

01078.
2ej. 3vol.
4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO MEXICANO

(En torno a los fines, principios y criterios
axiológicos de la educación)

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
NIVEL SUPERIOR

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MA. TERESA YURÉN CAMARENA

México, D. F., 1987.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE:

BASES PARA EL ANALISIS DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION DEL ESTADO MEXICANO

CAPITULO 1. Proyectos educativos y relaciones sociales

1.1 Los proyectos y las necesidades sociales

1.1.1 La finalidad -----19

1.1.2 Fines, valores y necesidades-----26

1.1.3 Actitudes y creencias -----38

1.1.4 Proyectos y normas sociales-----47

1.2 Proyectos educativos, práctica e ideología

1.2.1 Práctica y proyectos educativos-----54

1.2.2 Proyectos educativos e ideología -----62

1.2.3 Proyectos educativos y aparatos
ideológicos -----71

CAPITULO 2. La filosofía de la educación y los proyectos de educación pública en México

2.1 Los proyectos educativos del Estado mexicano como objeto de estudio

2.1.1 Estado nacional, dependencia
y aparato educativo -----82

2.1.2 Los proyectos educativos del Estado
mexicano y la teoría educativa-----95

2.1.3 Proyectos no explícitos y proyec-
tos ocultos -----106

2.2 ¿Hay una filosofía de la educación del Estado mexicano?

2.2.1 La filosofía: de la academia a

la política -----	114
2.2.2 La filosofía de la educación en los proyectos educativos -----	124
2.2.3 Conservación o transformación: la alternativa de los proyectos de edu- cación pública -----	133
2.2.4 La tarea del filósofo de la educa- ción-----	139

SEGUNDA PARTE: LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN LOS PROYECTOS
EDUCATIVOS DEL ESTADO MEXICANO

CAPITULO 3. La filosofía de la educación en la etapa de for-
mación del Estado mexicano

3.1 El proyecto ilustrado: ruptura con la filosofía de la
educación colonial

3.1.1 La autonomía como criterio axiológico -----	149
3.1.2 Fines y principios de la educa- ción en el proyecto ilustrado -----	164
3.1.3 Balance retrospectivo del proyecto ilustrado -----	174

3.2 El proyecto educativo civilizatorio

3.2.1 La civilización: valor rector del proyecto nacional -----	190
3.2.2 Fines y principios de la educación en el proyecto educativo civili- zatorio -----	199
3.2.3 Racionalidad e irracionalidad del proyecto civilizatorio -----	210

CAPITULO 4. La filosofía de la educación del primer Estado
Nacional

4.1 El proyecto educativo del "orden y progreso"

4.1.1 El primer Estado nacional y su proyecto educativo-----	220
4.1.2 El criterio axiológico: "orden y progreso" -----	227

4.2	Los problemas de la filosofía de la educación en el proyecto educativo	
4.2.1	Los fines de la educación	243
4.2.2	Los principios educativos	250
4.2.3	El concepto de educación	272
4.3	Racionalidad y límites de la filosofía de la educación del primer Estado nacional	
4.3.1	Los límites de la validez del proyecto del "orden y progreso"	284
4.3.2	El proyecto educacional y la filosofía de la praxis	298
CAPITULO 5. Notas sobre la filosofía de la educación del Estado nacional surgido de la Revolución mexicana		
5.1	El criterio axiológico y el concepto de educación	
5.1.1	El segundo Estado nacional y sus proyectos educativos	306
5.1.2	La justicia social como criterio axiológico	320
5.1.3	El desarrollo como criterio axiológico	346
5.2	Las cuestiones de la filosofía de la educación y el artículo 30. Constitucional	
5.2.1	Principios heredados y principios nuevos	363
5.2.2	La educación y sus fines	386
5.3	Racionalidad y límites de la filosofía de la educación del segundo Estado nacional	413
CONCLUSIONES		425
BIBLIOGRAFIA		447

INTRODUCCION

1. Propósito y justificación de este trabajo

El trabajo que tiene ante sí el lector, es el resultado del análisis de los fines, principios y criterios axiológicos que han orientado y normado el quehacer educativo en México, a lo largo de su vida independiente. Dicho análisis está subordinado a un doble propósito: en primer lugar, el de elaborar la crítica de la filosofía de la educación contenida en los proyectos de educación pública, y, en segundo lugar, el de recuperar los elementos praxeológicos que pudieran confluír en un proyecto educativo de carácter emancipatorio.

Varias son las razones que justifican la necesidad de investigar sobre la filosofía de la educación del Estado mexicano y, desde luego, el análisis que aquí realizamos no pretende satisfacer esa necesidad, sino sólo ofrecer una modesta contribución en esa perspectiva.

La primera de las razones que apuntamos es la más simple, por evidente, pero no la más importante. Consiste en el hecho de que este particular objeto de estudio ha sido escasamente tratado en el ámbito académico. En otras palabras, aunque el tema de la filosofía de la educación es tangencialmente tratado en un buen número de obras que versan

sobre historia de la educación en nuestro país, son muy pocas las obras que lo abordan de manera especial y sistemática. Ciertamente algunas de ellas son excelentes, pero no cumplen el propósito específico de dilucidar e interpretar los fines, principios y criterios de la educación a lo largo de la vida independiente de nuestro país. Así, mientras que en algunas de estas obras el tema es tratado a nivel descriptivo -como en el completísimo trabajo de E. Meneses-, en otras, el análisis se realiza dentro del marco del problema de la ideología -como en el agudo examen que efectuó M. Pérez Rocha-, o se circunscribe a un período específico -como en el interesante trabajo de L. Zea sobre el positivismo en México, o el original estudio de A. Puiggròs sobre el "americanismo" en América Latina-. En síntesis, nuestro objeto de estudio no ha recibido un tratamiento analítico y sistemático que permita entender las relaciones teórico-ideológicas y teórico-prácticas que subyacen a la enunciación de los fines, principios y criterios axiológicos que orientan el proceso educativo en nuestro país, mismos que, por su carácter histórico, no permanecen inmutables.

Otras dos razones resultan de mayor importancia. La primera es de carácter eminentemente teórico, mientras que la segunda es de carácter práctico. Ambas están estrechamente vinculadas y se apoyan en el supuesto de que la educación es un entramado de teorías y prácticas, que adquiere sentido en la lógica de la lucha por la hegemonía.

La primera de esas razones se resume en lo siguiente:

la construcción de categorías de análisis y de explicaciones referidas a este objeto de estudio implican una problemática teórica y metodológica muy amplia y compleja, que es indispensable abordar si se pretende un conocimiento objetivo de nuestra realidad educativa, pese a los obstáculos que impone el uso político de lo que se interpreta como "la filosofía de la educación del Estado".

En primer término, se nos presenta la necesidad de definir nuestro objeto de estudio, lo cual nos plantea diversas interrogantes; la fundamental es la siguiente: ¿Es válido hablar de la filosofía de la educación del Estado mexicano? Se trata de una pregunta de la que se desprenden otras, como: ¿La filosofía de la educación es siempre un producto académico? ¿Es posible que se nutra de la cotidianidad? ¿Tiene un estatuto científico y/o social? ¿Es estrictamente un producto teórico o tiene una carga ideológica? ¿Es una o muchas filosofías? ¿Cómo se manifiesta su índole histórica? ¿En qué sentido "pertenece" al Estado? ¿Cuáles son los elementos que le dan contenido y forma? ¿Cuáles son los rasgos que le dan especificidad? ¿En virtud de cuáles mediaciones "da sentido" al proceso educativo? ¿Qué relación hay entre los fines y valores de la educación y las necesidades sociales?

