 se eliminaron las secciones y se hizo un bachillerato general, reforma que impulsó el secretario de Justicia e Instrucción Pública, don Joaquín Baranda, y que conformó la institución de educación media superior, que se hizo general en el país por el resto del siglo." Jaime Castrejón Díez 1998, Op. Cit., p.284.

21.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.126.

22.-Op. Cit., p.127.

23.-Op. Cit., p.129-130.

24.-Op. Cit., p.135.

25.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.8-10.

26.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.140-141.

27.-Op. Cit., p.139-140.

28.-"La norma objetiva y externa al aprendiz es eficaz cuando se emplea una serie de recursos disciplinarios clásicos, tales como los que enumeraba el pedagogo Castilla para la escuela de enseñanza simultánea. Estos son, 1. los vigilantes y ayudantes; 2. los registros; 3. la distribución del tiempo; 4. el modo de comunicar y hacer ejecutar las órdenes; 5. los premios y castigos; 6. los exámenes." Op. Cit., p.143.

29.-"El sistema lancasteriano se estructuraba alrededor de una minuciosa administración del espacio y del tiempo escolar. No había nada arbitrario en la ubicación física de los aprendices, de los vigilantes y de las cosas....Cada sujeto está en su lugar, lo mismo que la gran variedad de objetos (pizarrones, telégrafos, bancas, tinteros, etc), que se empleaban como recursos en la enseñanza. Cada acto tenía un lugar en una serie cronológica bien determinada, y era realizado luego de una orden de campana. Los movimientos físicos se descomponían en elementos simples. Fracticabanse otros actos de la escuela a toques de campana, mediante los cuales, todos los niños simultáneamente pasaban la pierna derecha entre la banca y la mesa correspondiente, luego la izquierda, en seguida se sentaban y por último, ponían sus manos, primero en las rodillas, y luego en las mesas." Op. Cit., p.149-150.

30.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.16.

31.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.144.

32.- Tal es el caso de la revista La Enseñanza de Nueva York, y posteriormente, de México, desde 1870. "La revista enaltece el poder de la obra educativa y cae en el optimismo pedagógico; considera los problemas del magisterio; el objeto y división de la pedagogía; la naturaleza del hombre; la tarea y los procedimientos de la educación física; los propositos y métodos de la educación intelectual. Divide las facultades del hombre en físicas, intelectuales, morales y religiosas y, por ende, la educación en tres partes principales: la educación física cuyo objetivo es el desarrollo y salud del cuerpo; la educación intelectual, encaminada al desarrollo de la inteligencia para adquirir el saber y descubrir la verdad; y la educación moral y religiosa, que impulsa al hombre a practicar lo bueno, lo justo y lo honrado, y desarrolla el sentimiento de lo sagrado, fortaleciendo el temor y el amor a Dios y la fe en su providencia." Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.13.

33.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.147.

34.-Op. Cit., p.131.

35.-Op. Cit., p.132.

36.- Op. Cit., p.132-133.

37.- Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.86-87.

38.- Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.12.

39.- Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.44.

40.- Al respecto, Justo Sierra sería perfectamente consciente de la tarea, -escribe- "efectivamente los fundamentos de la moral son diversos para las filosofías y las religiones. Unos se fundan en el interés, otros en el placer, algunos parten del egoísmo necesario para la conservación del individuo y llegan al altruismo indispensable para la conservación de la especie, otros se basan en un programa de penas y recompensas para el alma inmortal más allá de la vida; hay la moral utilitaria y la moral del sacrificio. Pero -sigue Sierra- de todos estos sistemas se siguen consecuencias idénticas, que pueden condensarse en este resultado total, que es a su vez la base de la moral social, el hombre debe amar a sus semejantes tanto o más que a sí mismo." Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.125.

41.-"La crítica del grupo generacional reunido en 1910 en el Ateneo de la Juventud, donde destacaba el liderazgo intelectual de Pedro Henriquez Ureña, José Vasconcelos, Antonio Caso y Alfonso Reyes, la que anunciaría los cambios educativos de las siguientes décadas. Este grupo -que, curiosamente contó con la simpatía y el apoyo financiero del ministro Justo Sierra y el

viceministro Ezequiel Chávez- hizo del ataque al positivismo la premisa de un programa de renovación cultural. No se rechazaba el valor de la ciencia y el conocimiento sistemático; pero se reivindicaba el valor de la metafísica y la espiritualidad. Al igual que lo hicieron Matthew Arnold en la Gran Bretaña y Henri Bergson en Francia, se exaltaba la creación artística, la capacidad universal del ser humano de elevarse al contacto con la belleza, transmitida por los clásicos pero también por las manifestaciones artísticas populares. A la moral spenceriana, fundada en el individualismo y el darwinismo social, se oponía un socialismo cristiano de resonancias tolstoianas, que reclamaba una gran transformación de la sociedad, en búsqueda de la igualdad en el acceso a los bienes materiales y el conocimiento. Todas estas ideas y creencias, paralelas al movimiento maderista y compatibles con el pensamiento anarquista que nutría una buena parte de las movilizaciones populares, fructificarían, una década después del inicio de la Revolución mexicana, en la magna reorganización educativa presidida por José Vasconcelos." Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.49.

42.-Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.243.

43.-"El Partido Liberal Mexicano propuso reformas institucionales a los artículos 10 al 14 y 20 del programa fechado en la ciudad de San Luis Missouri, EUA, el 1o de julio de 1906. 10) Obligación de impartir enseñanza netamente laica a todas las escuelas de la República, sean del gobierno o particulares, declarándose la responsabilidad de los directores que no se ajustan a este precepto. 14) Hacer obligatorio para todas las escuelas de la República la enseñanza de los rendimientos de artes y oficios y la instrucción militar, y prestar preferentemente atención a la instrucción cívica que tan poco atendida es ahora. 20)Supresión de las escuelas por el clero." Martha Robles 1977, Educación y sociedad en la historia de México, Edit.Siglo XXI, México.p.254.

44.- Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.105.

45.- "La facción carrancista, liderada por Félix F. Palavicini, como en toda la discusión parlamentaria, puso el acento en las garantías individuales y las reformas políticas; por tanto, defendieron el proyecto de Carranza que restacaba el concepto de libertad de enseñanza de la Constitución de 1857. En tanto que la facción radical, ligada a Alvaro Obregon y el grupo sonoreño, dirigida por Francisco J. Mújica, destacaba la cuestión económica, las reivindicaciones de clase y la redistribución de la riqueza." Felipe Tena Ramirez 1957, Leyes fundamentales de México, 1808-1998., Edit. Porrúa, 1998, México, p.942.

46.- Op. Cit., p.943.

47.-Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.106.

- 48.-Felipe Tena Ramírez 1957, Op. Cit., p.946.
- 49.-Gastón García Cantú 1988, Historia en voz alta: La Universidad, Edit. Joaquín Mortiz, México. p.18.
- 50.-Martha Robles 1977, Op. Cit., p.127.
- 51.- Op. Cit., p.254.
- 52.-Felipe Tena Ramírez 1957, Op. Cit., p.948.
- 53.- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en Felipe Tena Ramírez 1957, Op. Cit., p.804.
- 54.-Rafael D. Herrera 1991, Op. Cit., p.23.
- 55.-Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.48.
- 56.-Carlos Ornelas 1995, El sistema educativo mexicano, Edit. FCE-NF, México. p.144.
- 57.-Gastón García Cantú 1988, Op. Cit., p.27.
- 58.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.19.
- 59.- "1) La herencia de Justo Sierra, quien tenía una visión de conjunto de los problemas del país y una política definida de educación y cultura, y que estableció varias estructuras que sobrevivieron a la Revolución. 2) Una toma de posición contra el positivismo, cultivada en el Ateneo de la Juventud. A la clasificación comtiana de las ciencias, Vasconcelos opone un ideal, una mística, el alma y la emoción; sus ideas bergsonianas sobre el impulso vital, la literatura y el arte desembocan en una filosofía espiritualista. 3) La reforma de la educación soviética a partir de 1918, impulsada por Lenin y Krupskaja, que él estudió durante su exilio californiano. El propósito de congruencia total desde el jardín de niños hasta la universidad, las técnicas de difusión cultural, los festivales populares, las ediciones de gran tiraje y bajo precio, la multiplicación de bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la protección del patrimonio cultural tuvieron aquí su inspiración; rechazó, en cambio, el propósito de politizar la educación subordinándola totalmente a los fines del Estado." Pablo Latapi 1998. "Un siglo de educación nacional", en Un siglo de educación en México, Coordinador Pablo Latapi, Edit. FCE, México. p.24-25.
- 60.-Op. Cit., p.25-26.
- 61.- Lorenza Villa Lever 1989, Op. Cit., p.33.
- 62.-Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.244.

63.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.101.

64.-Op. Cit., p.103.

65.-Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.244.

66.-"Con la destrucción del positivismo y la difusión de la filosofía de los valores hubo condiciones para la restauración de la filosofía neoescolástica en la Universidad Nacional gracias al trabajo de Oswaldo Robles, quien renovó el tomismo con elementos de San Agustín, Pascal, Scheler, Maritain, Husserl, Hartmann y Heidegger. Este trabajo ayudó a renovar la presencia social del pensamiento católico y sirvió de apoyo filosófico a los fines religiosos de la actividad educacional de la escuela católica confrontada con el laicismo estatal. Además de Robles, dos discípulos de Caso -Antonio Gómez Robledo y Eduardo García Máynez- contribuyeron a difundir la filosofía objetivista de los valores de Scheler y Hartmann, el primero construyendo un humanismo cristiano basado en la teoría de las virtudes de Aristóteles y el segundo elaborando una axiología jurídica." Op.Cit., p.245-247.

67.-"En 1929, en un acto de asombrosa teatralidad, llega con Mora y del Río y Pascual Díaz al llamado arreglo religioso, una de las mayores trampas políticas que ha habido en nuestro país. Portes Gil persuade a los representantes del episcopado mexicano de que no se derogarían las leyes y no se modificarían algunos artículos, porque, sencillamente, no se cumplirían." Gastón García Cantú 1988, Op. Cit., p.22-23.

68.-Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.245.

69.-"El México de entonces fue el del poder demagógico. Se hablaba, oficialmente, de la revolución y de la clase trabajadora como la del futuro gobierno y de la desaparición de la burguesía; temas los cuales encubrían la realidad social y política. La palabrería sustituyó a la obra del Estado. Sirvió de justificación para el asalto al presupuesto y para encumbrar a los nuevos ricos con la burguesía real. Al mismo tiempo que se funda el Banco de México se detiene el reparto de tierras y prosigue la simulación agrarista. Calles implanta la inmoralidad como ley oral de su política. Vasconcelos tuvo razón en promover el cambio de las cosas desde la raíz de una actitud ética...." Gastón García Cantú 1988, Op. Cit., p.25.

70.-"Los universitarios, a través de sus principales líderes, acuden con Emilio Portes Gil (a invitación de éste) y con algunos desolantes y cierto valor cívico, aceptan la autonomía que se les ofrece. No era la autonomía pensada en 1917, ni el resultado de las proposiciones legales de hombres como Ezequiel A. Chávez, ni producto de una lucha interna en la Universidad, de modo que el

gobierno se hubiera convencido de la necesidad de promulgarla. Fue resultado de una coyuntura y de una transacción en un momento difícil: era la forma de segregar el contingente estudiantil de la campaña vasconcelista.....Con toda seguridad no imaginaron que la autonomía era, históricamente, un logro mayor de lo que pudo ser el gobierno de Vasconcelos." Op. Cit., p.24-26.

71.- "El Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, celebrado del 7 al 14 de septiembre de 1933, en la ciudad de México, sirvió de escenario a los representantes de institutos y universidades de educación superior para discutir la función social de la enseñanza. Hubo dos corrientes en la discusión." Una de ellas representada por Antonio Caso, "la libertad de cátedra en un ámbito de total autonomía, como marco crítico de teorías e ideologías universales para la formación de los estudiantes." La otra, representada por Vicente Lombardo Toledano, "la educación como medio de concientización social y herramienta de la clase trabajadora para su participación crítica y activa en el proceso de producción nacional. El compromiso revolucionario incluía a las instituciones de enseñanza superior que, para cumplir su función social, debería adoptar la filosofía del materialismo histórico como orientación de sus tareas docentes, culturales y científicas. Dos universitarios debatieron definiciones antagónicas de la función universitaria", empero, "ambos coincidieron en que la filosofía se fundamenta en la naturaleza y la cultura y, sus enseñanzas, deben transmitirse en la universidad por ser una comunidad cultural, de investigación y de enseñanza. Si la cultura se concibe como creación de valores, la formación del estudiante debe partir de su realidad para comprenderla, de esta manera, a través de un proceso histórico, la realidad podría transformarse. Lombardo sostenía el compromiso del conocimiento, como elemento dialéctico, en un proceso de transformación económica y social; Caso refutaba el materialismo histórico con el mismo dominio de la dialéctica con que su opositor la defendía y, a pesar del alto nivel académico en que se desarrolló la polémica, los congresistas concluyeron el debate con una votación entre las dos ponencias. La argumentación de Lombardo, que destacó la importancia que debía tener la inteligencia al servicio de la revolución tuvo 22 votos contra 7 a favor de la libertad de cátedra, practicada para transmitir teorías y técnicas varias sin imponer una filosofía." No obstante que "el materialismo histórico obtuvo la victoria ante el Congreso de Universitarios Mexicanos aunque no en la praxis educativa del país." Martha Robles 1977, Op. Cit.,p.137-140.

72.-Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.108.

73.-Jaime Castrejón Díez 1998, Op. Cit., p.286.

74.- "El clero ha sido siempre el agente del mayor desprestigio del país en el extranjero. Recordemos fechas y hechos: 1860 y

1867. el silencio bajo el porfiriato, su resurgimiento en 1913 y 1924. la aventura absurda de 1926 que se conoce como guerra cristera. Todo terminó cuando Emilio Portes Gil les dijo: dentro de las disposiciones legales, se obrará con la mayor tolerancia." Gastón García Cantú 1988, Op. Cit., p.22-23.

75.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.234.

76.-Op. Cit., p.235.

77.-Idem.

78.-Idem.

79.- "En una visión complementaria que contribuye a comprender los cambios sociopolíticos del siglo XX, Medina (1994) distingue tres estados. La revolución maderista terminó con el primer Estado nacional, el porfirista, el cual había hecho hincapié en la modernización económica, pero lesionó la democracia liberal. El revolucionario fue el segundo Estado, definido en la Constitución de 1917. Vivió las primeras señales de cambio en los últimos años sesenta y las definitivas con la crisis económica de 1982 y la política de 1988. La transición en curso durante los años noventa apunta hacia el surgimiento del tercer Estado, en el contexto de un nuevo escenario mundial." Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.247-248.

80.- "Con la reforma al artículo 3o. el concepto de escuela socialista y el monopolio de la educación por parte del Estado, nace una inspiración de escuela socialista de corte marxista, con el objetivo de lograr conciencia de clase en el proletariado para una transformación del régimen económico, siguiendo de cerca el modelo de la URSS. Desde la SEP se impulsan los principios de : a) el socialismo científico como doctrina orientadora del sistema de educación pública; b) la escuela socialista al servicio de la clase trabajadora en su lucha por la liberación nacional de la explotación extranjera; c) la actividad de la escuela basada en el trabajo productivo y socialmente útil, con una tendencia politécnica; d) una concepción racional y exacta del universo y de la vida social basada en la filosofía del materialismo dialéctico que, combatiendo las supersticiones y prejuicios religiosos y raciales mediante el conocimiento basado en la verdad científica, fomentará en el niño un sentimiento nacional antiimperialista, al mismo tiempo que de solidaridad hacia todos los pueblos de la tierra; e) la escuela al servicio de la lucha por la liberación de los pueblos indígenas oprimidos y por el respeto a su cultura; f) la transformación del magisterio, que de ser auxiliar del capitalismo y dócil a las clases gobernantes, pasaría a convertirse en otro no sólo transformador del espíritu infantil ni constreñido al recinto de la escuela, sino

colaborador del programa integral de la Revolución, destinado a la transformación económico-social del sistema." Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.110.

81.- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1934, en Felipe Tena Ramírez 1957, Op. Cit., p.806.

82.-Gilberto Guevara Niebla 1985, La educación socialista en México. (1934-1945). Edit. El caballito, SEP, México. p.93.

83.-Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.109.

84.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.237.

85.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.37.

86.-Op. Cit., p.25.

87.-Op. Cit., p.26.

O bien, Cfr. C. Ornelas, Op. Cit., p.145.

88.- Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.109.

89.-Idem.

90.-Op. Cit., p.111.

91.-Op. Cit., p.113.

92.-Idem.

93.- "La prioridad a la enseñanza técnica se entrelaza de hecho con la ubicación del trabajo productivo que acentuará el proyecto socialista; en el orden de la política inmediata influyó en su nacimiento y consolidación la oposición que la Universidad representaba para las innovaciones educativas de Calles y Cárdenas; el IPN se concibió originalmente como una alternativa de educación postsecundaria para la clase trabajadora." Pablo Latapí 1998, Op. Cit., p.30-31.

94.-Gilberto Guevara Niebla 1985,Op. Cit., p.87.

95.-Op. Cit., p.89.

96.-Op. Cit., p.14.

97.-Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.109.

98.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.242.

99.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.100.

100.- "Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial obligaron a México a modificar su proyecto de desarrollo. Se inició el período de sustitución de importaciones, el crecimiento económico sostenido, la generación de empleos, migración creciente hacia las ciudades y un alineamiento con los aliados en contra del eje Roma-Berlín-Tokio. En la política, la institución presidencial reemplazaba a la figura del caudillo y de la exacerbación de la lucha de clases se pasaba a la reconciliación nacional. La educación socialista, que destacaba el reconocimiento de esa lucha y reivindicaba a los sectores populares, resultó disfuncional a la nueva situación. Por la vía de los hechos, más que por reformas a la Constitución, la prescripción socialista dejó de tener vigencia." Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.68.

101.- "La tormenta desatada por las fuerzas conservadoras a raíz de la reforma del artículo 3o constitucional que sancionaba el carácter socialista de la educación, fue apaciguándose a partir de la sanción de la Ley Orgánica de Educación Pública, de 31 de diciembre de 1941. El propósito conciliador de esa ley es reconocido hasta por los más radicales defensores de la libertad de educación. En términos formales, la ley de 1941 debía reglamentar el artículo 3o reformado en 1934, sin embargo, como escribe Isidro Castillo: Esta ley reglamentaria no resultó congruente con el espíritu del referido artículo, pues en realidad no tenía otro propósito que el de tratar de conciliar los intereses en pugna y preparar el camino para una reforma del precepto rector de la enseñanza. Como el mismo autor lo señala, la sanción de la ley permitió arribar a acuerdos pragmáticos con el sector privado para que éste participara en la tarea educativa nacional. La política de unidad nacional que se inicia con Avila Camacho -dice Castillo- es favorable para que se establezca como un *modus vivendi* dicha tolerancia, en grado tal que el mismo Arzobispo Primado de México declaró que no había necesidad de derogar la Constitución, porque de ella, prácticamente, nada se cumplía. Por su parte, el secretario de Educación Véjar Vázquez implícitamente asociaba el socialismo con el sectarismo, al mismo tiempo que los oponía al concepto de educación democrática. El secretario declaró que los que anhelan una escuela de grupo, los que anhelan una escuela con una tendencia ideológica parcial, no son demócratas. Demócratas son aquéllos que quieren el engrandecimiento de México, la integración definitiva de nuestra nacionalidad: los que aspiran y quieren, como nosotros, ir formando en cada uno de nuestros niños y en cada uno de nuestros adolescentes el concepto de patria." Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.278-279.

102.- Carlos Ornelas 1995. Op. Cit., p.117.

103.- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1946), Edit. Porrúa, México, 1976, 59a ed. p.5-7.

104.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.28.

105.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.68.

106.- "En los discursos del nacionalismo educativo mexicano resaltan dos antinomias: la primera opone el indigenismo al hispanismo; la segunda, el jacobinismo al catolicismo. Los intelectuales de las postrimerías del porfiriato, en cabezados por Justo Sierra, adoptaron una postura conciliadora; en ella se intentaba reconocer tanto el valor de la fiera nación azteca como el de los conquistadores y evangelizadores. Tras la Revolución, la cultura oficial transmitida por las escuelas propició una visión crecientemente jacobina, en la que la exaltación del pasado indígena y la redención del indio del presente desempeñaban un papel decisivo. Todavía en los primeros años de la SEP la admiración vasconcelista por el humanismo cristiano del siglo XVI y los clásicos universales matizaba la exaltación del pueblo revolucionario; y los escolares recitaban La suave patria, el poema de Ramón López Velarde que el presidente Obregón sabía de memoria, en el que se cantaba a Cuauhtémoc, el joven abuelo, como el único héroe a la altura del arte, y también al devoto mundo provinciano. Empero, después de Vasconcelos se multiplicaron las expresiones anticatólicas y la satanización de la colonización española, junto con una política de restricción total a la acción de la Iglesia. Desfanatizar se convertía en objetivo primario; como en el caso de la Revolución francesa, más allá de la retórica había un proyecto de constitución de un orden social y cultural nuevo. Con todo, es dudoso que esta cultura anticlerical llegara a ser hegemónica: el movimiento cristero no fue simplemente una algarazara manipulada por curas sino probablemente el levantamiento campesino más numeroso en la historia de México...No era raro que los propios maestros de las escuelas oficiales protestaran contra las políticas anticatólicas. Estudios como los de Marjorie Becker en Michoacán y Adrian A. Bantjes en Sonora muestran las reacciones negativas de la gente ante el secuestro y quema de imágenes religiosas o la transformación de las iglesias en escenarios de los festivales patrióticos, especialmente cuando en estos festivales se incluían manifestaciones de burla u oposición a las creencias religiosas. En las comunidades rurales las disquisiciones intelectuales jacobinas resultaban irrelevantes; pero el ataque a la religión hería el meollo de la cultura popular, la identidad comunitaria simbolizada por el culto a los santos, el sistema tradicional de cargos donde se imbricaban funciones religiosas, tareas de gobierno local y jerarquías de prestigio." Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.74.

107.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.69-71.

108.-Op. Cit., p.70.

- 109.-Op. Cit., p.71.
- 110.-Jaime Castrejón Díez 1998, Op. Cit., p.285.
- 111.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.72.
- 112.-Pablo Latapí 1998, Op. Cit., p.28-29.
- 113.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.72.
- 114.-Op. Cit., p.115.
- 115.-Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.76.
- 116.-Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.115.
- 117.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.119.
- 118.-Pablo Latapí 1992, Tiempo educativo mexicano III, Edit. UNAM, México. p.18.
- 119.-Pablo Latapí 1992, Op. Cit., p.18-19.  
O bien, Cfr. E. Meneses, Op. Cit., p.37.
- 120.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.28.
- 121.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.145.
- 122.-Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.77.
- 123.-Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.270.
- 124.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.118.
- 125.-Idem.
- 126.- Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.77.
- 127.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.28.  
O bien, Cfr. C. Ornelas, Op. Cit., p.146.
- 128.-Jaime Castrejón Díez 1998, Op. Cit., p.288.
- 129.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.122.
- 130.-Martha Robles 1977, Op. Cit., p.195.
- 131.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.123.
- 132.-Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.78.

133.-Op. Cit., p.81.

134.-Jorge Padua 1998. Op. Cit., p.115-116.

135.- "Si bien desde fines de los treinta se había manifestado la influencia del Círculo de Viena en América Latina, apenas en los años setenta tomó fuerza el análisis filosófico antes, el existencialismo y el historicismo orientaron la reflexión filosófica hacia el problema de lo mexicano, pero esto no tuvo aplicaciones significativas en los problemas educativos. Al término de los sesenta, Villoro afirmaba que era necesario elevar el nivel científico de la filosofía como en los países más avanzados. Se requería, en su opinión, fuerza y hondura de su reflexión crítica. Villoro y otros integraron un grupo que dió nuevo impulso a la filosofía. Ahí se encontraba Fernando Salmerón, quien restableció el vínculo entre filosofía y educación, específicamente en el campo de la ética y planteó la necesidad de una educación moral orientada a la toma de decisiones. La filosofía como actividad analítica y teórica, en su campo de la filosofía moral es tenida tradicionalmente como el más cercano a la educación. La reflexión moral, al estar comprometida en los problemas de la vida práctica, tiene en la educación un problema fundamental, pues consiste ésta -escribe Salmerón: en el proceso mediante el cual, con ayuda de determinados procedimientos, los individuos en formación se encaminan a lograr el dominio de la herencia cultural de la sociedad en la que viven: herencia de conocimientos, creencias, ideales y normas. Hábitos y destrezas. Este proceso mantiene viva la tradición heredada y es, al mismo tiempo, fuente de toda renovación-. Otros campos de la filosofía que se desarrollaron fueron la filosofía política, la filosofía de la ciencia y la filosofía del lenguaje. La primera, junto con el desarrollo de las ciencias sociales, contribuyó a la crítica del régimen político y de las funciones que en él cumplía la educación." Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.246-247.

136.-Martha Robles 1977, Op. Cit., p.183.

137.-Op. Cit., p.194.

138.-Op. Cit., p.182 y con respecto a la educación superior privada, p.187-190. O bien, Cfr. J. Mendoza 1998, "La educación superior privada" en Un siglo de educación en México, Op. Cit., p.325-352.

139.-Op. Cit., p.178.

140.-Op. Cit., p.182-183.

141.-Op. Cit., p.209-210.

- 142.-Rafael D. Herrera 1991, Op. Cit., p.37-38.
- 143.- Cfr. Francisco Miranda 1992, "Descentralización educativa y modernización del Estado", en Revista Mexicana de Sociología, No. 2. Edit. IIS-UNAM, México.
- 144.-"El movimiento estudiantil de 1968 tal vez fue el detonador más visible, pero no fue el único. El malestar se manifestó también en los movimientos precursores de los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional y de maestros normalistas en 1956, de ferrocarrileros en 1958-1959 y la rebelión de las clases medias, representada por la oposición a los libros de texto gratuitos y el pronunciamiento de los médicos en 1964. Asimismo por movimientos estudiantiles de diversa índole: el de la Universidad Nicolaita en Morelia en 1963, que sirvió al gobierno local para expulsar a un rector izquierdista; los conflictos que se sucedían desde 1961 en la Universidad Autónoma de Puebla, en contra de la élite local y el autoritarismo. En 1966 hubo varios: el de la Universidad Nacional Autónoma de México, que desembocó en la renuncia del rector; el del Cerro de Mercado en Durango, que demandaban la creación de empleos en el estado; el de la Universidad Autónoma de Guerrero, en contra de la reelección del rector y de nuevo en Michoacán en contra de las autoridades locales. En 1967 se dio el movimiento de Sonora en contra de la imposición del gobernador y otros más a lo largo de la década de los sesenta en Tabasco, Yucatán, Sinaloa y prácticamente toda la geografía del país. En todos estos conflictos hubo dos constantes: por un lado demandas democráticas y antiautoritarias y, por otro, la represión como respuesta gubernamental." Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.73.
- 145.-Emilio Tenti 1988, Op. Cit., p.298.
- 146.-Pablo Latapi 1998, Op. Cit., p.32.
- 147.-Carlos Ornelas 1995 Op. Cit., p.75.
- 148.-Matha Robles 1977, Op. Cit., p.257.
- 149.-Op. Cit., p.258.
- 150.-Op. Cit., p.261.
- 151.- Lorenza Villa Lever 1987, "El conflicto en torno a los Libros de Texto Gratuitos (1962-1975)", Revista Encuentro, Vol.4, No. 2. El Colegio de Jalisco, México. p.74-75.
- 152.-Pablo Latapi 1998, Op. Cit., p.33.
- 153.-Idem.

- 154.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.76.
- 155.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.31.
- 156.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.151.
- 157.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.32.
- 158.-Idem.
- 159.-Jaime Castrejón Díez 1998, Op. Cit., p.293-294.
- 160.-Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1980), Edit. Porrúa. México. 1983, 73a ed. p.9.
- 161.- "Los movimientos políticos de la sociedad mexicana se reflejan en la Universidad. No siempre han coincidido: al ascender la Revolución, con Cárdenas, la Universidad se opuso a su gobierno -excepto en marzo de 1938-; cuando en el país se desborda el capitalismo, principalmente en el gobierno de Miguel Alemán, no pocos universitarios ocupan cargos públicos. En el 68, los que justificaron la represión habían sido universitarios. Los antiguos estudiantes, opositores muchos de ellos, se volvieron hombres del sistema en torno de Díaz Ordaz. Los agentes del ministerio público y los jueces de ese tiempo, obedecieron a Sánchez Vargas en su acción punitiva, que no legal, contra jóvenes y algunos de sus profesores. El oportunismo está en el campus, en las aulas y en la espera sexenal de asaltar el presupuesto." Gastón García Cantú 1988, Op. Cit., p.102-103.
- 162.-Op. Cit., p.108.
- 163.-Op. Cit., p.103.
- 164.-Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.253.
- 165.-Idem.
- 166.-Idem.
- 167.-Ernesto Meneses 1998, Op. Cit., p.38.
- 168.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.202.
- 169.-Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1993), Edit. Trillas. México. 1998, 14a ed. p.13-14.
- 170.-Op. Cit., p.64.
- 171.-Carlos Ornelas 1995, Op. Cit., p.79.

- 170.-idem.
- 171.-Sylvia Schmeltz 1998. "La educación básica", en Un siglo de educación en México, Op. Cit., p.175.
- 174.-Bonifacio Barba 1998. Op. Cit., p.254.
- 175.-Op. Cit., p.255.
- 176.-Carlos Imaz et al 1996. Y el costo de la ignorancia. El rezago educativo en México. Edit. PRD, México. p.17.
- 177.-Bonifacio Barba 1998, Op. Cit., p.253.
- 178.-Carlos Imaz et al 1996, Op. Cit., p. 10.
- 179.-Emilio Tenti 1988. Op. Cit., p.299.
- 180.-Jorge Padua 1998, Op. Cit., p.90.
- 181.-Op. Cit., p.92.
- 182.-Jorge Padua 1998. Op. Cit., p.99.
- 183.-Guillermo de la Peña 1998, Op. Cit., p.83.

## CAPITULO SEIS

### RESULTADOS

\* En este capítulo se discutirá y se reflexionará en torno a la interrelación de los tres componentes del objeto de estudio: el sujeto (actores sociales), el texto (discursos oficiales) y el contexto (entorno socio-político e histórico) cuya identificación de los mismos se hará a partir de la relación con las dos categorías fundamentales del trabajo: la secularización y la laicización. Para ello, el hilo conductor en este caso lo proporcionarán: 1- Las respuestas a los problemas de investigación, 2- La confrontación de las hipótesis y 3- Un apartado llamado consideraciones finales.

#### COMO SE HA CONCEPTUALIZADO EL DISCURSO MODERNO DE LA MORAL?

En primera instancia, la conceptualización del discurso moderno de la moral refiere implícitamente a un tipo de narración "moderna" sobre la constitución del discurso del individuo como sujeto moral, de la cual en su forma explícita se refiere a la moralidad pública donde la construcción (social y económica) de sus conceptos, la legitimación (jurídico-política) de sus contenidos prescriptivos, normativos y valorativos de ella misma y la reproducción (como ideología hegemónica) a nivel institucional vgr. a través de la educación formal ha obedecido a un proceso sociohistórico cuyos orígenes se ubican en dos categorías sociales: la secularización y la laicización.

Si bien, con este devenir que ha transcurrido desde el Renacimiento hasta la consolidación definitiva de la sociedad

moderna (siglos XIX-XX) como una sociedad técnicoindustrial e informática han aparecido diversas categorías sociales fundamentales que han determinado dicho proceso tales como el naturalismo, el antropocentrismo, el individualismo, el utilitarismo, el racionalismo. Sin embargo, por los objetivos de la presente investigación se había optado por partir de la secularización y del laicismo, donde a través de ellos se reconociera la importancia de las otras categorías en la conformación actual de la moral pública, empero, principalmente porque la secularización y el laicismo se habían convertido en ejes rectores para la explicación e interpretación del objeto de estudio. Esto es, de la secularización se derivarían los valores pragmáticos y utilitaristas, así como la conformación de una moral-política moderna, la ética consecuencialista dando lugar a la legitimación de los contenidos prescriptivos y valorativos en el discurso moral; de la laicización ésta influiría a través de los imperativos categóricos kantianos en cuanto a la obediencia hacia una autoridad civil e institucional, la otra influencia recaería con el positivismo y su moral racional donde se enfatizaría al nuevo poder sentado en una autoridad ley-ciencia, todo esto dando lugar a una legitimación vía legal de los contenidos prescriptivos, normativos y valorativos no sólo del discurso moral, sino también de los discursos políticos y educativos. Asimismo, el proceso de ambas categorías sociales con sus implicaciones recíprocas y complementarias darían paso

-justificando y validando- los ideales del capitalismo (los valores modernos) como la ideología hegemónica que sería objetivada a partir del control y reglamentación institucional cuyo ejemplo ad hoc sería el Estado moderno.