Un segundo grupo de interrogantes son de orden metodológico: ¿Cómo abordar un objeto de estudio que implica valores? ¿Es posible mantener una "neutralidad ideológica"? ¿Cómo evitar la "guillotina de Hume? ¿Qué tipo de análisis

debe realizarse para vincular los elementos estructurales y los superestructurales? ¿Cómo comprender los cambios de la filosofía de la educación, y la génesis de esos cambios, privilegiando un enfoque teórico-filosófico sobre un enfoque histórico? ¿Qué clase de análisis ha de aplicarse para determinar el carácter conservador, crítico o revolucionario de la filosofía de la educación? ¿Desde que perspectiva teórico-filosófica es posible realizar este tipo de análisis?

La problemática teórica se cierra con otro grupo de interrogantes esenciales para este trabajo: ¿Dónde se encuentra expresada la filosofía de la educación del Estado mexicano? ¿Cómo se relaciona con la práctica política y con la práctica educativa? ¿Cómo distinguir las diversas filosofías de la educación, si es que las hay? ¿Son conservadoras o revolucionarias? ¿A qué necesidades e intereses sociales corresponden?

La razón de carácter práctico que justifica el desarrollo de este trabajo es, a nuestro juicio, la más importante. Antes de enunciarla, hagamos un breve preámbulo: no es un secreto para nadie que los resultados de los procesos educacionales en nuestro país dejan mucho que desear. El perfil de egreso que se hace explícito en la mayoría de los planes de estudio -desde primaria hasta posgrado-, congruente con el discurso oficial, describe un sujeto que posee mucha información, que es crítico, creativo, y manifiesta actitudes democráticas; es solidario, asume un compromiso con su comunidad y es capaz de contribuir al logro de una socie-

dad justa. Pero la realidad pinta un panorama muy distinto y poco alentador.

Una observación atenta conduce a suponer que esa situación se debe, principalmente, a una práctica educativa conservadora, burocratizada, reiterativa y poco consciente -en el sentido de las definiciones de Sánchez Vazquez-, y con base en este supuesto, se afirma que aunque la práctica no sea la idónea, los fines y principios que orientan y norman los procesos educativos tienen una validez fuera de toda duda. De acuerdo con esto, bastaría adecuar la práctica al proyecto educativo para superar los resultados no deseados. Pero esta solución resulta demasiado simplista y no resiste una crítica certera. Lejos de resolver el problema, ese supuesto nos conduce a nuevas interrogantes de cuya solución depende, en gran medida, encontrar nuevas alternativas para el quehacer educativo: ¿Está la práctica desvinculada a tal punto del proyecto educativo que le es totalmente contraria? ¿Es la práctica la que debe adecuarse a un proyecto que por sus cualidades se ostenta como "relativamente" inmutable? ¿Es válido efectivamente el proyecto? ¿De acuerdo con qué criterio de validez? ¿Cuáles son las características de una práctica educativa que contribuye con una praxis social? ¿Qué características debiera tener la actividad educativa para ser ella misma praxis? ¿Es concebible una praxis educativa sin proyecto? ¿Cómo debe ser un proyecto congruente con una praxis educativa?

La razón de orden práctico que justifica la necesidad

de abordar nuestro objeto de estudio se resume así: la tarea de transformar en una auténtica praxis, la práctica educativa poco consciente, burocratizada y reiterativa implica la transformación del proyecto que la orienta; transformación que no puede hacerse de manera ahistórica, y que precisa del conocimiento de la realidad que se quiere transformar y de sus posibilidades de transformación. Ello envuelve una importante labor de crítica que al tiempo que niega la realidad presente y anticipa una realidad deseada, permite recuperar los elementos que pudieran contribuir a esa transformación. De este modo, el trabajo mismo de teorización contribuye a conformar un proyecto educativo, lo cual nos plantea otra cuestión fundamental: ¿Qué características ha de tener la teorización y la teoría misma para que ésta última pueda insertarse en una praxis educativa?

2. El objeto de estudio

Con lo anteriormente expuesto, creemos haber justificado la necesidad de este trabajo por tres razones diversas: la primera es que hay pocos estudios que aborden el tema de manera sistemática y específica. La segunda consiste en la fecundidad teórica y metodológica que caracteriza a nuestro objeto de estudio. La tercera radica en que, si se pretende transformar la realidad educativa, es preciso conocerla, y ello implica el conocimiento y la transformación de la filosofía de la educación como parte de esa realidad.

Entendida la educación como un proceso deliberado que

tiende a la transformación del ser humano, no se le puede desvincular del horizonte axiológico que le ha sido definido socialmente, sin correr el riesgo de perder objetividad. Desde este punto de vista, preguntarse por el ser y el deber ser de la educación implica una cuestión fundamental que da sustancia a la filosofía de la educación: la que se refiere a los fines que orientan la educación, los principios que norman la práctica educativa y el criterio axiológico en torno al cual se organizan esos fines y principios.

No podemos pasar por alto que cualquier respuesta a la cuestión fundamental de la filosofía de la educación se nutre de concepciones diversas en torno al conocimiento, al hombre, a la moralidad y a la realidad misma. No obstante, hemos querido limitar nuestro objeto de estudio a los fines, principios y criterios axiológicos de la educación y dejar, para otra oportunidad, el análisis de tales concepciones. Esto no significa que las ignoremos; por el contrario, hemos recurrido a ellas para explicar el sentido teórico de los elementos que pretendimos explicar, pero sólo en la medida que nuestro análisis lo exigió. En cambio, hemos procurado ofrecer una explicación sistemática de los fines, principios y criterios axiológicos de la educación aunque, por supuesto, con una limitación espaciotemporal que enmarca nuestra investigación en los proyectos educativos del Estado mexicano.

El cuestionamiento acerca de la educación y sus fines se expresa a nivel individual y en la vida cotidiana como

una inquietud que puede ser aparentemente satisfecha con opiniones basadas en creencias personales, pero a nivel social, dicho cuestionamiento se transforma en una exigencia de reflexión fundada en el análisis objetivo y en una argumentación sólida.

Por lo tanto, cuando el horizonte de la educación es remodelado en el seno del Estado -como lo es en el Sistema de educación pública- es menester analizar los valores que entran en juego en la lucha por la hegemonía y las significaciones diversas que adquieren los fines y principios educacionales dependiendo del contexto teórico e ideológico en el que se insertan. Se hace preciso, también, entender y criticar las filosofías de la educación -que por su carácter histórico son diversas y cambiantes- como expresiones de una realidad social y cultural, como fundamento de la política educativa y como término de relación del quehacer educativo; comprenderlas en su significación históricosocial; develar las funciones que han desempeñado socialmente, las prácticas que han justificado, los poderes que han contribuido a legitimar, los valores que han privilegiado, las esperanzas que han alimentado y, en fin, el sentido que la realidad social le ha impreso al proceso educativo y que toma forma teórica en las filosofías de la educación contenidas en los proyectos de educación pública.

La labor de rescatar de esas filosofías los elementos que contribuyen a darle al proyecto en el que se inscriben

un carácter liberador y dinámico, a la vez que se rechaza la índole conservadora y acrítica que pudieran manifestar, es viable a condición de que dichas filosofías se entiendan como expresión de las relaciones sociales, y de que sea factible determinar su racionalidad teórica y práctica.

3. El método

Considerando el propósito de nuestro trabajo, la problemática que hemos detallado, y las condiciones para cumplir con ese propósito, resulta evidente que el método que utilizamos no puede ser "alérgico" ni a los enunciados valorativos, ni a los valores mismos, ni a la perspectiva diacrónica; lo cual no significa que abandonemos la aspiración de que nuestro análisis resulte objetivo, ni que optemos por una perspectiva "historicista".

Nuestro análisis no se ha centrado en el discurso sobre educación, sino en el referente de ese discurso, es decir, en la realidad educativa (lo cual nos remite al supuesto de que las proposiciones que pueden ser verdaderas o falsas hacen referencia a objetos y procesos reales). Específicamente, centramos dicho análisis en los proyectos que orientan la educación pública en nuestro país.