Ahora bien, especificando más lo dicho y siguiendo un cierto orden sociohistórico con respecto a la consolidación del discurso moderno de la moral. A partir de la secularización se señalaría el tránsito de la comunidad a la de la sociedad, del establecimiento de un vínculo fundamentado en un tipo de obligación no tanto por cuestiones consuetudinarias (tradición y costumbre), sino basado en ordenes contractuales además de un rompimiento con un tipo de teleologismo clerical (religioso) y de fundamentación sustancial, sustituido por el del Estado racional (moderno) como eje rector de la vida societal, en breve, se trataría de un divorcio con el pasado socioeconómico, el feudalismo dando lugar al capitalismo; el abandono de una sociedad estática y el surgimiento de una sociedad dinámica de tal forma que la secularización habría mundanizado la vida pública y cotidiana marcando un hito al devenir de la cultura occidental con la aparición de nuevas costumbres, modales y formas de pensar diferentes, es decir, de un vivir anclado en la añoranza hacia el pasado (o de una añoranza hacia una vida supraterrrenal) se comenzaría a aprender a vivir en el sentido del futuro -progreso-. (A. Von Martin 1932, A. Heller 1978).

Asimismo, el proceso de la secularización se vería acompañada de tres variables coyunturales: el surgimiento de una

nueva clase social: la burguesía; la aparición de la propiedad privada / la división de la sociedad en clases y por ende de la división social del trabajo. A partir de este momento, se cimentarían las bases económicas para la construcción social de los nuevos valores con un incipiente pero seguro ideal de hombre y sociedad moderna.

Más aún, psicosociológicamente la cuestión secular se orientaría a desmitificar todo lo divino de la conciencia moral, a desreligiosizar el comportamiento social (público): el hombre es capaz de valerse por sí mismo; empero, en un sentido más profundo aquélla adquiriría legitimidad cuando el proceso social de la individuación pasara a una categoría de autoafirmación de la persona -como hombre moderno- dentro de una dinámica contextual, la cual estaría condicionada por una producción capitalista -rudimentaria en un inicio-: comercial, industrial y cultural. Este factor psicosociológico en el sentido de una mentalidad más pragmática comenzaría a dar sus frutos no sólo en el ámbito de la producción, sino también en la vida cotidiana, se trataría de un tipo de actitud basada en la ratio económica. De hecho, la secularización marcaría el tránsito de una moralidad cristiana a una moralidad burguesa donde el utilitarismo (como categoría social más que como norma-ideal legitimada vía legal) cumpliría un papel destacado en la producción mercantil a medida que se tornaría de una cuestión pragmática y egoísta a una función de cálculo. (A. Von Martin 1932, p.143-151).

Otro de los motivos que acrecentaría el comportamiento secular en la vida societal lo sería una intensa búsqueda a las preguntas filosóficas, morales y existenciales, es decir, la posición del hombre en relación con el mundo. de hecho, el interés por la investigación a partir de una floreciente ciencia haría entrar en franco conflicto con el saber de la Iglesia (el clero), lo que permitiría la transición de una teocracia a un deísmo infundado por las ciencias físico-naturales y con su consecuente deificación del hombre (antropocentrismo), el cual se potencializaría en la Ilustración y después con el positivismo de la sociedad industrial. (M. Foucault 1966, A. Heller 1978).

Con respecto a la moralidad (normas, valores e ideales), el desarrollo de las fuerzas de producción capitalista anularían los lazos y vínculos con las tradiciones. Se rechazaría cada vez con más insistencia las normas abstractas y absolutas de la Iglesia clerical dando paso a un sistema de normas y valores concretos resultado de aquél desarrollo y reproducido en la vida cotidiana: el lucro, el interés, el cálculo, la conveniencia, la competencia, el prestigio, el poder -en cuanto una manifestación de la autonomía, producto de la libre elección-, el placer -en términos de un egoísmo que apuntara al goce y a la felicidad corporal y material- y el individualismo, éste último como esfuerzo personal. Por lo que todo lo que redundara en beneficio y bienestar sería significativo, o sea, sería bueno y útil.

Esta pluralidad de valores como producto de una concepción dualista del hombre, es decir, donde la corrupción y la gracia -conceptos cristianos- serían sustituidas por el de la naturaleza humana per se y su ideal a seguir -para perfeccionarse / "ser mejor persona"- como hombre moderno, enterañando con ello que lo útil y lo práctico sería solamente "lo bueno". Sin embargo, la repercusión de tal pluralidad de valores concretos se acentuaría cuando fueran legitimados vía legal como ideología hegemónica, convirtiéndose necesariamente en normas abstractas -junto con las otras normas abstractas (valores morales y valores inmorales) provenientes de la Antigüedad y del Cristianismo Medieval: prudencia, valentía, templanza, justicia, honradez, lealtad, etc; cobardía, tibieza, hipocresía, cinismo, corrupción, etc, respectivamente; empero, de gran utilidad y eficacia en los discursos políticos y educativos-. (A. Heller 1978, p. 21-29).

Si en la idea de "lo bueno" -y por consiguiente de "lo malo"- se esconden aspiraciones de intereses particulares y concretos, es decir, de una clase social dominante, entonces, no se podría aceptar como bueno lo que entrara en contradicción con su ideología, principalmente cuando ésta formará parte de un proyecto de vida -institucionalizado- para el "bien común".

Este ha sido el caso de la construcción social de los conceptos de bueno, útil, virtud, bien-mal y el tránsito del bien supremo (como felicidad in abstractum) a la constitución de un bien común (que indica que lo valioso y útil para una minoría

es transmitido sin discusión como lo bueno para todos) por cuya valoración de ellos -discursivamente- indicaría una intencionalidad (ideológica y/o política) por parte de ciertos actores sociales que buscan legitimar sus ideales derivados de categorías sociales, ahora reconocidas legalmente para su reproducción. (A. MacIntyre 1966, A. Sánchez 1969, L. Villoro 1997).

Si el contenido moral de un acto (de un comportamiento) está determinado por los conocimientos relativos al conjunto de la sociedad -con ello se advierte la relación dialéctica entre individuo-sociedad constituyéndose el primero en el segundo- luego, entonces, el contenido prescriptivo y valorativo de los discursos morales está determinado también por el conocimiento de la vida societal. De este modo, en el proceso constitutivo de los discursos morales han pasado a su vez por este otro proceso sociohistórico: de categorías sociales a conceptos relativos acerca del fenómeno y después a normas legítimas vía legal. (A. MacIntyre 1966, p.11-23).

Por un lado, con la conformación de normas y de valores modernos producto de las relaciones de interacción concretas propiamente en una estructura socioeconómica capitalista, N. Maquiavelo acentaría, por su parte, las bases ético-políticas para una moralidad pública de gran provecho aplicada por el Estado moderno. Esto es, partiendo de la naturaleza humana misma, es decir, de las necesidades, motivos e intereses humanos y traducidos como ideales de una minoría -grupo hegemónico- se

aseguraría el ejercicio del poder, siempre y cuando, éstos actores sociales -principalmente figuras de autoridad institucional: príncipes, gobernantes, mandatarios- fueran capaces de virtud; empero, no la referida al alma humana y sus valores morales cristianos, sino aquella netamente social que designa cualidades de valor, coraje, hombría, voluntad de poder -características que no poseen la mayoría de los sujetos- y con un firme propósito de conseguir lo deseado (el fin) sin importar los medios disponibles para lograrlo, sobre todo si son racionales y eficaces. Asimismo, el uso de ciertos valores inmorales -desde la óptica tradicional- podrían ser buenos políticamente, ya que lo que cuenta sería la intención social y sus posibles consecuencias. (A. Heller 1978, L.Villoro 1997).

Si con Maquiavelo se había constituido un sistema de valores derivados del conocimiento de la naturaleza humana, donde a partir de ella se diferenciarían los comportamientos sociales entre los individuos: unos aptos para gobernar y ejercer el poder otros, -la mayoría- aptos para obedecer y ser subordinados. Este sistema de valores "naturales" basado en las consecuencias justificaría el sentido del bien común por donde se transmitiría una ideología hegemónica -lo que es bueno y útil para una minoría se promulga sin discusión para todos-.

Con E. Kant, en cambio -y posiblemente de forma complementaria- a partir de los imperativos categóricos se constituiría el contenido normativo de los discursos morales, o

bien, de los contenidos morales de los discursos políticos y educativos que apelaban al orden y a la obediencia hacia la autoridad laica, es decir, hacia la autoridad civil e institucional. (A. MacIntyre 1966, p.185-193).

De este modo, en cuanto a la segunda categoría social fundamental en este trabajo la laicización, ésta consistiría en vincular moral y política desde la racionalidad suprimiendo las formas dogmáticas (religiosas) de los contenidos normativos de la moralidad pública, adecuando el comportamiento social mediante su legitimación vía legal. (J. Habermas 1984, p.160-168).

Esto es, la laicización devendría cuando el derecho se separa de la teología donde el contenido de sus preceptos tendrá un trasfondo lógico y racional que alude al orden social a través de los discursos morales, educativos y políticos legitimados jurídicamente. Empero, de manera más significativa, el laicismo se referiría a la laicización de la función de censura, donde el orden laico -racional y jurídico- se erigiría como custodio de las instituciones públicas del Estado moderno. (R.Vernengo 1996, G.Jimenez 1997, N.Jitrik 1997, E.Kozicki 1997).

Así, los contenidos normativos y sus respectivas funciones desreligiogizadas, se deberían al triunfo del Estado moderno en su lucha secular y bajo un modelo socioeconómico de producción capitalista. Este proceso que consistiría en una resocialización hacia nuevas formas de vida según los nuevos valores de una sociedad progresista tendrían un carácter legal si y solo si, los

ideales morales implícitos cobraban obligatoriedad jurídica, es decir, la interiorización de los mandatos y prohibiciones del derecho aparecerían al individuo como deberes y obligaciones morales. (A. Heller 1977, p.182).

La consolidación del discurso moderno de la moral hacia finales del siglo XVIII se debería a su relación directa en términos de racionalidad formal con los discursos jurídico-políticos. De hecho, la moralidad pública justificaría la aplicación del control y del orden apartir de una ley instituida. Lo mismo que por su utilidad discursiva en cuanto a la interpretación de las leyes, el discurso jurídico-político podría persuadir con justificaciones morales. (J. Habermas 1984).

A partir de la secularización y de la laicización, posiblemente se haya establecido un nuevo paradigma de la moralidad pública basado en el vínculo ley-ciencia y que por tal haya contribuido también a la conformación del discurso del individuo como sujeto moral. Sobre todo, si se toma en cuenta la desreligiogización del contenido normativo y su función de censura, la cual, ahora estaría custodiada y vigilada por la reglamentación de las instituciones burocrático-administrativas.

En breve, -y apuntando hacia el contexto sociopolítico y educativo mexicano-, si el discurso moderno de la moral entraña un discurso del individuo como sujeto moral, es porque ha obedecido a un complejo proyecto filosófico, histórico y cultural con sus respectivas implicaciones ideológicas, esto es, la posible realización de un ideal de hombre moderno dentro de la

dinámica de una sociedad en continuo devenir. No obstante que este proceso ha afectado a los distintos ámbitos sociales, políticos y económicos se encuentra cimentado en un tipo de discurso-narración con un doble sentido contradictorio más no excluyente en sí. Es precisamente su implicación ideológica la que se encarga de borrar las contradicciones reflejando una sintonía acorde con la vida cotidiana. De hecho, lo que caracteriza a la ideología -ideal de hombre moderno- no es tanto su relación con la razón, sino su función directiva del comportamiento, específicamente por su alto grado de adhesión afectiva, por lo que implícitas a ella (ideología) proponen valores a realizar ofreciendo una interpretación de la vida misma y traducida a partir de las relaciones de interacción. (J.F. Lyotard 1979, V. Vattimo 1985, L. Villoro 1997).

Si bien, la vida societal toda está subordinada a la reglamentación que opera desde el Estado moderno mediante su sistema jurídico-político, el cual procura hacer efectivo a través del mismo los intereses socioeconómicos; para la educación formal, o sea, para la escuela tales disposiciones se potencializarían cuando el binomio ley-ciencia (es decir, lo jurídico traducido como normas moral y civiles y el positivismo como el modelo prototípico basado en la racionalidad que contribuye al orden social a partir del control del comportamiento de los individuos) es personificado a través de la autoridad institucional -gobierno- que se erige como "el mesías" encargado de conducir y orientar -con intención

política- la subordinación de la vida privada a la vida pública.  
QUE CONDICIONES COYUNTURALES HAN DETERMINADO EL PREDOMINIO DE UN TIPO DE RACIONALIDAD -CON RESPECTO A VALORES- EN EL CONTEXTO SOCIOFOLITICO DE LOS DISCURSOS-TEXTOS OFICIALES SOBRE LA EDUCACION PUBLICA?

En primer lugar, antes de especificar en cada uno de los periodos históricos de la educación pública mexicana sería importante precisar y subrayar que aunque el contexto sociopolítico e histórico mexicano esta ubicado en una estructura capitalista, la conceptualización del discurso moderno de la moralidad nunca partió de una cuestión socioeconómica directa de la vida societal -aunque sí ha llegado a incidir abiertamente-, es decir, no se originó en los modos de producción, en las relaciones mercantiles y comerciales tal como ocurrió en la Europa de los siglos XVI-XVIII, al contrario, la consolidación de dicho discurso, en México incluiría a la par una "construcción social" con fundamento legitimo vía legal y reproducido inmediatamente por la educación formal. Este proceso entrañaría de entrada imposiciones jurídico-políticas (reformas) sin considerar los aspectos sociales y culturales. Si bien, solamente ha ocurrido una sola vez en la historia de la cultura occidental el surgimiento de la burguesía, los ideales de ésta fueron incorporados al complejo proceso de modernidad y al proyecto filosófico y cultural de occidente con sus respectivas peculiaridades: En cambio, el proceso sociohistorico del México posindependiente y moderno, su propia clase dominante, la cual

en esencia ha permanecido invariable antes y después de la Revolución mexicana que -junto con el clero y por las negligencias, traiciones e intereses particulares de los gobiernos en turno- han sido el principal "enemigo" para preservar comportamientos premodernos, es decir, no se ha realizado aún una efectiva secularización y una efectiva laicización de la vida pública. No obstante a ello, toda la carga ideológica subyacente en los contenidos prescriptivos, normativos y valorativos de la moralidad -moderna- fueron asumidos y apropiados desde el principio -desde la Reforma- por el poder "prestado" al Estado, es decir, incorporando la ideología hegemónica de la clase dominante a la ideología de los gobiernos mexicanos -excepto en el periodo cardenista- proceso que se reflejará hasta las postrimerias del siglo XX. Por lo que reproducir una ideología -legítima- de una clase a otra y a todos los estratos no ha sido suficiente con la práctica de los valores de un grupo hegemónico. (P.Bourdieu y J.C.Passeron 1977).

De cualquier modo, el proceso transformativo que se suscitaba en los países industrializados de finales del siglo XIX sería utilizado como modelo prototípico para el México de la Reforma que se perfilaba como un país capitalista con sus respectivas desventajas.

Esto es, a raíz del florecimiento de las sociedades modernas en los países industrializados, para el siglo XIX aparecerían nuevas formas de socialización incorporando para la vida privada las aspiraciones de la burguesía, las cuales

afectarían a su vez el comportamiento público de los individuos con nuevos modales, conductas y formas de pensar. Como proceso civilizatorio cuya transición no solamente se sustentaría en la coacción, sino además, su característica primordial consistiría en una contención de los instintos a partir de un control racional-institucional teniendo como aparato-base represor la autocoacción, es decir, la organización de la conciencia y de las emociones a través de la interiorización de una autoridad laica -autorepresión por cálculo racional-. Asimismo, además de incidir en la transformación del discurso moral, afectaría los procesos psicológicos y sociales de los individuos, indicándose con ello una estrecha relación entre las estructuras del individuo y las estructuras sociales, articulación que contendría un elemento ideológico encargado de cohesionar por medio de ideales, normas y valores hegemónicos. (N.Elias 1979, p.487-499).

De hecho, con esta oscilación -dialéctica- entre estructuras que garantizarían la interiorización de nuevas pautas de comportamiento público implicaban, a su vez, formas de control jurídico-político asegurando (legitimando) esquemas de saberes y conocimientos necesarios y útiles para la vida institucional. (P. Berger y T. Luckman 1972, H. Kliemt 1985).

Por otro lado, con el carácter ideológico implícito en este proceso que sería objetivado institucionalmente, el Estado moderno a través de la reglamentación burocrática administrativa confirmaría la consolidación de la moralidad pública sustentada en una ley laica. Así, a partir del derecho laicizado se

erigiría un Estado racional como la asociación principal de dominio institucional con el monopolio del poder legítimo que le otorgaría la capacidad de ejercer la coacción, empero, la autocoacción también, ya que la educación formal como instancia pública y bajo las coordenadas del Estado moderno (laico) se encargaría de divulgar los contenidos prescriptivos y normativos con base en una racionalidad instrumental. De hecho, la escuela -ratificando su aspecto funcional- se encargaría de ejercer el control estatal sobre la educación pública mediante la transmisión ordenada de conocimientos y valores sociales y culturales. (M.Weber: Economía y sociedad, p.174-175, 664 y 882).

Por lo que, el Estado moderno capitalista -y mediante los gobiernos laicos- cumple una función de educador al asegurar la reproducción de su propia ideología, la cual representa la mayor parte de las veces la realización de los ideales de una clase social dominante. (C. A. Torres 1983, p.23-25).

#### 1867-1910

A partir de este periodo se ha podido rastrear los inicios de las contradicciones del discurso educativo cuyas implicaciones morales denotarían intereses ideológicos antagónicos, los cuales repercutirían a su vez con la politización de la escuela a posteriori.

Estas contradicciones en lo discursivo serían el reflejo de contradicciones mayores focalizadas en el origen del Estado-nación mexicano. En este lapso de tiempo (1867-1910) liberales y conservadores compartirían el poder. Mientras los primeros

gubernaban jurídica y políticamente suscitándose con ello la promulgación de las leyes de Reforma que garantizaría en lo discursivo un Estado moderno, laico y racional (época juarista); los segundos lucharían -con los liberales- por la disputa ideológica y moral sobre la educación. Asimismo, cuando los conservadores llegarían al poder (época del porfiriato) ellos, también contribuirían al proceso "modernizador" de la nación a partir de estimular el desarrollo industrializador y por ende de asegurar una posible realización de los valores del capitalismo.

Si bien, el discurso educativo contemplaba contenidos morales, éstos se sustentarían en primera instancia, en el positivismo. Un positivismo utilizado tanto por los liberales para combatir la ignorancia, la servidumbre y el fanatismo, puesto que entre sus postulados referían a la racionalidad como herramienta de superación de lo premoderno; empero, el positivismo sería también utilizado por los conservadores para garantizar el orden y el control social, garantías proporcionadas también por esa misma doctrina filosófica. (J. Padua 1998, p.87).

Las antinomias que se plasmaban en los discursos implicarían un conflicto recurrente entre lo ideal y lo real, es decir, lo ideal que apuntaba a la realización del individuo como hombre moderno incluyendo su práctica de valores laicos y seculares; un ideal que se había fusionado en el proyecto filosófico, histórico y cultural de las sociedades modernas de la cultura occidental, empero, que no correspondía a las

características psicosociológicas y culturales de la mayoría de los mexicanos, salvo, de aquellos miembros de la clase social dominante. (E. Tenti 1988, p.131-132).

Asimismo, las antinomias en el discurso moderno de la moral se potencializarían en una pretendida aplicación al contexto educativo, es decir, a la educación pública, concretamente en los niveles de escolaridad básica.

Dialécticamente, tanto liberales como conservadores se avocarían a la tarea de construir un tipo de educación moral en las escuelas basados en los ideales de la sociedad moderna, cuando menos, todos los discursos educativos oficiales apuntarían hacia tales propósitos. No obstante, la interpretación con respecto a esos ideales que no serían otra cosa que la conjunción ley (laica) y saber (científico), con los cuales apelarían al orden, al progreso, a la libertad y a la democracia variaría considerablemente entre los intereses de aquéllos.

Entre los conflictos que aflorarían se encontraban: cómo debería ser entendida -y practicada- la educación y cuál sería la función de la escuela y como enseñar esa educación moral; como asignatura o diluida en la práctica escolar.

Por un lado, la educación como instrucción o la educación como formación. Si es como instrucción, entonces, su objetivo sería enseñar a los alumnos a obedecer basándose en los imperativos categóricos kantianos, ya que resultaría más importante forjar ciudadanos buenos que ciudadanos ilustrados, además, se respetaría la vida privada de los mismos, ya que ésta

no afectaba los ámbitos públicos. Para los grupos conservadores -el clero, la clase dominante y el gobierno de Porfirio Díaz-, una educación formal sustentada en la moralidad kantiana favorecía las jerarquías y estructuras de autoridad, haciendo de los individuos sujetos -morales- obedientes, sumisos y dependientes.

Por otro lado, si la educación tenía que ver con una formación del individuo, entonces, implicaría remover estructuras desde la vida privada para un adecuado comportamiento público. Estas críticas desde los pedagogos liberales de la época evidenciaban las antinomias del gobierno mexicano por convertir el discurso positivista en una doctrina cuya función central estaba en sólo promover la ideología del grupo político en el poder. (E. Tenti 1988, B. Barba 1998, G. De la Peña 1998,).

De hecho, para los liberales su preocupación primordial (obsesión) se centraría en una cuestión ideológica: la legitimación de una concepción de educación pública en el laicismo y -quizás en menor grado- en la secularización. Con ello, se argumentaría que sería posible desterrar la concepción de educación arraigada sistemáticamente en la moralidad tradicional (religiosa), es decir, con la promulgación de reformas bastaba para modificar comportamientos psicológicos y socioculturales.

Por lo que, aquella educación moral sería ambigua, ya que los contenidos que refería entremezclaban los imperativos categóricos y los postulados del positivismo, teniendo en común

reproducir las estructuras individuales y sociales con relación a la autoridad institucional.

De esta forma, lo que en un inicio el gobierno liberal intentó realizar a través de la educación pública a partir de la construcción y legitimación de una moralidad laica y secular y sustentada principalmente por el discurso positivista terminó siendo truncado su propósito. Posiblemente, porque el proceso secular jamás se daría, de hecho, J. Sierra pretendió construir nuevos valores acordes con los conceptos relacionados con la Nación y la Patria de gran utilidad hacia la vida pública, aunque respetando los valores de la vida privada, cuando en ella se encuentran los obstáculos mayores que difieren moralmente de los ideales de la sociedad moderna. (G. De la Peña 1998, p.45-46).

Finalmente, el positivismo sobreviviría en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas como prescripciones valorales conductistas (objetivos curriculares), así como -y quizás sea lo significativo del mismo-, sobreviviría ideológicamente al ser institucionalizado su discurso de dominación aplicado al orden y al control social.

#### 1917-1934

Para la época posrevolucionaria, los ideales del capitalismo encarnados en la clase social dominante y promovidos desde los liberales se habían mantenido incólumes, puesto que los actuales liberales apostados desde el humanismo rechazarían los postulados del positivismo, más no lo que éste había suscitado desde los discursos educativo y políticos: el laicismo.

De igual manera, el resultado inmediato dado por la Revolución mexicana -políticamente dicho- consistiría en una reestructuración de los grupos hegemónicos en el poder y su pronta legitimación, con lo cual este periodo se caracterizaría por su contribución ya manifiesta y a posteriori a la institucionalización del sistema político, empero, específicamente a la institucionalización de la ideología del Estado mexicano como principal educador a partir del Sistema Educativo Mexicano. (F. Miranda 1998).

Asimismo, durante este periodo los "nuevos" actores sociales implicados en la construcción-legitimación de los contenidos morales y valorativos sobre educación se posicionarían desde tres frentes antagónicos más no excluyentes entre sí. (F. Tena 1957, M. Robles 1977, C. Ornelas 1995).

Los políticos de la Revolución divididos en liberales moderados y liberales radicales: los primeros enfatizando el carácter público, laico y racional de la enseñanza para todos los niveles -incluyendo la educación superior-; los segundos, aunque reconocían parcialmente los puntos anteriores, rechazarían tajantemente el apoyo a la educación superior por considerarla enemiga de la Revolución, más esto no significaría darle su autonomía porque implicaría construir un poder dentro del poder, en cambio, a lo que sí darían prioridad sería a las cuestiones económicas para el desarrollo social cuyos beneficios debería gozar todo individuo. Los liberales "no políticos" sino identificados como educadores quienes rechazaban el positivismo

conservador y proponían un humanismo cifrado en los valores abstractos y universales, entre ellos estarían Vasconcelos y Caso; el primero, construiría su moralidad social sustentada en la cultura meztiza, donde en la escuela se sintetizaría la experiencia de la humanidad y siendo los maestros los misioneros portavoces de toda esta espiritualidad, aunque sin demeritar el aspecto técnico de la ciencia donde ésta debería cimentarse en la realidad contribuyendo a los individuos (educandos) para su autosuficiencia y, para Caso que construiría su escala de valores humanista bajo la influencia de la filosofía axiológica alemana. Finalmente, como tercera posición, los sempiternamente conservadores, es decir, el clero y la clase social dominante.

De hecho, esta "clasificación" tuvo su referente social que diferenciaría entre educadores, pedagógos políticos, intelectuales y universitarios. Cada uno de ellos respondiendo a sus propios intereses de clase y de ideología. (E. Tenti 1988).

Si bien, los conflictos políticos que se han suscitado en los gobiernos posrevolucionarios se han reflejado en los ámbitos educativos, en concreto en la educación superior, aquellos conflictos tenderían a potencializarse cuando los intereses entre grupos liberales y conservadores no coincidía desde el poder del Estado. Esto es, los liberales humanistas quienes se habían instalado desde su refundación de la Universidad, en los ámbitos de educación superior podían proseguir con la libertad de cátedra, la cual daba cabida a los discursos de la moralidad tradicional, entre ellas, la religiosa. Sin embargo, a la llegada

de un gobierno prosocialista, esos liberales serían vistos como conservadores por el Estado mexicano.

De esta forma, las disputas políticas sobre el control ideológico y moral sobre la educación pública se acentuarían para principios de la década de los treinta, donde se cuestionaba que la legitimación del saber debería regirse más por la utilidad y por el interés que por el saber mismo.

Por lo que, con la fundamentación jurídico-política y su consecuente institucionalización, los discursos oficiales sobre educación defenderían más la ideología del gobierno en turno que la defensa de la argumentación con respecto a que la educación pública debería incidir e inducir la integración y el desarrollo nacional; que la educación pública más que propiciar y estimular el conocimiento debería tener una prioridad más urgente: la apropiación de las conciencias. (G. Guevara 1985, p.85-95).

#### 1934-1946

Contrario a lo que se entiende y se interpreta con respecto a este periodo iniciado desde su orientación ideológica hacia principios de la década de los treinta, el régimen socialista ha sido en realidad el más congruente en sus discursos educativos y morales. Más aún, el que mejor ha reflejado la racionalidad y el utilitarismo propio de un Estado moderno capitalista sin la intromisión del clero y diferenciando hasta cierto punto la vida pública de la vida privada, donde a la vez, se estableciera una relación más directa entre la escuela y la industria.

La nueva orientación ideológica sustentada en la racionalidad y en el utilitarismo darían mayor peso a la educación técnica para contraponerla a la educación superior, la cual estaba en manos de los "liberales-conservadores". Se trataría de un tipo de educación técnica y especializada conjugando teoría y práctica (técnica) en detrimento de un simple desarrollo intelectual. (P. Latapí 1998, p.30-31).

Para ello, el punto de partida se produciría con el discurso político-moral-pedagógico de Calles pronunciado en Jalisco, cuyos efectos psicosociológicos darían pauta para la reformulación de las leyes jurídico-políticas y de las políticas educativas. La educación pública seguiría siendo laica, secular, empero, socialista también. (G. Guevara 1985, E. Tenti 1988).

Durante la época cardenista, Bassols se encargaría desde la Secretaría de Educación Pública de elaborar un programa educativo cuyas cuatro proposiciones abarcarían: lo biológico en términos de buena salud y buena alimentación; la escuela como propulsora de una integración nacional (con un respeto hacia las etnias) con base en el conocimiento científico y en la ideología del materialismo histórico; el desarrollo económico que también favorecía la integración nacional y no sólo por una cuestión de identidad cultural y; la función política, en cuanto a promover una educación moral laica y socialista. (C. Ornelas 1995, p.111).

Si bien, la legitimación del discurso moderno de la moral partiría desde el laicismo liberal, su consolidación definitiva llegaría con el laicismo socialista. Es más, aquella influencia

del positivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual se había traducido en prescripciones valorales (objetivos curriculares) encontraría su caldo de cultivo en la racionalidad y el utilitarismo del gobierno socialista.

#### 1946-1970

A partir de este periodo y en adelante se comenzaría a construir un México dependiente con el extranjero, esto es, se estimularía el factor económico (desarrollo comercial, tecnológico e industrial) como eje de las políticas sociales; se construirían varios Méxicos excluyentes entre sí; los gobiernos revolucionarios subsiguientes recortarían paulatinamente los subsidios a la educación pública; se afianzaría la clase social dominante compartiendo explícitamente el poder con el Estado mexicano; el clero se reacomodaría políticamente a través de la educación privada. (E. Tenti 1988, C. Ornelas 1995).

Durante este periodo llamado de Unidad Nacional, los gobiernos serían conciliadores y pragmáticos. Estos aspectos se reflejarían en los discursos y su consecuente influencia en los sistemas educativo y político.

En primera instancia, los discursos positivistas permanecían vigentes aludiendo al progreso social y material, argumentos como "si la ciencia avanza, la educación debe ir a la par". entonces, había que apoyar todos los niveles educativos, aunque, siempre y cuando se tratara de un apoyo destinado a las zonas urbanas e industriales. Asimismo, no obstante que el sistema educativo se volvería más to, apoyando tanto una

instrucción técnica como la humanista, la mezcla de corrientes ideológicas antagónicas sería conciliada a partir de la homogeneización de los textos y con la inserción legítima de que los ideales de la burguesía serían los ideales de la mayoría (de todos). Tanto en los textos como en los discursos educativos, había una mezcla de valores abstractos y universales y, de valores concretos aludiendo particularmente a las normas cívicas, cuyos contenidos referían a un conocimiento de las leyes (laicas) con el propósito de promover la obediencia y el conformismo.

Por otro lado, los valores sociales como democracia, libertad, cooperación, fraternidad, entre otros, ahora podían ser alcanzados como valores individuales a través de las relaciones de interacción y apartir de una sociedad de consumo. Se trataba de valores modernos, ideales del capitalismo y reproducidos dentro de la dinámica de una economía de mercado en pleno auge -cuando menos, para los países de primer mundo-; empero, para el caso de México, al parecer, no se necesitaría de la educación formal para acceder a ellos, salvo, que los discursos pregonaran lo contrario, lo que a fin de cuentas éstos cumplían otras funciones de tipo prescriptivo y normativo. Tal podría ser el caso de las diferencias de clase y por consiguiente de identidad, donde se ahondaban y se reforzaban por los efectos del tipo de educación (privada o pública), luego, entonces, se podría recurrir a un subterfugio discursivo, es decir, haciendo alusión a un concepto-valor mayor: el de la mexicanidad para borrar o negar dichas diferencias y establecer

una aparente homogeneidad. (B. Barba 1998, G. De la Peña 1998).

A raíz de los gobiernos de la Unidad Nacional, las contradicciones en las decisiones políticas se acentuarían, a tal modo que los discursos explicitarían su doble lenguaje: uno referido a la realización de los valores humanos y a través del mismo ocultando el referido al logro del poder.

De este modo, al redefinir su función como Estado-educador, en realidad no abandonarían su posición ideológica en relación con la educación pública, es decir, discursivamente la seguirían utilizando como estrategia para continuar autolegitimándose como el partido del Estado. Su redefinición funcional implicaría para los gobiernos de la Unidad Nacional y para los subsiguientes una entronización del poder legítimo mediante el ejercicio continuado de una autoridad institucional legal por "tradicción democrática", donde la figura del caudillo -evocador del héroe que defiende las causas populares- sería sustituida por de la figura presidencial y su vestimenta institucional. Con esta misma redefinición, la entronización del Estado mexicano implicaría a su vez la astucia política de concertarse con los grupos conservadores, grupos políticos de oposición -ésto último con mayor evidencia para finales de la década de los ochenta- y con los trabajadores sindicales diversos dando lugar a ésto: la consolidación del corporativismo, de la burocratización y del sindicalismo: bases ideológico-institucionales de la racionalidad formal (burocrática administrativa). (F. Miranda 1992).

## 1970-1997

Este último periodo estaría inaugurado previamente por la consolidación de una conjunción: autoritarismo institucional y racionalidad instrumental. Si bien, los diversos conflictos sociales acaecidos en la década de los sesenta, principalmente entre gobierno y educación (universidad) no se volverían a repetir, salvo, los incidentes durante la década de los setenta, aquella conjunción en algunos casos se volvería más sutil, en otros casos, su naturaleza sería la misma aunque en otros ámbitos ajenos a la educación, por ejemplo, los incidentes registrados en la década de los noventa. (C. Ornelas 1995, p.73).

Con las bases ideológico-institucionales y sus efectos por dicha conjunción, la moralidad pública acentuaría su carácter normativo, racional y consecuencialista.