Puesto que se trata de un objeto de estudio que, a la vez que envuelve valores, está en permanente cambio, el método ha de ser congruente con él. En este sentido, hemos pretendido aproximarnos a la perspectiva crítica de corte marxista según la cual objetividad y valor no están escin-

didós ni en la relación sujeto objeto, ni en la relación método objeto, de acuerdo con lo que sostiene Sánchez Vázquez, al hacer la crítica de la pretendida "neutralidad ideológica" de las ciencias sociales.

Tal como concebimos esta perspectiva, en ella se rechaza como lineamiento metodológico la disociación entre el análisis teórico y el análisis histórico, aunque en una investigación determinada pudiese privilegiarse uno u otro. En este caso -y partiendo de la distinción entre el método de investigación y el de exposición-, hemos preferido, porque así conviene a nuestro objeto de estudio y a nuestro propósito, el análisis teórico durante el proceso de investigación; sin olvidar que, como dice A. Heller, la aproximación teórica es expresión de nuestra conciencia histórica. En cambio, para la exposición, nos ha parecido más conveniente el enfoque histórico, precedido de algunas precisiones teóricas. De esta manera, el análisis teórico -que nos ha permitido definir la filosofía de la educación en el sistema de relaciones y dependencias de la realidad educativa- constituye la condición necesaria de la exposición histórica.

La crítica que efectuamos tiene como referente, las instituciones sociales -especialmente el Estado y la institución educativa- pero también alcanza a los intereses y motivaciones cuya superación es indispensable en la tarea de construir una sociedad futura en la que queden revocadas las diversas formas de dominación. Por esto, la crítica está orientada por el reconocimiento de las necesidades radicales

-como las define Heller- y por el supuesto de que los valores que se corresponden con ellas son universalizables -sin detrimento de su historicidad- y operan como criterio fundamental para distinguir el ser y el deber ser de la educación.

Hemos pretendido mantenernos en una línea del filosofar que Sánchez Vázquez describe como "una nueva práctica de la filosofía"; se trata de la filosofía de la praxis que ve al mundo como objeto de transformación y aspira a insertarse en él, como un momento necesario, en esa transformación. En este sentido; y cumpliendo con una recomendación metodológica de corte marxista, hemos comprometido nuestro análisis con el ideal emancipatorio de las clases dominadas.

El procedimiento que hemos seguido en la investigación se resume en los siguientes momentos que no deben ser considerados en una sucesión lineal, sino más bien en un proceso en el que hay una acción recíproca entre ellos:

a) Consulta y lectura de documentos y obras diversas que estimularon la reflexión y nos aportaron elementos para: delimitar el objeto de estudio, plantearnos y sistematizar los problemas a resolver, definir el criterio para la selección de las fuentes, y determinar los principios que orientarían el análisis.

b) Elaboración de las determinaciones conceptuales que nos permitieron superar (relativamente) la representación caótica de la realidad educativa y representarnos teóricamente esa realidad como un sistema de relaciones y dependencias en

el que se inscriben los proyectos de educación pública.

c) Aplicación de las categorías, que resultaron de las determinaciones conceptuales, al análisis de la realidad educativa concreta, a fin de comprender el entramado de teorías y prácticas educativas que se hacen presentes en un momento histórico determinado y de develar el sentido que la realidad social le imprime a los proyectos que operan como norma y orientación del quehacer educativo en esa realidad concreta.

d) Explicación, a la luz de las categorías y principios de análisis, de las filosofías de la educación contenidas en los proyectos de educación pública a fin de determinar la racionalidad de éstos, elaborar la crítica respectiva y recuperar los elementos que pudiesen confluir en un proyecto educativo de carácter emancipatorio.

Este último momento revela la hipótesis principal que orientó este trabajo: Los fines, principios y criterios axiológicos que dan contenido a los proyectos educativos corresponden a intereses y necesidades de clase, por lo que tienen un significado ideológico; pero también tienen un significado teórico-filosófico que resulta no contradictorio con el anterior. Ese contenido está organizado conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía; lo cual significa que, pese a la índole conservadora que pudiese tener cualquier proyecto, la lucha que libran los dominados favorece la incorporación de elementos que, por su carácter praxeológico, pudieran confluir en un proyecto emancipatorio.

La argumentación que da fundamento a nuestra hipótesis se ha organizado, para su exposición, en dos partes:

A) Bases para el análisis de la filosofía de la educación del Estado mexicano. En esta parte, que comprende los dos primeros capítulos, se explican las categorías y principios de análisis.

B) La filosofía de la educación en los proyectos de educación pública. En esta parte, que consta de tres capítulos, se expone el resultado del análisis y la crítica realizadas.

En el primer capítulo se explica la relación entre proyectos y necesidades sociales —mediada por la relación entre actitudes, creencias, normas y necesidades— partiendo de la definición de conceptos categoriales como: "finalidad", "valor", "necesidad" y "proyecto", y se establecen los criterios para determinar la racionalidad teórica y práctica de un proyecto. También se explica la relación entre práctica educativa y proyecto educativo; se define la educación como praxis y se determina el significado de "ideología" para establecer el criterio que permite determinar el carácter conservador o praxeológico de un proyecto educativo.

En el segundo capítulo se explica el concepto "proyecto educativo del Estado"; se distingue entre "proyecto explícito", "proyecto implícito" y "proyecto oculto" y se expresan los criterios para determinar los límites históricos de los proyectos, así como los lineamientos para analizar los proyectos educativos mexicanos en su especificidad; se determinan los criterios para juzgar el carácter ideológi-

co de los proyectos educativos, y los criterios para determinar su validez, considerando que un proyecto educativo es la expresión de una teoría práctica en sentido lato. También en este capítulo se define "la filosofía de la educación del Estado mexicano" como "filosofía de la época", se reconoce su índole política, y el sello que le imprime la cotidianidad, y se le diferencia de la filosofía académica, a fin de establecer la perspectiva filosófica desde la cual se realiza el análisis, conforme a ciertos principios académicos que no están divorciados de un compromiso social.

El tercer capítulo contiene el análisis y la crítica de los dos proyectos liberales del siglo pasado que significan, al mismo tiempo, la ruptura con la filosofía de la educación colonial y los prolegómenos de la filosofía de la educación del primer Estado mexicano. Estos son: el proyecto ilustrado y el proyecto civilizatorio. En esta parte del trabajo se analiza el significado teórico e ideológico de los criterios axiológicos de dichos proyectos (la autonomía y la civilización, respectivamente), así como de los fines y principios que se encuentran contenidos en ellos; se realiza la crítica de los elementos conservadores y se destacan los elementos de ruptura que los constituyen como proyectos progresistas.

El cuarto capítulo se ocupa de la filosofía de la educación del primer Estado nacional expresada en el proyecto del "orden y progreso"; se analizan los fines y principios y se realiza la crítica de éstos una vez que se ha dilucidado

el significado ideológico y las diversas presencias teóricas que contribuyen a clarificar el sentido del proyecto en su conjunto y de cada uno de sus elementos en particular. La última parte del capítulo está dedicada a determinar los límites de la validez de este proyecto y a criticar su carácter conservador, rescatando los elementos que pudieran considerarse praxeológicos.

El mismo tipo de análisis se realiza en el quinto capítulo, pero en este caso está referido a los diversos proyectos educativos que logran concreción durante la vida del segundo Estado nacional, es decir, del Estado que surge de la Revolución mexicana. Para tal efecto se distinguen dos tipos de proyectos, los proyectos de la Revolución (hasta la década de los treinta) y los proyectos desarrollistas (desde los años cuarenta hasta la actualidad). Además, se contrastan los dos tipos de proyecto a partir del análisis de sus criterios axiológicos (la justicia social y el desarrollo, respectivamente) y de los diferentes sentidos que adoptan éstos y los fines y principios educacionales, dependiendo del contexto teórico e ideológico en el que se expresan. Finalmente, se presenta la crítica de los proyectos y se recuperan aquellos elementos que pudieran confluir en un proyecto emancipatorio.

4. Las fuentes

Para realizar el análisis y la crítica que hemos descrito, tuvimos que recurrir a fuentes de diverso orden. En

primer término, mencionaremos aquellas que, para efectos de este trabajo, son fuentes de primer orden, es decir documentos y obras en las que se expresan los fines, principios y criterios axiológicos de la educación, así como la justificación que de ellos se aporta en el momento histórico en que tiene vigencia el proyecto. Estas fuentes son:

a) Las leyes y reglamentos referidos a la educación, los debates de la Cámara en relación con el Artículo 3o. y los planes y programas de educación pública.

b) Los debates de los Congresos de educación, así como las obras de políticos y maestros que debatieron sobre los problemas educativos de su época y que de alguna manera contribuyen a definir el sentido teórico e ideológico de los proyectos educativos.

c) Las obras de filósofos y pedagogos que se manifiestan como presencias teóricas en los diversos proyectos educativos.

Las fuentes de segundo orden son aquellos trabajos académicos que han contribuido a describir o explicar la realidad educativa en el México independiente. Cabe destacar que ciertas diferencias en la perspectiva desde la que abordan el objeto de estudio nos permiten distinguirlas en los siguientes tipos:

a) Trabajos de historia de la educación.

b) Obras de análisis y crítica de la política educativa.

c) Trabajos de análisis de la pedagogía o la filosofía que predominó en algún proyecto educativo.

Las fuentes de tercer orden son trabajos que contribuyen a la comprensión e interpretación de los datos contenidos en las fuentes de primero y segundo orden y son:

- a) Trabajos de historia de México.
- b) Estudios sobre filosofía de la educación.
- c) Estudios sobre algún filósofo, pedagogo o político de importancia para nuestro trabajo.

Otro grupo de obras que deben considerarse de tanta importancia como las fuentes de primer orden son aquéllas que nos han aportado elementos para definir nuestras categorías y principios de análisis. Estas obras abarcan una diversidad de contenidos y perspectivas disciplinarias. Se trata de estudios que se refieren a temas de teoría económica, de teoría educativa, de teoría política, de teoría de la historia, y por supuesto, de filosofía. También en este grupo ubicamos obras de los autores considerados clásicos en la historia de la filosofía y que nos fueron de utilidad para definir conceptos.

En este conjunto de obras cabe destacar los trabajos de A. Sánchez Vázquez. Ellos dieron claridad en muchos aspectos de importancia fundamental para el análisis teórico. También fueron relevantes para la definición de las categorías y principios de análisis las obras de Heller, de Viloro y de Muguerza que se indican en la Bibliografía. Los trabajos de J. F. Leal constituyeron la base para la periodización histórica, y los obras de Zea y de Puiggròs fueron de gran utilidad para la determinación de los criterios axiolò-

gicos. De muchas de estas obras son deudoras las ideas que se exponen en este trabajo; no obstante, las deficiencias son atribuibles exclusivamente a la autora.

Desde luego, esta enumeración no significa que se haya hecho un análisis completo de todas estas obras. Las leyes, reglamentos, planes y programas que se indican en la bibliografía fueron revisados íntegramente. Algunas obras fueron estudiadas y analizadas en todo su contenido, otras fueron trabajadas en algunos capítulos, y otras más fueron consultadas para aclarar algún concepto.

La labor queda inacabada pues la fecundidad de la problemática que abarca nuestro objeto de estudio desborda los alcances de este trabajo. Además, el análisis realizado ha planteado interrogantes de urgente resolución, para trabajar en la perspectiva de hacer confluír los elementos praxeológicos, que aquí se rescatan, en un proyecto educativo de carácter emancipatorio; perspectiva en la que estamos profesional y personalmente comprometidos.

PRIMERA PARTE

**BASES PARA EL ANALISIS DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION
DEL ESTADO MEXICANO**

Capítulo 1.

PROYECTOS EDUCATIVOS Y RELACIONES SOCIALES

1.1 Los proyectos y las necesidades sociales

1.1.1 La finalidad

Una tesis ampliamente difundida y aceptada es la siguiente: el ser humano es un ser natural y es también un ser social. Parecería fútil agregar algo a este respecto. No obstante, nos parece necesario precisar el sentido en el que entendemos esta tesis a fin de evitar cualquier interpretación emparentada con un dualismo antropológico. Ello es con el objeto de definir una categoría que será fundamental en este trabajo: la categoría de "finalidad".

Considerado como ser natural, el ser humano es un producto complejo que resulta de millones de años de evolución biológica. Su postura erguida y la peculiaridad de sus manos y sus pies lo distinguen visiblemente de otros animales, pero es especialmente el tamaño de su cerebro y la manera como éste está organizado lo que le posibilita un modo de ser específico al que los filósofos han denominado 'racional'.

Lo que para algunos fue la propiedad de un alma ajena y superior al mundo material, lo que se consideró como signo inequívoco del lugar privilegiado que "de jure", de a-

cuerto con un orden supranatural, correspondía al ser humano, para la ciencia actual no es más que un resultado natural: el tamaño y la organización del cerebro del hombre -dice el antropólogo R. E. Leakey- lo capacitan para plantearse problemas, concebir nuevas ideas, recordar experiencias pasadas y planear futuras acciones; capacidad que se manifiesta en dos rasgos fundamentales: el lenguaje, y la elaboración y empleo de herramientas (1). Se trata de una capacidad gracias a la cual el ser humano tiene una relación especial con el mundo natural del cual forma parte, y con los otros individuos de su especie.

En efecto, el ser humano reconoce sus carencias, reconoce al mundo como objeto, y frente a éste se reconoce como sujeto; indaga, distingue, relaciona, y sabe que lo hace; se reconoce en sus objetivaciones (en el trabajo, en el lenguaje, en sus hábitos); se percata de lo que hace, sabe por qué lo hace y para qué; se reconoce como miembro de un grupo, como perteneciente a un todo social. Este darse cuenta, este reconocer es lo que se denomina 'conciencia': conciencia del mundo, de la propia acción, de la propia elección, conciencia del yo, del nosotros, de nuestra historicidad, de la propia situación en las relaciones so-

1) Leakey, Richard E. Orígenes del hombre. p. 10.

La conocida obra de F. Engels, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre expresa ya esta idea pero poniendo énfasis en el aspecto social del ser humano: "Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no sólo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados." p. 71.

ciales y de los propios intereses y necesidades.

La conciencia se manifiesta especialmente en el modo como el ser humano realiza su actividad vital: el trabajo. Mientras que el animal no se diferencia de su actividad vital, el ser humano es capaz de diferenciarse de ella y convertirla en su objeto. Y es en esa actividad que el hombre se realiza como ser social: por el trabajo se objetiva no como individuo sino como ser genérico, es decir, como ser que existe en y por la sociedad. Así, el hombre es un ser social (2) no sólo porque tiene conciencia de sí como género, sino porque se objetiva como ser genérico.

En la medida en que descubre en lo objetivo posibilidades de acción alternativas y elige aquélla que reconoce como la mejor para ser realizada, el individuo deviene libre. La conciencia y la libertad (3) son las condiciones que fundan la capacidad del ser humano para trazarse fines, para dar sentido a sus acciones, para orientar su vida conforme a objetivos determinados autónomamente.

Los fines a los que nos referiremos son fines humanos e históricos, esto es, fines que están condicionados por ne-

2) Es importante la distinción que al respecto hace A. Sánchez Vázquez: "No hay que identificar...el hombre como ser social (cuya socialidad puede presentarse en la forma enajenada del individuo egoísta que se contrapone a la comunidad...) con el "hombre social" de la comunidad real en el que el individuo se presenta realmente en unidad con la comunidad." Filosofía y economía en el joven Marx. p. 214.