Con respecto a éste último, la modernización del Estado mexicano y por ende del sistema educativo y político implicaría recurrir a cualquier medio disponible -engafoso- para lograr su fin último: conservarse en el fondo igual cambiando sólo de forma, esto es, perpetuar las viejas maneras de gobernar. Para ello, ese recurso sería de gran utilidad a su vez para la interpretación oficial sobre los contenidos morales de los discursos con su consecuente aplicación en las políticas educativas sin importar las contradicciones implícitas, puesto que para convencer y persuadir se podría continuar recurriendo a los valores humanistas y universales, aunque abstractos, de gran provecho y ayuda para autolegitimarse.

De este modo, a partir de este periodo comenzarían a perder su valor -utilitario?- las concepciones teórico-metodológicas y ético-filosóficas sobre la educación pública, iniciando una época modernizadora -que no termina aún- en términos de un pragmatismo tecnológico, es decir, de una pedagogía y de una psicología tecnológica, -nuevamente aquí aparece el positivismo vigente-.

Durante las últimas tres décadas del siglo XX, los discursos educativos oficiales reflejarían la yuxtaposición de dos posiciones morales no necesariamente excluyentes -políticamente-: los valores derivados de los imperativos kantianos y los valores propiamente utilitarios tomados directamente de las determinaciones de la economía de mercado, en éstos últimos, el positivismo continuaría vivo a través de los objetivos curriculares que aludían a las aptitudes, capacidades y habilidades conductuales. Para el caso de los primeros, el objetivo político sería claro, puesto que a partir de ellos, se continuaba garantizando la posición del gobierno y de los grupos hegemónicos como las autoridades reconocidas legítimamente. No obstante, la construcción y orientación de las políticas educativas con base en una pluralidad de valores -más que heterogéneos, ambiguos- radicaría en acomodarlos a las supuestas necesidades reales y concretas de los sujetos.

Entre los valores morales racionales que contemplaban los discursos educativos estarían: asumir una actitud científica ante la vida, que la adquisición del conocimiento tuviera un propósito de adaptación a los cambios y que el aprendizaje fuera activo.

Para la década de los setenta, los contenidos valorativos de los discursos educativos para la educación básica serían: dignidad, tolerancia, justicia, derecho (garantías individuales), pluralismo, afectividad y sociabilidad. Para la década de los ochenta, se perfilaría un tipo de humanismo -efímero sin las repercusiones de antaño- que aludía a una conciencia crítica, el respeto a los individuos, un equilibrio emocional y la capacidad de producir obras de calidad. Para el bachillerato y niveles superiores: tener una participación crítica, elaborar un sistema de valores propio, adquirir habilidades metodológicas y desarrollar la personalidad. (M. Robles 1977, C. Ornelas 1995, J. Castrejón Díez 1998, E. Meneses 1998, P. Latapí 1998).

Si bien, los discursos educativos oficiales habían estado aludiendo -desde los programas educativos de los años sesenta- a una formación de los educandos de manera integral, es decir, considerando los aspectos biopsicológicos, emocionales y afectivos, intelectuales y socioculturales. (M. Robles 1977, p.195). Estos aspectos referidos -discursivamente- comenzarían a ser presionados para su aplicación efectiva -hacia los años ochenta- por exigencias externas (criterios mundiales sobre el desarrollo humano y la educación provenientes tanto de la UNESCO, como del Banco Mundial), las cuales obedecían a las nuevas reestructuraciones socioeconómicas y políticas.

De hecho, los programas nacionales de desarrollo (PND), entre las décadas de los ochenta y noventa a través de sus políticas públicas y educativas acentuarían sobre una ética

pública el carácter funcional y utilitario de la educación, cuyos valores deberían estar cimentados en la racionalidad-técnica, en la eficiencia, en la productividad, dejando entrever un rechazo hacia los valores románticos que no favorecieran una lógica en el cálculo social. (P. Latapi 1992, p.18-19).

Más aún, las administraciones de la década de los noventa (gobiernos salinista y zedillista) legitimarían vía legal, los valores individuales como valores modernos y regulados completamente por una economía de mercado, donde las políticas educativas sustentadas en nuevos criterios darían prioridad a las cuestiones técnicas, performativas y logísticas, las cuales se encaminarían hacia todos los niveles de enseñanza.

Para 1993, con la obligatoriedad de la educación básica elevada a rango constitucional, ésta se realizaría más por presiones externas que por una "convicción ética", donde el problema central estribaría en que la educación aún no es un derecho del sujeto, -es del ideal de un individuo moderno con su referente jurídico-, sino más bien la respuesta del Estado para quienes demandan mayor atención al desarrollo económico. Y en este caso, la demanda proviene de organismos internacionales que exigen "jugar con las mismas reglas".

Por un lado, desde esta perspectiva podría ser el caso de fomentar y estimular, inmediatamente después de la educación básica un tipo de enseñanza técnica (educación terminal), aunque sin ser considerada como un instrumento destinado a preparar "proletariados intelectuales" -como pretendió suceder en

la década de los treinta-, sino más bien para pasar a ser considerada como un instrumento destinado a preparar "maquiladores" funcionales para los propietarios del capital.

Por otro lado, después de un largo periodo en que el Estado mexicano percibía a la educación superior como "aquél enemigo de los ideales de la Revolución mexicana o quizás, del enemigo del autoritarismo institucional moderno", ahora el gobierno neoliberal más o menos explicitaría su compromiso con la misma al atenderla y promoverla siempre y cuando se realizara su reestructuración interna de acuerdo a las actuales políticas educativas. (C. Ornelas 1995, P. Latapí 1998, J. Padua 1998).

De cualquier forma, con las recientes reformas al artículo tercero constitucional (1980, 1992 y 1993) progresivamente se ha dejado entrever el nuevo uso que se le daría a la educación acorde con los proyectos socioeconómicos ratificados por los gobiernos "neo"liberales. Así, las viejas pugnas entre grupos sociales antagónicos por el control ideológico de la educación, de alguna manera se había superado, es decir, las reformas implicaban negociar (concertar) hasta con los grupos más conservadores satisfaciendo los distintos intereses a partir de un común denominador. A tal grado que políticamente los valores individualistas y pragmáticos se habrían incursionado, entremezclado en los discursos de los -ideológicamente- distintos grupos políticos, simplemente porque empezaban a compartir casi en su totalidad el poder jurídico-político.

Por lo pronto, la modernización del Estado mexicano y específicamente de su sistema educativo en nada se ha asemejado con un proceso genuino de modernidad -o, de posmodernidad?-. Las últimas reformas constitucionales a los artículos sobre educación sólo han reflejado las recurrentes viejas formas de actualizarse.

Posiblemente con ello, no se podría asegurar que México sea un país capitalista -aunque tenga la fachada-, sino, más bien híbrido, donde al conservar comportamientos premodernos en todas las facetas de su vida societal, particularmente las derivadas de la tradición sociocultural, no sea tanto por preservar sus valores por sí mismos, sino que éstas cumplen una función de sujeción moral. Propósito que también se complementa con reducir a la educación a su mínima expresión: aprendizaje por instrucción y capacitación y delimitado por un nivel de escolaridad muy inferior al consolidado en las sociedades modernas.

QUE CONSECUENCIAS SE HAN SUSCITADO CON LA LEGITIMACION DE LOS AXIOMAS DEL DISCURSO MODERNO DE LA MORAL A PARTIR DE LA INTERPRETACION -E INSTRUMENTACION- OFICIAL CON RESPECTO A LA EDUCACION PUBLICA MEXICANA?

En primer lugar, parte de las respuestas se encuentran en las hipótesis de trabajo, las cuales se verificarán a medida que sea contestada esta pregunta.

Por lo pronto, es posible advertir que esta pregunta insinúa que los axiomas del discurso moderno de la moral tuvieron

una intención ideológica y política explícita, donde la interpretación oficial de tales axiomas buscaría en todo momento asegurar y preservar el ejercicio del poder a través de los gobiernos en turno.

Si bien, los primeros gobiernos mexicanos -desde la Reforma hasta la época cardenista- tuvieron como propósito consolidar las bases ideológicas del discurso educativo a través de una moralidad pública con carácter racional y siempre legitimada jurídica y políticamente. Los efectos subyacentes a dicho proceso implicarían disputas y conflictos con relación a grupos opositores, fueran grupos conservadores a ultranza vgr. el clero y la clase social dominante, o bien, fueran grupos sociales de universitarios e intelectuales de la clase media. No obstante, durante este largo periodo se cimentarían los propósitos políticos del Estado mexicano para institucionalizar su ideología (como Estado-educador) en el sistema escolar público.

Sin embargo, a partir de la misma objetivación de su ideología y en el trayecto sociohistórico posterior, esto es, a partir de los gobiernos de la Unidad Nacional, también se institucionalizaría la Revolución dando lugar a un partido del Estado que contendría -y manejaría discrecionalmente- todas los intereses y demandas provenientes de grupos ideológicos antagónicos.

Un partido político del Estado que con base en los contenidos moral-racionales de la ética consecuencialista gobernaba como izquierda moderada (década de los setenta), como

demócrata-liberal (décadas ochenta y noventa); donde sus concertaciones con los diferentes grupos políticos, económicos e incluso clericales, le han permitido asegurarse en el poder permitiéndole responder a esas diversas necesidades recurriendo siempre a argumentos subsidiarios y con cierta aplicación en todos los casos. (A. Sánchez Vázquez 1996, p.37-38).

Empero, lo más significativo psicosociológicamente -y como cómplices los otros grupos ideológicos y políticos antagónicos- ha sido el manejo de la moralidad con fines de orden y control. Esto es, el manejo intencional del discurso moderno de la moral no sólo en el ámbito educativo, sino en toda la estructura social (relaciones de interacción) ha estado cimentada en dos fuentes morales que reproducen el autoritarismo institucional -claro está, con la aportación brindada por los sujetos con su nivel de escolaridad bajísimo-: uno, con los imperativos categóricos kantianos sustentados en el deber absoluto y el otro, en el positivismo mediante su racionalidad instrumental que prescribe obligaciones para su observación conductual. De esta forma, el discurso moderno de la moral se ha consolidado parcialmente y subrayando su carácter normativo: prescribe, califica, evalúa, valora, incluso excluye a partir de sus referentes institucionales (jurídico-políticos y económicos).

Finalmente, para ahondar en la respuesta a esta pregunta se discutirán dos cuestiones complementarias entre sí: la indiferencia -intencional- de no desligar vida privada y vida pública cuyo resultado ha sido una deficiente secularización y;

la persistencia -intencional- de escindir lo ideal de lo real, es decir, yuxtaponer lo real y concreto a las prescripciones valorales (abstractas) de la ratio instrumental.

Si bien, aún cuando los primeros gobiernos emanados del naciente Estado mexicano -La Reforma- habían insistido en separar vida pública y vida privada con el propósito de consolidar un nuevo tipo de educación moral, las pugnas por dicha separación implicaban un conflicto subyacente mucho mayor: la consolidación de una concepción laica de educación formal cuya instancia oficial la escuela se encargaría de divulgarla como ideología reproduciendo los valores de la misma, aunque para ello a partir de los gobiernos posrevolucionarios han tenido que recurrir -discursivamente- tanto a contenidos morales de la vida privada, como de la vida pública. Con estas disputas por hacer efectiva la separación entre ambos ámbitos se reflejaría un problema central y recurrente en el contexto sociohistórico mexicano: el conflicto entre valores de una categoría social y de otra, es decir, el indigenismo versus el hispanismo y, el jacobinismo versus el catolicismo. (G. De la Peña 1998, p.74).

De este modo, la contrastación entre ambos ámbitos, aludiría a un asunto mucho más profundo: el que existe entre una moral del deber y una moral de la obligación. Es a lo que Kant había llamado entre la razón pura y la razón práctica o, bien, como Weber lo diferenciaría entre racionalidad material y racionalidad formal, es decir, entre el deber de la vida privada: una ética de la convicción y el hacer de la vida pública: una

ética de la responsabilidad.

Si bien, la moral privada tiene que ver con la construcción de la identidad social del sujeto, esa construcción está supeditada a un conjunto de preceptos y normas generales por lo regular aprendidas en la dinámica familiar -moral doméstica, como la llamaba Durkheim- y que en ella no importa diferenciar si sus contenidos morales provienen de la tradición (religiosa) o de los usos y costumbres de un entorno social particular. Lo importante es que contribuyan -para su momento- en el desarrollo psicosociológico del individuo para una efectiva socialización.

La vida pública, por su parte, contempla un conjunto de preceptos morales universales, en gran medida diferentes a los de la vida privada, principalmente si las diferencias responden a concepciones morales antagónicas, como es el caso del contexto sociohistórico mexicano donde una es continuamente alimentada por las tradiciones religiosas (catolicismo) y la otra pretende sostenerse en la moralidad racional e institucional.

Esto es, lo que es bueno para la vida privada no necesariamente es bueno para la vida pública, es decir, el bien del individuo es conceptualmente distinto del bien de la sociedad en la que existe. Un individuo al perseguir su propio bien puede contribuir al bien social en general -empero, sólo sin quererlo- que contribuya a él no forma parte de su propio bienestar. La ética de la responsabilidad es una moral pública fría, ignora o tiene en cuenta sólo indirectamente, muchos aspectos de la vida humana y de las relaciones de interacción.

De este modo, en la sociedad moderna, la vida privada se ha mantenido en una relación de subordinación con la moralidad pública, donde la mayor parte de las identidades en cuanto a roles sociales aprendidos son concebidos como asunto de elección o, potencialmente como objeto de elección. (R. Poole 1992, p.99).

Si bien, la moralidad de la vida pública esta subordinada a las actividades de la economía del mercado, a la producción capitalista -la razón técnica- y a la administración burocrática, entonces, de ella quedaría excluido los sentimientos y las emociones cuyos compromisos presentan características de índole familiar. Sin embargo, a pesar de este dominio de la vida pública sobre la vida privada en las sociedades modernas, el proceso de secularización, el cual se había fundamentado en el ámbito de lo público, su proceso de consolidación en el contexto mexicano ha quedado incompleto. Posiblemente, no exista tal subordinación de la una a la otra, dándose más bien una existencia simbiótica entre ambas, o bien, yuxtaponiendo en algunos casos, contenidos morales de ambas. Quizás, no sea tanto por respetar y preservar las tradiciones provenientes de la vida privada, sino que se trate de un asunto político de mantenerlas para la sujeción de los individuos.

Asimismo, aunque la transición hacia la moral pública, puede llegar a comenzar por la escuela, se ha visto que ésta no ayuda en mucho, sobre todo si el nivel de escolaridad es escaso o nulo, con lo cual se podría potencializar los efectos en los que se ha alimentado -moralmente- la educación formal,

específicamente con los imperativos categóricos donde se ha criticado -parafraseando a MacIntyre- que quien se ha educado bajo tales postulados se esta educando hacia un conformismo con la autoridad. Cuya disciplina escolar moderna ha hecho funcionar el espacio escolar como una maquina de aprender, empero, también de vigilar, de jerarquizar y de recompensar. (M. Foucault 1976).

En última instancia y posiblemente debido a la herencia sociocultural del país, ambas morales hayan contribuido a la entronización de una figura de autoridad -además, institucionalizada-, la cual se encargaría de conducir los designios individuales y colectivos, por lo que el carácter laico con toda su carga ideológica y filosófica que en un inicio se defendía por la ley y desde la educación formal, ahora ha pasado a segundo término, reduciéndose a una cuestión de racionalidad técnica operada tanto por grupos conservadores como de grupos liberales.

Ahora bien, con respecto a las hipótesis de trabajo planteadas al inicio de este trabajo, estas han quedado demostradas en el transcurso del desarrollo de la tesis, las cuales complementarias entre sí a continuación se explicitan.

#### PRIMERA HIPOTESIS

Efectivamente, el discurso moderno de la moral se ha construido y legitimado sobre dos categorías sociales básicas: la secularización y la laicización, como procesos, ambas han incidido en la reproducción de una moralidad pública, donde ésta ha institucionalizado sus valores con base en la

racionalidad instrumental y en el utilitarismo mercantil. Para ello, ha sido la educación formal (la escuela) como la institución pública ad hoc quien garantiza que las normas y los valores contribuyan a un orden económico-político determinado.

En primera instancia, dicha racionalidad instrumental se ha expresado -ideológicamente- de dos formas complementarias: Una, en su vertiente positivista donde como discurso ha favorecido la dominación de los gobiernos mexicanos -partido del Estado- para preservarse en el poder, además, por su utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vgr. con la pedagogía y la psicología tecnológica, contribuyen efectivamente a un cierto modelo de desarrollo económico -actualmente de corte globalizador-. Otra, en su vertiente "más clásica" con los imperativos categóricos kantianos, donde también, discursivamente ha fortalecido los contenidos normativos (coacción-autocoacción) en relación con la autoridad institucional.