3) El concepto de 'libertad' se emplea aquí con un sentido amplio. En sentido estricto entenderemos la libertad a la manera del marxismo interpretado por Heller, es decir, como "la revocación de la alienación, la superación de la discrepancia entre el desarrollo del género humano y el del particular". Cfr. Heller, A. Sociología de la vida cotidiana. p. 217.

cesidades e intereses humanos, fines de individuos insertos en relaciones sociales concretas (4).

Las características que destacamos, además de precisar el sentido en el que se utiliza la categoría de 'finalidad', implican un rechazo a otras concepciones al respecto. Así, no consideramos que los propósitos del ser humano reciban su fundamento ontológico de un esse subsistens, y su fundamento moral de su correspondencia con una entelequia o su adecuación con una esencia inmutable. En otras palabras, nuestra concepción de finalidad excluye la de 'causalidad final' que ontológicamente se diluye en una 'causalidad eficiente' supramundana; esta última concepción es propia de la metafísica tradicional, y como bien hace notar Sánchez Vázquez, es una concepción teleológica que desemboca necesariamente en una teología, de tal suerte que la historicidad de los fines queda subordinada a la inmutabilidad, si no es que ignorada en aras de una explicación esencialista.

Pero, para delimitar el significado de la categoría de finalidad, no basta el rechazo de las causas finales para conducirnos, a la manera de Goethe, a la comprensión de una acción histórica que, despojada de un fin predeterminado, se entiende como crecimiento 'desde la raíz' de un todo armónico en el que el ser humano adquiere sentido, pero fuera del cual, el individuo es 'letra muerta' (5).

4) Sánchez Vázquez, A. "Contribución a una dialéctica de la finalidad y la causalidad" p. 59

5) Goethe cit. por Meinecke, F. El historicismo y su génesis. p. 393.

Tal visión orgánica es frecuente en las concepciones románticas, historicistas y neovitalistas. En ellas, los fines humanos no adquieren valor por su adecuación con lo inmutable, por el contrario, lo adquieren porque se insertan en el movimiento, en el devenir, en la historia. En estas concepciones, el individuo encuentra sus intereses opuestos a los de la especie y del universo entero que le impulsa a obrar conforme a un destino que no siente como propio. A la manera del 'delirio de infatuación' al que alude Goethe, la individualidad se rebela contra la ley universal para, finalmente, reconocer la necesidad y concertarse armónicamente con el todo, vía la conciencia. Es el reconocimiento de la 'dirección de la vida', 'el sentimiento empático' con el 'impulso vital' lo que convierte al individuo en 'un soplo del infinito' (6).

Este finalismo al que acabamos de referirnos supera la rigidez de las concepciones teleológicas-teológicas, pero en él la historia pierde su característica de historia social para ser entendida como movimiento de un todo que deviene perfecto.

En la solución hegeliana, el finalismo se lleva hasta sus últimas consecuencias, esto es, hasta la identidad de lo objetivo y lo subjetivo en un Espíritu absoluto. En esta identidad, "los fines humanos, particulares se convierten en medios o instrumentos de los altos intereses del

6) Cfr. los artículos de R. Xirau y R.M. Palazón acerca del espiritualismo y el historicismo, respectivamente, en Vi-
llegas, A. (coord.) La filosofía. pp. 13-34 y 59-84.

"Espfritu" (7). Sin embargo, la posición dialéctica de Hegel significó una superación metodológica de otras concepciones adialécticas que debieron encontrar el nexo entre sujeto libre y objetividad preñada de necesidad, en un elemento externo, causa de todo y causa sui. En este sentido, el finalismo hegeliano es también la superación del dualismo kantiano que escinde la necesidad y la libertad en los ámbitos del mundo fenoménico y del nouménico respectivamente.

En efecto, en la obra de Kant, los actos del ser humano están físicamente determinados y sometidos a las condiciones del mundo fenoménico; bajo este aspecto, su conducta es heterónoma. En cambio, en el ámbito nouménico, como sujeto trascendental, libre de todo condicionamiento, el ser humano determina autónomamente sus propios actos y forma parte del reino de fines (8). Tal dualismo es resuelto por Kant a partir de la idea de la 'providencia': el devenir de la naturaleza, conforme a necesidad, prepara el advenimiento del reino de fines o reino de la libertad, gracias a una 'sabiduría secreta' que se sirve de los conflictos entre los fines individuales para hacer cumplir los fines de la especie (9).

La teoría kantiana destaca lo que, a nuestro parecer, es un acierto: la autonomía de la persona y el concepto de ésta como fin en sí. Sin embargo, su fundamentación siempre signada por el apriorismo, y la reducción de la dialéctica

7) Sánchez Vázquez, A. op. cit. p. 55

8) Cfr. Kant, I. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. pp. 47 y 48.

9) Cfr. Kant, I. La paz perpetua. p. 231.

de la necesidad y la libertad a una 'providencia' hacen de la categoría de finalidad un concepto que, como bien lo entendió Hegel, trascendido el ámbito gnoseológico y moral, no podía ser predicado sino del Espíritu.

Recapitulando: la finalidad, tal como la entendemos, no es un 'telos' que como causa da forma o determina al ser humano. Tampoco es dirección o 'impulso vital' que deviene en un todo perfecto. Para trazarse fines, la persona no está determinada ni por una causa externa, ni por un todo supramaterial, pero tampoco lo está por la naturaleza material. El ser humano se autodetermina, pero no incondicionalmente -como establece Kant-, sino condicionado objetivamente por las circunstancias. En palabras de Lenin: "en su actividad práctica el hombre se ve ante el mundo objetivo, depende de él y determina su actividad de acuerdo con él" (10) o, como diría Gramsci, "Existiendo las condiciones ...la voluntad deviene libre" (11). La finalidad es, pues, el producto de la libre autodeterminación del sujeto, condicionado objetivamente.

Tal como la hemos definido, la finalidad implica una relación dialéctica sujeto-objeto, libertad-necesidad; mas no es relación de identidad en un Espíritu absoluto en el que -a la manera hegeliana- "El contenido es, según la libertad de su ser, el sí mismo que se enajena (y) el movimiento de esta enajenación constituye...la necesidad de

10) Lenin, V. I. cit. por Sánchez Vázquez, A. Filosofía de la praxis, p. 233.

11) Gramsci, A. Introducción a la filosofía de la praxis. p.86.

éste" (12). A diferencia de Hegel, consideramos que se trata de una relación en la que el sujeto es el ser humano concreto que actúa con relativa autonomía sobre un mundo material que se le enfrenta como objeto y que condiciona su actuar.

1.1.2 Fines, valores y necesidades

El sujeto que se traza fines es un ser activo, dotado de fuerzas que existen en él como capacidades, como impulsos; pero también es un ser que padece en tanto que los objetos de sus impulsos existen fuera de él. Como pasivo, es un ser necesitado, mientras que como activo es un ser interesado. Necesidad e interés se funden en lo que Marx denomina "ser apasionado", ser que "tiende enérgicamente hacia su objeto" (13).

El ser humano revela su ser apasionado al fijar fines a su acción porque se representa idealmente en la conciencia una realidad anticipada -la satisfacción de sus necesidades-(14) y tiende, interesadamente, a su consecución.

Cuando se traza fines, prefigura lo que aún no se logra, y al hacerlo, está negando una realidad actual y afirmando otra que aún no existe (15). De este modo, el ser humano "obedece a su razón" en el sentido que es ella la que

12) Hegel, G. W. Fenomenología del Espíritu. p. 471

13) Se alude a la concepción de hombre en la obra marxiana. Cfr. Sánchez Vázquez, A. Filosofía y economía en el joven Marx. pp. 201-203

14) Sánchez Vázquez, A. "Contribución..." op. cit. pp.56-58

15) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Filosofía de la Praxis. pp. 247-252.

le permite comprender la realidad objetiva, reconocer sus necesidades como tales y distinguir las posibilidades de satisfacerlas. Hay, pues, una relación indisoluble entre sujeto y objeto; las circunstancias condicionan al sujeto, pero éste puede irrumpir en ellas. A partir del conocimiento de la naturaleza y de las posibilidades de transformación de ésta, el sujeto fija fines a su acción.

Todo fin reviste un exigencia de realización -se inserta como puente entre el conocimiento y la acción (16)- y frente a él, el individuo humano se presenta como término de una relación ya no solo cognoscitiva, sino eminentemente volitiva, en virtud de que éste reconoce valores en el fin al cual tiende, es decir, ve en la realidad anticipada que se representa en la conciencia aquellas cualidades objetivas que convienen para la satisfacción de su necesidad, y las desea. Para hacer efectiva esa realidad anticipada ha de proponérsela como fin a alcanzar y realizar los medios necesarios. Estos operan como fines próximos en relación con los otros y en esa medida adquieren también valor ante los ojos del sujeto. Así por ejemplo, cuando alguien quiere conservarse 'sano' y anticipa en su conciencia esta realidad deseada (la salud, en este caso, es el valor que se presenta como fin), aprecia el valor 'nutritivo' de los alimentos (que son objetos que le permiten alcanzar el fin) a los cuales juzga como medios para lograr su objetivo, y los procura (realiza la acción). Los términos 'conciencia'

16) Sánchez Vázquez, A. "Contribución..." op. cit. p. 58

y 'juzga' se refieren a la situación del sujeto como cognoscente, mientras que 'quiere' y 'aprecia' se refieren a su situación como deseante, como voluntad que tiende a un fin.

Cabe hacer aquí una distinción en la que insiste J. Muguerza: los fines posteriores son más importantes que los próximos; éstos (los medios), son justificables por aquéllos (17). En este sentido, es a los fines y no a los medios a los que estrictamente conviene el calificativo de 'valores'. Más aún si consideramos la 'racionalidad' que opera en relación con unos y otros: en el caso de los medios, se trata de una racionalidad técnica, esto es, "Si para alcanzar eficientemente X (que se desea y se propone como fin), se requiere Y; entonces, hágase Y". Se trata, pues, de una prescripción ("hágase Y") fundada en un valor (X). Lo que realmente opera como finalidad de la acción del sujeto es X y no Y, y es X lo que permite justificar Y. Por otra parte, la racionalidad que corresponde a los fines, en este caso X, es -como la llama Muguerza reviviendo lenguaje kantiano- la 'racionalidad práctica' (18).

No reconocer la racionalidad práctica a la que se re-

17) Cfr. Muguerza, J. La razón sin esperanza pp. 195-197 y 201.

18) A lo largo de diversos ensayos, Muguerza nos previene de identificar la racionalidad práctica, que consiste en ofrecer razones para apoyar la elección de un valor (lo cual implica una relación, desde luego no por vía deductiva, con la 'racionalidad teórica'), con la racionalidad técnica que consiste en elegir los medios que conducen más eficientemente al fin. Confundirlas (a la racionalidad práctica con la racionalidad técnica) significa reducir la moral a una especie de "ingeniería política" Cfr. Ibid. *passim*.

fiere el autor español significa dejar a la deriva en el mar de la irracionalidad la vida moral y social. Es esta racionalidad la que le ha sido negada a la vida moral por parte de un buen número de filósofos analíticos que a partir de la reconvencción humeana (que se refiere a la invalidez de derivar un "debe" de un "es") y tratando de evitar la falacia naturalista de G. E. Moore (que destaca la distinción entre lo 'natural' o 'no ético' y lo 'no natural' o 'ético') han limitado la 'racionalidad' al ámbito de las explicaciones teóricas (19).

Aunque sobre este punto volveremos más adelante, es pertinente mencionar que es también del ámbito de la filosofía analítica de donde surgen algunas respuestas a este problema de la 'racionalidad práctica' pues, ante el dilema de considerar las decisiones en torno a valores como tontas o azarosas, muchos analíticos que separan en principio hechos y valores, salván, sin embargo, el abismo entre premisas evaluativas y premisas fácticas. Así por ejemplo, R. M. Haré reconoce que una preferencia evaluativa, como lo sería una decisión política, no puede dejar de relacionarse con la realidad concreta en la que surge (20).

 19) Véase al respecto la interpretación de M. Warnock: "lo falaz es para Moore -primero y sobre todo- la definición de 'bueno', y en segundo lugar su definición, en tanto que objeto no natural" Cfr. Ética contemporánea p. 33. No obstante la interpretación de esta autora, nuestro problema sigue en pie: si nos atenemos a la tesis de Moore, los valores (lo bueno) no son objeto de apoyo racional.

20) Cfr. Magee, B. Los hombres detrás de las ideas pp 166-167; J. Muguerza ofrece una amplia bibliografía sobre el tratamiento que la filosofía analítica ha dado a este problema; es especialmente interesante su referencia al "good-reasons approach" Cfr. op. cit. p. 233.

Conviene a nuestros propósitos, destacar el punto de vista que sostiene al respecto el propio Muguerza y que no dista mucho de la hipótesis de J. Rawls (de declarada inspiración kantiana). El 'velo de la ignorancia', rasgo característico de los sujetos que se encuentran en la 'posición original' que plantea Rawls (21), y la 'imparcialidad' del 'preferidor racional' de Muguerza son la condición necesaria (pero no suficiente, ya que la decisión debe ser no sólo imparcial sino también libre e informada) para que se cumpla la fórmula kantiana del imperativo categórico y, con ello, se cubra el requisito de 'decisión racional'. La universalizabilidad de la preferencia entra en escena nuevamente, como en la 'voluntad general' de Rousseau o la Razón práctica de Kant. Pero, empeñado Muguerza en dialogar con el marxismo y prevenido del peligro de caer en el idealismo -lo que parece no afectarle a Rawls-, introduce a su 'preferidor racional' en la historia, lo cual le obliga a sustituir el término 'imparcial' por el de 'parcial' (22).

En efecto, el 'preferidor histórico' -llamémosle así- ha de ser un preferidor parcial en la medida en que el lugar que ocupa en las relaciones sociales condiciona sus preferencias. No obstante, nada impide que el preferidor histórico considere 'la suficiente información, la libertad y la imparcialidad' como valiosas, y se represente al preferidor racional como una realidad anticipada, posible (siempre que no se absoluticen sus cualidades) y deseada,

21) Cfr. Rawls, J. Teoría de la justicia Cap. III.

22) Cfr. Muguerza, J. op. cit. Cap. VII.

al punto de proponèrselo como finalidad.

Visto de este modo, la racionalidad práctica no es un a-priori formal sino una tarea histórica. Las cualidades del preferidor racional se convierten entonces en valores fundamentales a los que cualquier otro valor está subordinado. En correspondencia, la falta de esos valores constituyen necesidades que están en la raíz de cualquier otra necesidad; se trata de 'necesidades radicales' como las llama A. Heller.

Si por libertad entendemos la revocación de la alienación, la necesidad radical de libertad implica la necesidad de transformar la sociedad superando las relaciones sociales enajenadas, aboliendo toda forma de dominación; por esto, la necesidad radical de libertad es, también, necesidad radical de equidad o justicia.

Si por imparcialidad entendemos 'decisión fundada en un conocimiento objetivo y suficiente' (la imparcialidad envuelve, a nuestro juicio, la 'información suficiente' a la que se refiere Muguerza), que se manifiesta en una actitud no egòtica, entonces la imparcialidad implica la necesidad de superar la ignorancia y la 'falsa conciencia', así como la necesidad de superar la particularidad.

Las necesidades radicales de libertad e imparcialidad conllevan la necesidad de transformación de la realidad natural y social, esto es, la necesidad de la praxis, pues sólo a partir de ella es posible superar la ignorancia, la falsa conciencia y las relaciones enajenadas.