En segundo lugar, por su acepción utilitarista ligada a las actividades de la economía de mercado, las cuales se han potencializado a partir de la década de los noventa, cuyos discursos de las nuevas políticas educativas comienzan a cimentarse en el marco de la globalización, donde las escuelas se han de constituir en espacios institucionales de generación, asimilación y transmisión de un tipo de conocimiento cifrado en la lógica dominante técnico-instrumental y donde los valores implicados han de ser traducidos como: el valor de la educación

por su competitividad, el valor económico del conocimiento (saber-poder) y el valor por la nuevas tecnologías de la información y la comunicación implicadas en la producción y distribución del conocimiento. (C. García 1992).

## SEGUNDA HIPOTESIS

La forma de interpretar -e instrumentar- oficialmente el discurso moderno de la moral -particularmente en el contexto educativo- le ha constituido para el gobierno mexicano -partido del Estado- una herramienta ideológica ad hoc. Esta forma de interpretación sobre los discursos se ha orientado bajo las coordenadas de la ética consecuencialista, asumiendo con ello, que el fin último es preservarse ejerciendo el poder desde la política no importando los medios que se requieran para lograrlo. Primero, -y quizás de manera muy simple- construyendo relaciones clientelares y realizando acciones discrecionales tanto con grupos políticos opositores como con grupos económicos conservadores a lo que comúnmente se la ha llamado concertaciones. Segundo, la relación con sus subditos, es decir, con el grosor de la población: vox populi en cuanto a la instrumentación de políticas públicas vía iniciativas de ley que aseguren la legitimación de reformas educativas en detrimento (exclusión y no incorporación) de la vida privada a los beneficios de una "modernización" integral. De ahí, que en este caso, las enseñanzas de Maquiavelo, encuentren en el gobierno mexicano, posiblemente un fiel heredero.

Esto es, -parafraseando a Villoro- la praxis en la política ha consistido en saber comprender y utilizar los medios disponibles para lograr y mantener el poder. Aunque para ello, discursivamente se tuviera que recurrir a conceptos y valores morales tradicionales (religiosos o no) cuya utilidad y eficacia pueda ser traducida en cuanto a imponer el interés particular -quizás de un grupo hegemónico- como el bien común y de provecho para la sociedad en su conjunto. De ahí, que la importancia de las consecuencias es vital, donde lo único decisivo es el resultado final. En este sentido -y parafraseando también a Hampshire-, el imperativo categórico del político sería en mantenerse fiel a las decisiones tomadas dentro de su praxis, así como en no vacilar ante ningún tipo de medio disponible -no obstante que fuera "inmoral" desde lo tradicional, sino racional- ante la perspectiva, por ejemplo, de un modelo de desarrollo económico impuesto por intereses específicos de algún sector social. (S. Hampshire 1978, p.69).

Asimismo, la forma de interpretación -e instrumentación- oficial del discurso moderno de la moral ha constituido una herramienta ideológica ad hoc, porque le ha favorecido al gobierno mexicano -para sus intereses de dominio sociopolítico- la dependencia psicológica y moral de los individuos, la cual es de por sí reforzada por un tipo de estructura sociocultural arraigada en sus tradiciones, así como por el nivel de escolaridad bajísimo de ellos. Sobre estas consideraciones, los gobiernos -en turno- han fincado la estabilidad social que otorga

privilegios adscritos a la autoridad institucional. El control, el orden, la obediencia, la sumisión, -paradójicamente- llegan a convertirse en necesarias, ya que ofrecen cierta satisfacción y beneficio a los sujetos en cuanto a ser atendidos, cuidados y aceptados por aquélla. En todo caso, estos lazos "emocionales" hacen más difícil romper con el vínculo vida privada y vida pública. Además con estas "satisfacciones" conllevan a un conformismo seguro, donde al no poder alcanzar ciertos ideales -provenientes de la educación formal- asegurando un "éxito en la vida" -sobre todo si es de tipo material y económico-, se les puede hacer creer que lo pueden obtener por otros medios, o bien, que "no se está peor" que muchos otros. Es a lo que -contemporáneamente- se le ha llamado psicología política: el ejercicio del poder desde la interiorización que puede causar obediencia y admiración. (E. Fromm 1930, T. Adorno y M. Horkheimer 1944, G. Mota 1990).

#### CONSIDERACIONES FINALES

Por último, en cuanto a algunas observaciones finales ya esbozadas en las proposiciones anteriores, así como en relación con las consecuencias suscitadas por la legitimación e interpretación oficial con respecto a las implicaciones del discurso moderno de la moral, es posible advertir ciertas antinomias no sólo en el contexto educativo, sino también reflejadas en el proceso sociohistórico del sistema político mexicano.

Si bien, las contradicciones en el sistema moral contemporáneo es un fenómeno común de las sociedades modernas, es decir, entre las exigencias genérico-sociales que retoman el carácter universal de los contenidos prescriptivos y valorales de la moral y las exigencias concretas y particulares de un entorno específico cuyos valores son más bien de posibilidades inmediatas de acuerdo a las características psicosociológicas de los sujetos. (A. Heller 1977, p.145-148).

Para el contexto sociohistórico mexicano, las contradicciones se potencializan desde el momento en que dichas antinomias son suscitadas y mantenidas por la autoridad institucional.

Las contradicciones del gobierno mexicano se han evidenciado al sobrevalorar su función de Estado-educador, donde en su afán de vehiculizar su ideología a través de la educación formal (pública) antepone el interés suyo a los ideales éticos transmitidos por ésta y por la cual se "forman" a los individuos con valores abstractos cuya relación con la realidad concreta es casi nula, ellos mismos, por su cuenta quizás, actuen también más por interés y no tanto por valores (aprendidos mecánicamente y no vivenciados), sencillamente porque resulta más significativo la influencia de la vida societal a partir de la introyección de otro tipo de valores propios de la actividad económica (sociedad de consumo) sin la carga -teórica- adicional recogida en las aulas.

Por una parte, la escuela pública al pretender garantizar la realización de los ideales del hombre moderno mediante sus connotaciones ideológico-pedagógicas, ideales sustentados en los imperativos categóricos kantianos y en los postulados morales del positivismo, es decir, en la racionalidad formal, dicha instrumentación de tales ideales se encontraban muy alejados de la realidad concreta de los individuos y por el contrario, sirvieron para entronizar a una clase política en el poder. De hecho, la moralidad laica convertida en discurso de dominación se ha encargado, específicamente a través de ciertas asignaturas en los distintos niveles de enseñanza -vgr. civismo, ahora llamada formación cívica y ética- a introyectar no sólo las normas morales objetivadas jurídicamente, sino también a introyectar las contradicciones de la autoridad institucional.

Por otro lado, con los mismos discursos morales reflejados en las políticas educativas, se encontrarían serios obstáculos desde el interior del régimen estatuido, esto es, el modo de haber instrumentado y llevado a su máximo la racionalidad formal a partir de los gobiernos de la Unidad Nacional condujo a una excesiva burocratización administrativa y a un sindicalismo "rebelde" inducido por el paternalismo gubernamental. asimismo, se antepusieron los intereses particulares a los intereses generales suscitándose, en parte, una falta de continuidad de los programas educativos -problema que se venía arrastrando de mucho más atrás- que sumado con las antinomias ya de por sí evidentes en el curriculum formal y en la praxis misma -un rezago

educativo históricamente impresionante- reforzarían también el curriculum oculto, (J. Padua 1998 y C. Ornelas 1995, p.148-150).

De este modo, los valores que se han pregonando como la individualidad, la voluntad, la libertad, la razón, el conocimiento, la democracia, la autonomía, la soberanía, el progreso y el desarrollo personal y social en general; donde se han alcanzar a través de la educación formal (pública) -cuando menos ha sido la insistencia discursiva de las políticas educativas en México-, esos valores se han encontrado obstaculizados, en cierta forma por aquéllas características mencionadas líneas arriba: normas como la obediencia, el orden y el control burocrática de las instituciones educativas, y demeritándolos hasta cierto grado que quizás puedan ser realizados sin la intervención de la educación formal.

Posiblemente, a raíz de los gobiernos llamados "neoliberales" -décadas ochenta y noventa- se haya empezado a realizar la culminación del discurso moderno de la moral en sus acepciones más técnicas suprimiéndole sus connotaciones éticas y humanistas, con lo cual se establecería una relación más estrecha entre los valores derivados de una economía de mercado, concretamente con un individualismo pragmático: consumir, lucrar, competir, interés (en detrimento del valor en si), prestigio, desear (en términos de placer), entre otros, y los discursos utilitaristas de las actuales políticas educativas que pregonan la eficiencia, la productividad, la performatividad, la competitividad, el cálculo técnico (logística), en suma, la

aplicación efectiva de la ratio en las escuelas públicas sin los grandes constructos teóricos de la educación.

Por lo pronto, "la modernización de México -forzada en el discurso, diluida en la acción de una burocracia premoderna que sufre y sigue con desgano las órdenes que la informatocracia proyecta desde la frialdad de sus pantallas líquidas- no cesa de ceder frente a la masificación que pretende excluir. Si la privatización quiere decir racionalización, nuestra surrealidad se impone; si se identifica la modernización con la descentralización administrativa, la administración se recentraliza, se rehace o se transmuta en múltiples centralidades; si la prioridad es la disminución de la pobreza, ésta se extiende para mostrarse con insistencia. Si la democracia se abre camino exigiendo respeto a la voluntad ciudadana, pronto se encuentra la manera, inclusive informatizada, de burlarla." (L. Gómez 1997, p.86).

A raíz del reordenamiento económico-político y financiero mundial, los criterios sobre política educativa comenzarían a estar determinados más por exigencias externas que por el gobierno mismo. Con el ingreso de México a los tratados internacionales de comercio, obligaría a los últimos sexenios gubernamentales a modificar, incluso, el artículo tercero constitucional y por ende la concepción de educación pública. Efectivamente, la obligatoriedad de la educación se convertiría en una demanda, empero, no de las clases sociales más necesitadas aunque los efectos podrían recaer sobre ellas. Una

obligatoriedad si y solo si, se diferenciaban necesidades de capacidades. La educación básica -primaria y secundaria- sería obligatoria para cubrir las necesidades elementales que se requerían para "formar" individuos calificados para los modos de producción capitalista y la educación posbásica dividida en: educación terminal con salida inmediata hacia profesiones técnicas -reforzando los requerimientos indispensables para formar maquiladores- y propiamente la educación media superior y superior, empero, cuyo ingreso sería medido y calificado según las capacidades -económicas e intelectuales- de los sujetos. (Banco Mundial 1992, CEPAL-UNESCO 1992, OCDE 1997).

De cualquier forma, este complejo proceso legitimado institucionalmente -moralidad pública- sería conducido y supervisado desde dos direcciones simultáneas: el primero, a partir de los discursos utilitaristas de las políticas educativas y el segundo, a través de los objetivos y contenidos curriculares enfatizando el saber mecánico. Un tercer punto podría ubicarse con las demandas provenientes de los organismos y empresas transnacionales con el objeto de satisfacer sus intereses particulares.

Sin embargo, para convencer y persuadir sobre los beneficios y bondades de esta "nueva" concepción de educación, los discursos oficiales continúan recurriendo a los contenidos de una moralidad sustancial, aunque ésta se ha reinterpretado como un deber-hacer, binomio que se conecta necesariamente con el individualismo pragmático de los valores de una economía de

mercado, vgr. la competitividad y el poder explícito de la vida pública.

En última instancia, el tipo de modernización que viene gestándose desde la década de los cincuenta y que reproduce exclusivamente la ideología de un orden social hegemónico no ha considerado el trasfondo ético-histórico del proyecto filosófico-político-cultural del devenir de la sociedad moderna. Empero, si ha logrado -parafraseando a García Cantú- que la educación pública actual no sea aún un derecho para todos, sino la respuesta -discrecional y clientelar- del gobierno a la demanda de quienes participan activamente y se benefician directamente del "desarrollo?", del crecimiento económico!.

Por lo tanto, "si la modernización ha sido el discurso de los gobiernos últimos, la inmaterialidad del México actual está ligada a lo simbólico, a la desmemorización, a la desmodernización, a la desmotherización, a la postradicción antimoderna, a veces corporativa, a veces jacobina, a veces laica, a veces liberal, a veces populista." (L.Gómez 1997, p.91).

En suma, y aunado a lo expuesto, Qué ha significado la globalización para América Latina, específicamente, para México? ¿, Cómo se ha construido la relación entre la globalización y la educación?. En primera instancia, las respuestas a estas preguntas han sido esbozadas implícitamente, donde por una parte, se ha fortalecido si no que incrementado la "jaula de hierro" -concepto weberiano-, refiriéndose a una sociedad cada vez más racionalizada, tecnologizada, burocratizada y con una posible

desaparición de los Estados-nación para dar lugar a un gobierno global que se encargará de realizar las funciones propias del Estado, vgr. en lo militar: la OTAN, en lo cultural (educación): la UNESCO, en lo económico-financiero: el Banco Mundial y el FMI, etc.

Sin embargo, el fenómeno de la globalización ha traído consigo -también- una polarización entre los grupos hegemónicos y los excluidos, los subalternos y otros grupos altamente estratificados (regionalización). Además, el impacto educativo es significativo, por ejemplo, de acuerdo a las políticas económicas que rigen y orientan los diferentes ámbitos sociales, sólo un quince por ciento de la población -en América Latina-, requerirá educación superior.

De cualquier forma, "lo moderno" -término que alude forzosamente a este fenómeno y reinterpretado así en el contexto mexicano, tanto por los actores sociales, como por los sujetos sociales- se adopta como consumo no como conocimiento y producción; se reproduce, exclusivamente la ideología hegemónica sin aportar algo original. Y pese al autoritarismo institucional vigente con sus efectos subyacentes: impunidad, prepotencia, deterioro del sistema jurídico-político, los síntomas "oscuros" de la modernización parecen complementarlos: altos niveles de conformismo social, de homogeneización, una cultura masificada y por consiguiente una petrificación de la vida humana.

En este sentido, la globalización en América Latina se ha reducido a una imitación cuyo "mimetismo frívolo" parece no tener

relación con aquel "gran proyecto" ético-político-filosófico-histórico y cultural del devenir de la sociedad moderna, no obstante que en ello la superación anglosajona es innegable, existen ciertas críticas profundas en torno a las fallas en su vida espiritual, aunque, finalmente, no serían los responsables primeros y directos en que ese "gran proyecto" no se haya consolidado íntegramente en el contexto sociopolítico y educativo mexicano.

## CAPITULO SIETE

### CONCLUSIONES

\* En este capítulo último se expondrán: 1- Una recapitulación con respecto a la metodología implementada en el análisis del objeto de estudio y 2- Una apertura a nuevas interrogantes para ulteriores investigaciones.

#### RECAPITULACION

A lo largo de esta investigación se ha puesto énfasis al carácter sociohistórico del discurso moderno de la moral, donde la consolidación de éste ha sido explicada e interpretada a partir de los presupuestos metodológicos cifrados en una ciencia social hermenéutica. Como herramienta principal, su aplicación de la misma cumplió dos propositos interrelacionados: el primero, como soporte teórico-histórico del investigador para esclarecer la relación con su objeto de estudio, relación que ligaría al sujeto (actores sociales), al texto (discursos oficiales) y la caracterización del contexto a partir de una identificación en común: La secularización y la laicización.

En este caso, si los discursos educativos y políticos entrañan contenidos morales entonces, es posible que exista un manejo intencional de los mismos, sobre todo porque la moralidad como tal ha cumplido funciones muy importantes en la regulación e integración de los comportamientos para el orden y el control social. Empero, estas funciones operan bajo ciertos principios, principios sustentados en por una racionalidad política cuyos contenidos prescriptivos y valorativos aluden a las aspiraciones

e intereses de grupos hegemónicos, los cuales son plasmados en textos y documentos para su posible reproducción en un entorno específico (contexto).

En este sentido, una hipótesis subyacente a lo largo de esta investigación consistió en que la construcción y la legitimación del discurso moderno de la moral refería implícitamente a la consolidación del discurso del individuo moderno como sujeto moral. Consolidación que aseguraría la realización del ideal de hombre moderno a partir de la interiorización del mismo en los sujetos sociales y por los cuales a través de sus experiencias se vivirían como valores modernos.