Al calificar de 'histórica' la tendencia del preferidor parcial a constituirse en preferidor racional no nos dejamos llevar por una simple ocurrencia. Las incontables y permanentes luchas por la libertad y la justicia y el esfuerzo por desarrollar el conocimiento científico, desplegados a lo largo de los siglos, evidencian dicha tendencia.

No obstante, pretendemos ofrecer apoyo teórico de esta idea, y nada mejor para ello que la teoría de Agnes Heller acerca de las necesidades y los valores, misma que permite explicar la universalizabilidad de las preferencias sin desmedro de su historicidad.

El ser humano -dice la autora- tiene ciertas necesidades naturales particulares que constituyen un factor de primera importancia y que se resumen en la necesidad de autoconservación. Con el fin de conservarse a sí mismo, el individuo se 'apropia' del mundo (la conciencia del yo aparece simultáneamente a la conciencia del mundo). Sin embargo, la autoconservación del individuo humano tiene ya un contenido genérico por la forma específica en que se manifiesta y se lleva a cabo: el individuo es consciente, comprende la relación sujeto-objeto, esto es, sintetiza sus necesidades y las contrapone como hecho subjetivo al ambiente circundante, y fija fines a su acción. Para lograr la satisfacción de sus necesidades vitales, el ser humano se objetiva; objetivación que no es posible sino 'en el interior del propio género y para el propio género'. El particular se apropia de la genericidad en su respectivo

ambiente social; existe en sociedad y se apropia de la naturaleza con la mediación de la socialidad (23).

La conciencia de la genericidad que se manifiesta cuando el particular actúa como ser comunitario-social, no implica necesariamente una relación consciente con la genericidad. Esta ocurre cuando la genericidad se plantea como fin, es decir, cuando se convierte en motivación de los actos del sujeto, que en este momento -al elevarse del plano de la particularidad al de la genericidad- se revela como individuo (24) que ha superado la 'conciencia egótrica' (dejando de ver al yo como centro del mundo y al ambiente natural y social como instrumento del yo) y la 'actitud egoísta' (que consiste en querer saciar, ante todo, las propias necesidades) (25).

Ninguna persona está exenta de motivaciones particulares. Este es un hecho que tiene que admitirse; pero no existe quien no se haya elevado nunca, de algún modo (al menos por la vía de la 'conciencia del nosotros' en un grupo: la familia, el partido político, el grupo escolar, etc.), por encima de su propia particularidad. Es gracias a este proceso de síntesis de la particularidad y la genericidad, que se realiza el individuo. Por esto, promover el desarrollo individual significa promover el desarrollo genérico (26), la realización de la esencia humana entendida, no a la manera "esencialista" como núcleo inmutable y punto

23) Cfr. Heller A. Sociología de la vida cotidiana pp 36-38

24) Ibid. p. 32

25) Ibid. p. 42

26) Ibid. p. 45-49

de partida del desarrollo, sino como resultado del proceso de realización de valores (27).

Desde este punto de vista, tanto la categoría de 'necesidad' como la de 'valor' se comprenden cabalmente si se les considera vinculadas al concepto marxiano de 'riqueza social', conforme al cual "el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como fin en sí (es) el verdadero reino de la libertad, que sólo puede darse, sin embargo, sobre la base de aquel reino de la necesidad" (28).

El concepto de riqueza social implica varias ideas que conviene destacar para efectos del desarrollo de nuestro tema: significa "el desarrollo de los individuos en todos sus aspectos, (y el desarrollo) de las fuerzas productivas" (29), como condición de aquél. Significa, sobre todo, ejercicio de la libertad que —de acuerdo con Marx— empieza allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de los fines externos, y comienza el trabajo emancipado, el trabajo como 'primera necesidad vital', que sólo es posible cuando los productores regulan racionalmente su intercambio de materias con la naturaleza, poniéndolo bajo su control en las condiciones más adecuadas y dignas para el ser humano (30).

Riqueza social significa, entonces, superación de relaciones sociales enajenadas y de las formas de dominación que éstas comportan; significa, pues, libertad y equidad.

27) Ibid. p. 7

28) Marx, C. El Capital. v. 3, p. 759.

29) Marx, C. Crítica al programa de Göttingen. p.24

30) Cfr. las páginas indicadas en las dos citas anteriores.

Decir 'desarrollo humano' es decir 'riqueza genérica' pues el individuo no puede superar solo y para sí su indigencia axiológica: para ello requiere relacionarse con otros seres humanos; en este sentido, su objetivación es ya social. Pero además, el ser humano sólo se realiza cuando, con su acción, el género se realiza, es decir, cuando ha superado su particularidad; de ahí, que procurar conscientemente el desarrollo individual, implique tener al género como fin, y querer ser verdaderamente libre signifique procurar la superación de las relaciones sociales enajenadas.

En síntesis, 'riqueza social' significa 'trabajo como necesidad vital', relaciones sociales no alienadas, libertad social o 'libertad de todos' (31), en equilibrio con la equidad. Como dice Della Volpe: se trata de una libertad en función de la igualdad y, a la recíproca, una igualdad en función de la libertad (32).

El esclarecimiento del concepto 'riqueza social' nos permite fundar la distinción entre las 'necesidades radicales' y las 'necesidades manipuladas' tal como las denomina Heller (33), y, consecuentemente, hacer la distinción entre 'valores verdaderos' y 'pseudovalores'.

Las necesidades radicales no son, sin más, carencias; son privación de la riqueza social y envuelven la exigencia

31) Sintetizamos así el concepto marxiano interpretado por Heller: "la humanidad será libre cuando todo hombre particular pueda participar conscientemente en la realización de la esencia del género humano y realizar los valores genéricos en su propia vida" Cfr. Heller, A. op. cit. p. 217.

32) Cfr. Della Volpe, G. Rousseau y Marx, pp. 17-18.

33) Cfr. Heller, Agnes. Teoría de las necesidades en Marx. cap. II.

de realización. Las necesidades manipuladas, en cambio, se construyen sobre la alienación de las radicales. Dicho de otro modo, son necesidades inducidas que mutilan u obstaculizan las posibilidades de desarrollo de la riqueza social.

Entre unas y otras, Heller establece una diferencia esencial. Las radicales son cualitativamente satisfechas: son exigencias de libertad, de justicia, de trabajo, en una palabra, de desarrollo del individuo que implica desarrollo genérico o universal en la medida en que su referente es lo específicamente humano: la conciencia, la socialidad, la objetivación y la libertad de todos. Las necesidades radicales manifiestan las posibilidades de la especie en sí, reclaman la riqueza conforme al género (34), por eso son también exigencia de equidad. En este sentido, y de acuerdo con la fórmula marxiana, la riqueza social es fin en sí; por esto -explica Heller- "la medida en que el hombre como fin se ha convertido en el más elevado objeto de necesidad para el otro hombre determina el grado de humanización de las necesidades humanas" (35).

Por oposición, las necesidades manipuladas connotan intereses utilitarios, intereses egoístas, avaricia. Son necesidades controladas, mediatizadas por relaciones sociales de dominación que se presentan reificadas. Son satisfechas cuantitativamente en el sentido que los objetos que cubren esas carencias son venales: "el dinero no sólo puede 'limitar' la cualidad, cuantificar las necesidades cualitativas

34) Cfr. Ibid pp. 50-51

35) Ibid p. 44

y atrofiar lo no cuantificable -dice Heller-, sino que puede incluso cuantificar lo no cuantificable y transformar las necesidades cualitativas en su contrario" (36).

En correspondencia con la distinción de las necesidades que hemos apuntado, precisaremos el significado de 'valor' y de su opuesto 'el pseudovalor'. Valor es "todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico" (37). En otras palabras, es valioso todo aquello que constituye la riqueza social. En este punto cabe hacer la precisión siguiente: el desarrollo de las fuerzas productivas es valioso en tanto que es la base de la realización de valores en otras esferas, es decir, sólo en el sentido de una conditio sine qua non -pues al aumentar la cantidad de valores de uso y, por tanto, de necesidades humanas, y disminuir el tiempo socialmente necesario para la obtención de los productos, se favorece el despliegue de las capacidades humanas-, pero de ninguna manera en sentido prioritario (38). Esto queda todavía más claro si recordamos la contradicción fundamental descubierta por Marx entre el desarrollo de las fuerzas productivas y el estancamiento de las relaciones sociales. El hecho de que las fuerzas productivas se desarrollen no significa que de ahí se derive necesariamente la emancipación del ser humano y la riqueza social; antes bien, la historia testimonia lo contrario.