De esta forma, el proceso constitutivo del discurso moderno de la moral, es decir, del discurso del individuo como sujeto moral, tuvo sus pormenores en el contexto sociohistórico mexicano, en primer lugar, al pretender utilizar a la educación formal (pública) para la consecución de tales propósitos, se "pensó" que bastaría con anteponer iniciativas de ley y ejecutar reformas constitucionales, que el Estado moderno una vez consolidado como Estado-nación -época de la Reforma- y con gobiernos laicos sería suficiente, donde las características de los textos oficiales contribuirían para tales efectos, cuando contradictoriamente han proclamado: erigir el ideal de hombre moderno, empero, borrando al individuo concreto: se han anclado en lo burocrático-administrativo de lo institucional; son verdades auspiciadas por el saber científico (racionalidad

política) por la que la ley existe autolegitimándose; y donde el poder se ha encarnado con un dominio sociopolítico por parte de un gobierno llamado el partido del Estado. En segundo lugar, si la secularización tuvo sus orígenes y desarrollo en una estructura capitalista de donde a partir del individualismo se derivarían una pluralidad de valores modernos con su respectiva interiorización ideológica proporcionada por la racionalidad formal de las instituciones públicas, específicamente, las educativas luego, entonces, en México este proceso difícilmente se haya logrado, ya que a pesar de la génesis del Estado moderno mexicano construido sobre una estructura capitalista, sus efectos ulteriores sobre la vida pública han sido de índole precapitalista con muchos aspectos premodernos.

Por lo tanto, es posible afirmar que el contexto educativo es un medio a través del cual se transmite un tipo de discurso moral. En tanto dependiente del Estado (gobierno), la educación formal (pública) transmite una moralidad funcional acorde a los valores desacralizados y promovidos por el Estado moderno. El conjunto de valores del Estado moderno responde, en última instancia, a los principios rectores de la ratio instrumental: individualismo, poder, interés, prestigio, competencia, conveniencia, etc. Finalmente, el conjunto de estos valores no preven al individuo concreto en cuanto a ser capaz de orientar su existencia plus ultra de lo impuesto por las cuestiones económico-materiales.

En suma, si la educación formal ha sido una condición per se para el desarrollo, cuando menos es lo que efectivamente se ha procurado en los países industrializados (sociedades modernas), donde a la vez existe una mejor congruencia menos contradictoria entre los valores modernos de la economía capitalista y sus ideales sustentados a partir de un proyecto filosófico-histórico y cultural y transmitidos -quizás, más fidedignamente- a través de la formación educativa y profesional luego, entonces, Qué ha ocurrido en México?; es decir, los gobernantes, Cómo han interpretado el concepto de educación?, como instrucción y capacitación exclusivamente!?, Cómo han interpretado el concepto de desarrollo?, como crecimiento "a secas" y por ende la modernidad mas que ser vista como un proyecto, para ellos ha sido modernizaciones recurrentes!?, Qué tanto les ha "preocupado" la educación formal (pública) a tal grado que han ajustando en varias ocasiones el artículo tercero constitucional?; A qué obedece estas reformas?: posiblemente sólo actualizar a los tiempos del momento su ideología -discursos de dominación- vehiculizada a través de la escuela!?, Por qué persisten los niveles de escolaridad bajísimos? si los gobiernos posrevolucionarios, ahora partido del Estado se autolegitimaron como un Estado-educador y ético!?, Por qué no se ha cumplido la ley en México?, acaso es precondition clave para mantenerse en el poder!?, Existirán otros actores sociales fuera de las autoridades institucionales que se han beneficiado con el incumplimiento de

la ley?, posiblemente el clero, la clase social dominante mexicana y grupos políticos opositores se encuentren "jugando con las mismas reglas"!?.

### NUEVAS INTERROGANTES

A raíz de lo investigado, donde se ha esclarecido las antinomias de los discursos educativos, posiblemente se deba más bien a la naturaleza contradictoria del sistema político, esto sugiere que cualquier forma de análisis sobre la educación, ésta no es ajena a intereses ideológicos y políticos de tal modo que C. A. Torres 1976 afirmará por qué los investigadores deben pensar políticamente la educación!. "La educación siempre ha sido considerada -de Aristoteles a Platón, siguiendo hasta Jean Jacques Rousseau, John Dewey y Paulo Freire, por mencionar sólo algunos- como una extensión de un proyecto político. La falta de reconocimiento de las intersecciones de la educación y el poder es el resultado del fracaso de considerar la relevancia de las teorías del Estado para la educación y, por supuesto, en prestar la debida atención a los clásicos de la filosofía política."(p.150).

Asimismo, como observación crítica "los investigadores obsesionados con la técnica, la productividad y la eficiencia, probablemente consideran que su trabajo está libre de cualquier interés político y es independiente del Estado y de las fuerzas de la sociedad civil. Desafortunadamente, las consecuencias de la despolitización no resultan en mejores hallazgos de investigación sino en la eventual erradicación de cuestiones políticas y

morales de las escuelas y la vida pública."(Op. Cit., p.156).

Aunado a lo anterior, Qué significaría éticamente?, es decir, De qué forma los estudiosos de la educación, incluyendo investigadores sociales e intelectuales en general se involucran moralmente? Para esto, M. Foucault 1982, argumentaría "el trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización participar en la formación de una voluntad política."(p.9).

Sumados a estos cuestionamientos foucaultianos, Cuál ha sido el propósito histórico de la universidad pública?, exclusivamente formar profesionistas para servir a la sociedad!, empero, Qué significa formación universitaria? y si la formación implica transformación del sujeto, A qué tipo de transformación se refiere?.

En este sentido, una alternativa de estudio tendría que ver con cuestiones de filosofía moral sobre la educación, ya que si los imperativos categóricos kantianos han sido reinterpretados políticamente reduciéndolos a valores desacralizados, una efectiva formación universitaria más bien debería reconsiderar el deber ser en términos de trascendencia aunque para su principal obstáculo lo siga siendo una formación educativa coordinada por

las instituciones burocrático-administrativas donde no toman en cuenta al individuo concreto.

De cualquier forma, el intento se podría hacer, porque no obstante que el individuo concreto como sujeto social ha sido el destinatario por el cual la moralidad construye su concepto de formación de hombre a partir de su carácter prescriptivo, normativo y valorativo y, la educación reconstruye ese concepto a través de la praxis misma (reflexión y crítica) con la posibilidad de que el individuo se autoposicione y emerja desde su subjetividad.

Empero. De qué forma la subjetividad estaría involucrada para la trascendencia?, a sabiendas que los sujetos sociales están configurados por la dinámica del entorno sociocultural y político.

Por una parte, es posible tomar una afirmación de M. Foucault 1982 "La ontología crítica de nosotros mismos debe de ser entendida no como teoría, ni como doctrina, ni tampoco como un cuerpo de conocimientos durables que va en aumento; debe de ser concebida como una actitud, un ethos, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos sea al mismo tiempo análisis histórico de los límites que se nos imponen y experimentación de la posibilidad de transgredirlos."(p.30).

Por otra parte, H. Giroux 1989, argumentará "si pensamos sólo en aquellos pensamientos con los cuales ya tenemos palabras para expresarlos, entonces nuestra presencia en la historia permanece estática", para ello "los estudiantes

necesitan aprender a cómo leer, no como un proceso de sumisión hacia la autoridad del texto, sino como un proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación", en este sentido "criticar significa entender la construcción de la vida social como un modo particular de producción que puede ser analizado."(p.125 y 138).

En suma, no obstante que existen otros caminos plus ultra de lo institucional para construirse una moralidad autónoma y, donde parafraseando a Schutz son conquistados desde un primer Verstehen cuya subjetividad implícita participa directamente sin llegar a estar determinada en su totalidad por la racionalidad política, es inevitable sin embargo, partir de lo dado "no se puede ser humano por sí solo" y mucho menos parafraseando también a Aristóteles, cuando el hombre es un animal social entonces, en una relación dialéctica instituido-instituyente, la educación formal pudiera contribuir aún desde su dinámica ha facilitar la construcción de un nuevo ethos.

En este sentido, uno de los propósitos intrínsecos de la educación pública podría ser la de reestructurar y fortalecer un tipo de moralidad cimentada en la subjetividad misma del individuo posibilitándole hacia una transformación de la estructura social. Para ello, sería necesario reconocer la importancia histórica de la escuela, en el sentido de promover nuevas formas de identidad superando las impuestas, es decir, no tanto en emancipar al sujeto social de las instituciones, sino, más bien en liberarse del tipo de individualización que ha conllevado la sociedad moderna.

## REFERENCIAS

- Adorno T.W. y Horkheimer M.1944, Dialéctica del iluminismo, Edit. Sudamericana, Argentina.
- Adorno T. W. 1967, Sobre la lógica de las ciencias sociales, Edit. Taurus, España.
- Aguilar Mariflor 1995, "Filosofía, sujeto y modernidad", en Dialogos sobre Filosofía política, Griselda Butiérrez (coordinadora), Edit. UNAM, México.
- Agulla J.C. 1967, Sociología de la educación, Edit. Paidós, Argentina.
- Alducín Enrique 1989, Los valores de los mexicanos, Edit. Banamex, México.
- Althusser Louis, La filosofía como arma de la revolución, Edit. Siglo XXI, 1989, México.
- Aron Raymond, Las etapas del pensamiento sociológico, Edit. Siglo veinte, Argentina.
- Arriarán Samuel 1997, Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina, Edit.FFL-DGAPA-UNAM, México.
- Apel Karl O. 1995, "La situación del hombre como problema ético", en Razón, ética y política, X. Palacios y F. Jarauta (coordinadores), Edit. Anthropos, España.
- Azevedo F. 1956, Sociología de la educación, Edit. FCE, México.
- Banco Mundial 1992, "Resumen" e "Introducción" en Documento de política del Banco Mundial. Educación primaria, EUA.
- Bastian Jean Pierre 1997, La mutación religiosa en América Latina, Edit.FCE, México.
- Barba Bonifacio 1998, "La formación de valores y la participación social", en Un siglo de educación en México, Tomo I, Pablo Latapí (coordinador), Edit. FCE, México.
- Bazúa Fernando 1997, "Estado, mercado e interés público en la educación superior", en Políticas públicas y educación superior, Edit. ANUIES, México.

- Beck Ulrich 1998, Qué es la globalización?, Edit. Paidós, España.
- Berger Peter 1971, Para una teoría sociológica de la religión, Edit. Kairos, España.
- Berger P. y Luckmann T. 1972, La construcción social de la realidad, Edit. Amorrortu, Argentina.
- Beuchot M. y Blanco R. 1990, Hermenéutica, psicoanálisis y literatura, Edit. UNAM, México.
- Bobadilla Jorge 1997, "El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior", en Políticas públicas y educación superior, Edit. ANUIES, México.
- Robbio Norberto 1993, Igualdad y libertad, Edit. Debate, España.
- Bochenski J.M. 1974, Qué es autoridad?, Edit. Herder, España.
- Bonete Enrique 1995, La faz oculta de la modernidad, Edit. Técnos, España.
- Bottomore Thomas B. 1962, Introducción a la sociología, Edit. Peninsula, España.
- Bourdieu P. y Passeron J.C. 1970, La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Edit. Laia, España.
- Campell F. 1994, "El filósofo de la cabeza rapada", Revista La Jornada semanal, No. 262, Edit. La Jornada, México.
- Castañeda Fernando, "Corporativismo, legalidad y cálculo social", en Legalidad y política. El uso de la ley, Antología, F. Castañeda (compilador), mimeografo, FCPS-UNAM, 1997, México.
- Castañeda F. y Cuéllar A. 1997. El uso y la práctica de la ley en México, (coordinadores), Edit. FCPS-Miguel Angel Porrúa, México.
- Castrejón Díez Jaime 1983, "El sistema educativo mexicano", Revista Perfiles Educativos, No. 2, Edit. CISE-UNAM, México.
- 1998, "El bachillerato", en Un siglo de educación en México, Tomo II, Pablo Latapi (coordinador), Edit. FCE, México.

- CEPAL-UNESCO 1992, Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad, Chile.
- CIDAC 1992, Educación para una economía competitiva, Edit. Diana, México.
- Covo Milena E. 1973, Conceptos comunes en la metodología de la investigación sociológica, Edit. IVS-UNAM, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Edit. Trillas, 1998, México.
- Crossman R.H.S. 1958, Biografía del Estado moderno, Edit. FCE, México.
- Chesneaux J., 1990, "El tiempo de la modernidad", Revista La jornada semanal, No.78, Edit. La jornada, México.
- De Alba Alicia 1990, Teoría y educación, Edit. CESU-UNAM, México.
- De Gortari Eli 1974, Introducción a la lógica dialéctica, Edit. FCE-UNAM, México.
- De la Peña Guillermo 1998, "Educación y cultura en el México del siglo XX", en Un siglo de educación en México, Tomo I, Pablo Latapí (coordinador), Edit. FCE, México.
- Descartes Rene, Discurso del método, Edit. Porrúa, México.
- , Las pasiones del alma, Edit. Aguilar, Argentina.
- Didou A. Sylvie, Políticas de educación superior en la Comunidad Económica Europea y en la Unión Europea: Balance y perspectivas, CINVESTAV-IPN, 1998, México.
- Drucker Peter 1994, La sociedad poscapitalista, Edit. Norma, Colombia.
- Duby G. y Ariès P. 1982, Historia de la vida privada, Tomo 8, Edit. Taurus, España.
- Durkheim Emilio, Lecciones de sociología, Edit. La Pleyade, Argentina.
- , Las reglas del método sociológico, Edit. Colofón, México.
- , La educación moral, Edit. Colofón, México.

- , Educación y sociología, Edit.Colofón, México.
- Dussel Enrique 1998, Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Edit. UAM-I y UNAM, México.
- Eliás Norbert 1979, El proceso de la civilización, Edit.FCE, México.
- Elster Jon, El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social, Edit.Gedisa, España.
- Estefanía Joaquín 1997, La nueva economía. La globalización, Edit. Debate, España.
- Feinberg J. 1969, Conceptos morales, Edit.FCE, México.
- Fernández J. 1996, "Política, neomaquiavelismo y neoiluminismo" Revista La gaceta, No.304, Edit FCE, México.
- Figueroa M. Elena 1995, "Secularización y política. Los problemas del laicismo", en Dialogos de Filosofía política, Griselda Gutiérrez (coordinadora), Edit. UNAM, México.
- Filloux J.C. 1989, La personalidad, Edit. Cruz, México.
- Fischl J. 1967, Manual de historia de la filosofía, Edit.Herder, España.
- Foot P., teorías sobre la ética, Edit. FCE, México.
- Foucault Michel 1966, las palabras y las cosas, Edit. Siglo XXI, México.
- 1975, Microfísica del poder, Edit. La Piqueta, México.
- 1976, Vigilar y castigar, Edit Siglo XXI, México.
- 1982, Hermenéutica del sujeto, Edit. La Piqueta, México.
- Freire Paulo 1969, La educación como práctica de la libertad, Edit. siglo XXI, México.
- Freud Sigmund 1929, Psicología de las masas, Edit. Iztaccihuatl, México.
- Friedman George 1986, La filosofía política de la Escuela de Frankfurt, Edit. FCE, México.

- Fromm Erich 1930, El dogma de Cristo. Edit. Paidós, México.
- 1947, Ética y psicoanálisis, Edit.FCE, México.
- 1961, Marx y su concepto de hombre, Edit.FCE, México.
- Frost Elsa C. 1986, La educación y la Ilustración en Europa. Edit. El caballito-SEP, México.
- Gadamer H. George 1977, Verdad y método, Edit. Sígueme, España.
- García Carmen 1992, La integración académica en América Latina. Principales instituciones, asociaciones, redes y programas. Edit. CRESALC-UNESCO, Venezuela.
- García Emilio 1970, El bien común y la moral política, Edit. Herder, México.
- García Guillermo 1975, "La relación pedagógica como vínculo liberador", La educación como práctica social. Edit. Axis, Argentina.
- García Cantú Gastón 1988, Historia en voz alta. La universidad. Edit. Joaquín Mortiz, México.
- Giddens Anthony 1967, Las nuevas reglas del método sociológico. Edit. Amorrortu, Argentina.
- Giroux H. y McLaren P. 1989, "Sociedad, cultura y educación", Cuadernos de la ENEP-Acatlán. No 53 UNAM, México.
- Goldmann Lucien 1945, Introducción a la filosofía de Kant. Edit. Amorrortu, Argentina.
- Gómez Luis E. 1997, "Mutaciones posmodernas y mexicanidad", Revista Metapolítica, Ene.Mar.97, Edit.UAM, México.
- Gómezjara Francisco A. 1967, Sociología. Edit. Porrúa, México.
- González Juliana 1986, El malestar en la moral. Edit. Joaquín Mortiz, México.
- 1996, El ethos, destino del hombre. Edit.FFL-UNAM, México.
- Gramsci Antonio 1967, La formación de los intelectuales. Edit. Grijalbo, México.

- 1975. Cuadernos de la cárcel. Edit. Técnos, España.
- 1976, La alternativa pedagógica. Edit. Novaterra, España.
- Grawitz M. 1975, Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Edit. Hispano-europea, España.
- Guevara Niebla Gilberto 1985, La educación socialista en México. (1934-1945). Edit. El caballito-SEP, México.
- Habermas Jurgen 1967, Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica. Edit. Taurus, España.
- 1968, Conocimiento e interés. Edit. Taurus, España.
- 1983, Conciencia moral y acción comunicativa. Edit. Península, España.
- 1984, Escritos sobre moralidad y eticidad. Edit. Paidós, España.
- 1988, Ciencia y técnica como ideología. Edit. Técnos, España.
- Hampshire Stuart 1975. Dos teorías de la moralidad. Edit. FCE, México.
- 1978, Moral pública y privada. Edit. FCE, México.
- Hargreaves A. 1995, Profesorado, cultura y posmodernidad. Edit. Morata, España.
- Harman G. 1977, La naturaleza de la moralidad. Edit. IVF-UNAM, México.
- Hegel G.W.F., Lecciones sobre historia de la filosofía. Edit. FCE, México. 1977.
- Fenomenología del espíritu. Edit. FCE, México. 1989.
- Heller Agnes 1977, Sociología de la vida cotidiana. Edit. Península, España.
- 1978, El hombre del Renacimiento. Edit. Península, España.

- 1978, Instinto, agresividad y carácter,  
Edit. Península, España.
- 1979, Teoría de los sentimientos,  
Edit. Fontamara, España.
- 1983, Aristóteles y el mundo antiguo,  
Edit. Península, España.
- 1984, Crítica de la Ilustración,  
Edit. Península, España.
- Heller A. y Feher F. 1988, Políticas de la postmodernidad,  
Edit. Península, España.
- Herrera Maria 1990, "Hermenéutica y discurso", en Irrupción del discurso, Noe Jitrik (compilador), Edit. FCPS-UNAM México.
- Herrera Rafael D. 1991, Sustento teórico para la práctica de la orientación educativa. Tesis de licenciatura, Escuela de psicología, Universidad de Guanajuato, México.
- 1995, Los valores morales en la formación profesional. Tesis de maestría, Facultad de psicología, UNAM, México.
- Hierro Graciela 1990, Naturaleza y fines de la educación superior, Edit. ANUIES-UNAM, México.
- 1990, "La doble moral burguesa mexicana vs la nueva moral de la igualdad", en Normas y prácticas morales y cívicas en la vida cotidiana, J.M. Ramírez (coordinador), Edit. CIIH-UNAM, México.
- Hughes John 1980, La filosofía de la investigación social, Edit. FCE, México.
- Imaz C., et al 1996, Y el costo de la ignorancia?. El rezago educativo en México, Edit. PRD, México.
- Jaspers Karl 1949, La filosofía, Edit. FCE, México.
- Jay Martin 1989, La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt, Edit. Taurus, España.
- Jimenez Gilberto, "El discurso político como discurso del poder", en Legalidad y política. El Uso de la ley, Antología, Fernando Castañeda (compilador), mimeografo, FCPS-UNAM, 1997, México.

- Jitrik Noé 1990, "Discurso e interdisciplina". en Irrupción del discurso. N. Jitrik (compilador), Edit. FCPS-UNAM, México.
- , "Legalidad y legitimidad", en Legalidad y política. El uso de la ley. Antología, Fernando Castañeda (compilador), mimeografo, FCPS-UNAM. 1997, Mexico.
- Kant Emmanuel, Crítica de la razón pura, Edit. Porrúa, México.
- , Crítica de la razón práctica, Edit. Porrúa México.
- , Qué es la Ilustración, Edit. FCE. México.
- Katz D. y Festinger L. 1972, Los métodos de investigación en ciencias sociales, Edit. Paidós, Argentina.
- Kent Rollin 1995, "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: El Banco Mundial y la UNESCO" en Universidad Futura, núm 9, vol.7, Edit. UAM-A, México.
- Kliemt Hartmut 1985, Las instituciones morales. Edit. Fontamara, España.
- Kozicki Enrique 1997, "Discurso jurídico y discurso psicoanalítico. El derecho como texto sin sujeto". en Legalidad y política. El uso de la ley. Antología, Fernando Castañeda (compilador), mimeografo, FCPS-UNAM, México.
- Kropotkin P. 1945, Origen y evolución de la moral. Edit. América, Argentina.
- Krugman Paul 1997, El internacionalismo moderno. La economía internacional y las mentiras de la competitividad. Edit. Crítica, España.
- Kuhn T.S. 1962, La estructura de las revoluciones científicas. Edit. FCE. México.
- Labarca Guillermo, et al 1977, La educación burguesa. Edit. Gedisa, España.
- Lapassade Georges 1971, Autogestión pedagógica. Edit. Gedisa, España.
- Latapi Pablo 1992, Tiempo educativo mexicano I. Edit. UNAM, Mexico.
- 1992, Tiempo educativo mexicano III, Edit. UNAM, México.

- 1978, "Un siglo de educación nacional", en Un siglo de educación en México, Tomo I, P. Latapí (coordinador), Edit. FCE, México.
- Lefebvre Henri 1969, Lógica formal lógica dialéctica, Edit. Siglo. XXI, México.
- Ley general de educación, Edit. Pac. 1999, México.
- Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, Edit. DGELU-UNAM, 1975, México.
- Lozano J. et al 1993, Análisis del discurso, Edit. Cátedra, México.
- Lourau Rene 1970, El análisis institucional, Edit. Amorrortu, Argentina,
- Lyotard Jean Francois 1979, La condición posmoderna, Edit. Planeta-Agostini, España.
- MacIntyre A. 1966, Historia de la ética, Edit. Paidós, España.
- Magallón Mario 1993, "Filosofía de la educación latinoamericana", en Revista Panoramas de Nuestra América, núm. 7, Edit. UNAM, México.
- Maffesoli Michel 1990, "La socialidad en la posmodernidad", en En torno a la posmodernidad, G. Vattimo y otros, Edit. Anthropos, Colombia.
- Maquiavelo Nicolás, El Príncipe, Edit. Sigma, México.
- Mann Leon 1972, Elementos de psicología social, Edit. Trillas, México.
- Marcuse Herbert, 1954, El hombre unidimensional, Edit. Joaquín Mortiz, México.
- 1962, Eros y civilización, Edit. Joaquín Mortiz, México.
- Mardones J.M. y Ursúa N. 1982, Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Edit. Fontamara, España.
- Mardones José M. 1990, "El neoconservadurismo de los posmodernos" en Entorno a la posmodernidad, G. Vattimo y otros, Edit. Anthropos, Colombia.

- Marí J. y González M. 1989, Ética pedagógica, Edit. Pueblo y educación, Cuba.
- Herrnstein G. 1989, Poder y secularización, Edit. Península, España.
- Marx Karl, Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, Edit. Siglo XXI, Argentina.
- Medina Lauro 1993, "Hacia una filosofía de la educación para América Latina", en Revista Panoramas de Nuestra América, núm 7. Edit. UNAM, México.
- Melgar Mario 1993, "Las reformas al artículo tercero constitucional", en Revista Panoramas de Nuestra América, núm. 7. Edit. UNAM, México.
- Meneses Ernesto 1998, "El saber educativo", en Un siglo de educación en México, Tomo II, Pablo Latapí (coordinador), Edit. FCE, México.
- Meyer Lorenzo 1996, Liberalismo y autoritarismo. Las contradicciones del sistema político mexicano, Edit. Oceano, México.
- Meza Antonio 1998, "Los libros de texto", en Un siglo de educación en México, Tomo II, Pablo Latapí (coordinador), Edit. FCE, México.
- Miranda Francisco 1992, "Descentralización educativa y modernización del Estado", Revista Mexicana de Sociología, No. 2. Edit. IIS-UNAM, México.
- 1998, Desarrollo histórico y conceptualización de las políticas públicas, Edit. UPD, México.
- Miranda Porfirio 1993, "Qué hacer ante la modernidad?", Revista La jornada semanal, No.233, Edit. La Jornada, México.
- Montenegro Walter 1956, Introducción a las doctrinas políticoeconómicas, Edit. FCE, México.
- Montesinos R. 1992, "La génesis de la modernidad en Norbert Elias" Revista Sociológica, año 7, No.20, UAM-A, México.
- Morado Raymundo 1996, "Racionalidad y educación moral", en Filosofía moral y Educación, L. Olive y L. Villoro (compiladores), Edit. FFL-UNAM, México.

- Moreno P. y Munguía J. 1986, "Los nuevos economistas y la educación", Revista Foro universitario, No.72, Edit. STUNAM-UNAM, México.
- Mota Graciela 1990, Cuestiones de psicología política en México, (coordinadora), Edit. CRIM-UNAM, México.
- Mungaray A. y Ocegueda J. M., La educación superior en la integración económica de América del Norte, UABC, 1998, México.
- Muñoz Izquierdo Carlos 1996, Origen y consecuencias de las desigualdades educativas, Edit. FCE, México.
- Nietzsche Frederich, Más allá del bien y del mal, Edit. Goncourt, Argentina.
- , Genealogía de la moral, Edit. Alianza, España.
- OCDE 1997, "Cuestiones claves", "La conducción del sistema" y "Recomendaciones" en Exámenes de las políticas nacionales de educación. México: educación superior, Francia.
- Olive León 1996, "Multiculturalismo: ni universalismo, ni relativismo", en Filosofía moral y Educación, L. Olive y L. Villoro (compiladores), Edit. FFL-UNAM, México.
- Ornelas Carlos 1995, El sistema educativo mexicano, Edit. FCE-NF, México.
- Padua Jorge 1998, "La educación en las transformaciones sociales", en Un siglo de educación en México, Tomo I, Pablo Latapi (coordinador), Edit. FCE, México.
- Pallares Eduardo 1964, Diccionario de filosofía, Edit. Porrúa, México.
- Parsons Talcott, El sistema social, Edit. Alianza, España.
- Ponce Anibal 1934, Educación y lucha de clases, Edit. Mexicanos unidos, México.
- Poole Ross 1992, Moralidad y modernidad, Edit. Herder, España.
- Poder Ejecutivo Federal 1996, Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, Edit. SHCP, México.
- Puig J.M. y Martínez M. 1989, Educación moral y democracia, Edit. Laertes, España.

- Quintanilla Miguel A. 1996. "Educación moral y cultura tecnológica". en Filosofía moral y Educación, L. Olive y L. Villoro (compiladores), Edit. FFL-UNAM, México.
- Ramírez Juan José. Los sistemas de educación superior en el contexto de internalización de las economías de Asia Pacífico: Entre el plan y el mercado. COLMEX, 1998, México.
- Recasens Luis 1978, Sociología, Edit. Porrúa, México.
- Roa Armando 1995. Modernidad y posmodernidad, Edit. Andres Bello, Chile.
- Robles Martha 1977, Educación y sociedad en la historia de México, Edit. Siglo XXI, México.
- Rodríguez Aroldo 1976, Psicología social, Edit. Trillas, México.
- Rodríguez Roberto 1998, La integración Latinoamericana y las universidades, Edit. UDUAL-UNAM, México.
- Romo M. y Gutiérrez H. 1983. "Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964)", Revista Perfiles Educativos, No.2, CISE-UNAM, Mexico.
- Rousseau J.J., El contrato social, Edit. Altaya, España.
- Sanabria Ruben 1971, Ética, Edit. Porrúa , México.
- Sánchez V. Adolfo 1969, Ética, Edit. Grijalbo, México.
- 1973, La filosofía de la praxis, Edit. Grijalbo, México.
- 1976, La filosofía y las ciencias sociales, Edit. Grijalbo, México.
- 1993, "Modernidad, vanguardia y posmodernismo", Revista La jornada semanal, No.233, Edit. La jornada, México.
- 1996, "Izquierda y derecha en política, y en la moral?" en Filosofía moral y Educación, L. Olive y L. Villoro (compiladores), Edit. FFL-UNAM, México.
- Schmelkes Sylvia 1998, "La educación básica", en Un siglo de Educación en México. Tomo II. Pablo Latapí (coordinador) Edit. FCE, México.

- Schutz Alfred 1974, El problema de la realidad social, Edit. Amorrortu, Argentina.
- Senior Alberto 1963, Compendio de un curso de sociología, Edit. Méndez Oteo, México.
- Sobrevilla David 1996, "El proceso de occidentalización del mundo: aculturación masiva o transculturación universal?", en Filosofía moral y Educación, L. Olive y L. Villoro (compiladores), Edit. FFL-UNAM, México.
- Solana Fernando, et al 1981, Historia de la educación pública en México, Edit. FCE-SEP, México.
- Solares Blanca 1995, Tu cabello de oro Margarete. Fragmentos sobre odio, resistencia y modernidad, Edit. UIC-M.A. Porrúa, México.
- Stevenson Leslie 1974, Siete teorías de la naturaleza humana, Edit. Cátedra, España.
- Strasser Carlos 1977, La razón científica en política y sociología, Edit. Amorrortu, Argentina.
- Tanck Dorothy 1985, La Ilustración y la educación en la Nueva España, Edit. El caballito-SEP, México.
- Tecla Alfredo 1993, Teoría, métodos y técnicas en la investigación social, Edit. Taller abierto, México.
- Tena Felipe 1957, Leyes fundamentales de México. 1808-1998, Edit. Porrúa, 1998, México.
- Tenti Emilio 1988, El arte del buen maestro, Edit. Pax, México.
- Tirado F. y Serrano V. 1989, "En torno a la calidad de la educación pública y privada en México", Revista Ciencia y desarrollo, Vol. XV, No.85, CONACYT, México.
- Torres Carlos A. 1983, "La educación y las teorías del Estado", Rev. Perfiles Educativos, No.1, CISE-UNAM, México.
- 1996, Las secretas aventuras del orden. Estado y educación, Edit. Niño y Dávila, Argentina.
- Touraine Alain 1994, Critica de la modernidad, Edit. FCE, México.
- Van Dijk T. A. 1980, Estructuras y funciones del discurso, Edit. Siglo XXI, México.

- Valdivia L. y Villanueva E. 1988, Los suuestos de la racionalidad de la tecnología, (coordinadores), Edit. DGIA-UNAM, México.
- Vattimo Gianni 1985, El fin de la modernidad, Edit. Planeta-Agostini, España.
- 1990, "Posmodernidad. Una sociedad Transparente", en En torno a la posmodernidad, G. Vattimo y otros, Edit. Anthropos, Colombia.
- 1992, La secularización de la filosofía, Edit. Gedisa, España.
- Velasco Ambrosio 1993, "Historia y filosofía en la interpretación de las teorías políticas" Revista Hispanoamericana de Filosofía, Vol.XXV, No. 75, Edit. IVF-UNAM, México.
- 1995, Teoría política: filosofía e historia Anacrónicos o anticuarios?, Edit. UNAM, México.
- Vernengo R. J. 1996, "Sobre la producción de normas jurídicas y normas morales", en Filosofía moral y Educación, L. Olive y L. Villoro (compiladores), Edit. FFL-UNAM, México.
- Vidales Ismael 1993, "Filosofía normativa: un cuadro comparativo" en Revista Panoramas de Nuestra América, núm.7, Edit. UNAM, México.
- Villa Lever L. 1987, "El conflicto en torno a los Libros de Texto Gratuitos (1962-1975)", Revista Encuentro, Vol.4, No.2, Edit. El Colegio de Jalisco, Mexico.
- 1989, "Ideología, política y proyecto educativo", Revista de Ciencias Sociales Cuadernos, Nueva época 9 y 10, Edit. CICS-FFL-Universidad de Guadalajara, México.
- Villamil Roberto 1990, "Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones", Cuadernos del CESU No. 21, UNAM, México.
- Villoro Luis 1995, "Fines y medios", en Dialogos sobre Filosofía política, Griselda Gutiérrez (coordinadora), Edit. AFM-UNAM, México.
- 1997, El poder y el valor, Edit. FCE, México.
- Von Martin Alfred 1932, Sociología del Renacimiento, Edit.FCE, México.

- Wallerstein I. 1976, Abrir las ciencias sociales,  
 Edit. Siglo XXI-UNAM, México.
- Weber Max, Economía y sociedad, Edit. FCE, México.
- , La ética protestante y el espíritu del capitalismo,  
 Edit. Premiá, México.
- , Ensayos sobre metodología sociológica,  
 Edit. Amorrortu, Argentina.
- , Sociología de la religión, Edit. Coyoacan, México.
- , El político y el científico, Edit. Premiá, México.
- Williams Bernad 1981, La fortuna moral, Edit. UNAM,  
 México.
- Winch Peter 1974, Ciencia social y filosofía,  
 Edit. Amorrortu, Argentina.
- Zabludovsky Gina 1973, Patrimonialismo y modernización,  
 Edit. FCE-UNAM, México.
- 1975, Sociología y política. El debate clásico  
 y contemporáneo, Edit. M. A. Porrúa-FCPS-UNAM, México.