36) Ibid p. 63.

37) Heller, A. Historia y vida cotidiana. p. 23.

38) Cfr. Ibid. pp. 28-29.

Mientras que los valores son los objetos que satisfacen las necesidades radicales, los pseudovalores satisfacen necesidades manipuladas. Mientras que la riqueza humana es fin en sí y valor fundamental real, los pseudovalores se presentan como si fuesen 'la riqueza social' cuando en realidad obedecen a intereses particulares, y trastocan el orden de medio y fin, esto es, los pseudovalores se presentan como fin en sí y exigen, para su realización, que el ser humano se coloque en calidad de medio. Así, cuando al desarrollo de las fuerzas productivas se le considera por encima de la riqueza social (esto es, se le ve como fin y no como condición), entonces se convierte en un pseudovalor. En oposición a los valores, los pseudovalores demandan la instrumentalización del ser humano y responden a necesidades de posesión, de poder y de ambición.

1.1.3 Actitudes y creencias

Si bien hemos asumido hasta aquí, en lo general, los conceptos de Heller, es pertinente aclarar dos puntos en los que no coincidimos del todo. En primer lugar, nos referimos al concepto de 'interès' que para esta autora tiene un sentido peiorativo: "El interès como motivo de la acción individual no es más que expresión de la reducción de las necesidades a aidez" (39). Nosotros hemos utilizado dicho concepto para significar el aspecto activo del ser humano en relación con sus necesidades; puesto que éstas no son

39) Heller, A. Teoría de las necesidades en Marx. p. 66.

simples carencias sino que envuelven exigencias de realización, la necesidad humana entrafía el interés.

También disentimos por lo que se refiere a la afirmación siguiente: "los hombres no eligen nunca valores, del mismo modo que no eligen nunca el bien, ni la felicidad. Siempre eligen ideas concretas, fines concretos, alternativas concretas" (40). Es evidente que -tal como lo plantea Heller- 'el bien', 'la libertad', 'la felicidad', son conceptos abstractos, y como tales no se eligen. Se elige más bien el conjunto de condiciones concretas, de objetos concretos que favorecen el estado existencial al que llamamos 'felicidad' o el ejercicio de la capacidad de elección que llamamos 'libertad'. No suponemos que pudiera elegirse la 'libertad' como una entidad existente en un realidad platónica, pero creemos que lo que se elige son valores por cuanto se elige una alternativa concreta por el aspecto cualitativo (valioso) que apreciamos en ella. Así por ejemplo, cuando se elige una forma de organización social 'democrática', lo que se elige es el valor, la democracia no como entidad abstracta, sino como realidad efectiva o posible que cualifica a un todo social. El valor es, entonces, fin en dos sentidos: es motivo de la acción -actuamos porque queremos (apreciamos) la democracia-, y es lo que se pretende realizar -aspiramos a hacer efectiva la democracia en una sociedad determinada-.

Entendidos de esta manera, los valores no son concep-

40) Heller, A. Historia y vida cotidiana. p. 35

simples carencias sino que envuelven exigencias de realización, la necesidad humana entraña el interés.

También disentimos por lo que se refiere a la afirmación siguiente: "los hombres no eligen nunca valores, del mismo modo que no eligen nunca el bien, ni la felicidad. Siempre eligen ideas concretas, fines concretos, alternativas concretas" (40). Es evidente que -tal como lo plantea Heller- 'el bien', 'la libertad', 'la felicidad', son conceptos abstractos, y como tales no se eligen. Se elige más bien el conjunto de condiciones concretas, de objetos concretos que favorecen el estado existencial al que llamamos 'felicidad' o el ejercicio de la capacidad de elección que llamamos 'libertad'. No suponemos que pudiera elegirse la 'libertad' como una entidad existente en un realidad platónica, pero creemos que lo que se elige son valores por cuanto se elige una alternativa concreta por el aspecto cualitativo (valioso) que apreciamos en ella. Así por ejemplo, cuando se elige una forma de organización social 'democrática', lo que se elige es el valor, la democracia no como entidad abstracta, sino como realidad efectiva o posible que cualifica a un todo social. El valor es, entonces, fin en dos sentidos: es motivo de la acción -actuamos porque queremos (apreciamos) la democracia-, y es lo que se pretende realizar -aspiramos a hacer efectiva la democracia en una sociedad determinada-.

Entendidos de esta manera, los valores no son concep-

40) Heller, A. Historia y vida cotidiana. p. 35

tos sino el referente de ciertos conceptos; no son Ideas existentes en un mundo supranatural; los valores son cualidades objetivas apreciadas por un sujeto humano. En otras palabras, los valores son producto de una relación sujeto-objeto. Como cualidades objetivas tienen una existencia real o posible, pero no son valores sino al momento en que son apreciadas. Todavía más: lo que, según Heller, denota el concepto 'valor'—"todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico"—, son cualidades objetivas: cuando decimos "es un hombre libre" o "es una sociedad libre", el término "libre" se refiere a una cualidad objetiva que apreciamos en una realidad existente o posible; lo mismo puede decirse de "feliz", "educado", "justo", etc.

El valor es, pues, el objeto del interés y condición de la elección. Desde el punto de vista de la relación volitiva del sujeto con el objeto, éste último se presenta como valioso, esto es, como portador de cualidades apreciables por el sujeto; desde el punto de vista de la relación cognoscitiva, el objeto valioso se presenta como realidad anticipada en la conciencia (fin). En síntesis, la razón de que el sujeto sea motivado por algo es que aprecie un valor en ello, se lo represente en la conciencia, y lo elija. No todo valor es fin de la acción, pero todo fin reviste un valor, o al menos apariencia de valor —como es frecuente en sociedades en las que las relaciones sociales son de dominación—.

Para explicar cómo es posible la existencia de necesidades manipuladas y la correspondiente adhesión a pseudovalores, hemos de echar mano de nuevas premisas.

En las sociedades en las que existen relaciones de dominación, las necesidades radicales o genéricas se encuentran mediatizadas por necesidades particulares de clase (si nos referimos a las relaciones de dominación directamente resultantes de las relaciones de producción) o de grupo (si nos referimos a otras formas de dominación: sexual, étnica, generacional, etc.) (41). De cualquier forma, las necesidades preferenciales generan disposiciones a actuar de manera favorable o desfavorable respecto de ciertos objetos. Tales disposiciones o actitudes implican valoraciones e interés, y están vinculadas a determinadas creencias (42).

Los conceptos 'actitud' y 'creencia' son precisados por L. Villoro: ambas -dice- pueden comprenderse como dis-

41) Aún cuando hablamos de 'grupos o clases', consideramos que la relación de dominación fundamental es la de clase y que otras formas de dominación tienen siempre una pertinencia de clase. Cfr. Poulantzas, N. Estado, poder y socialismo, p. 46

42) En este punto nos apoyamos en un esquema teórico que propone L. Villoro para vincular los aspectos superestructurales, como son las creencias, con las relaciones de producción. Dicho esquema se resume en lo siguiente:

1) La posición de cada grupo en el proceso de producción y reproducción de la vida real condiciona su situación social.

2) La situación social de cada grupo condiciona las necesidades preferenciales que tienen sus miembros.

3) Las necesidades preferenciales tienden a ser satisfechas y generan impulsos y valoraciones que constituyen disposiciones a actuar (actitudes).

4) Las disposiciones a actuar en relación con los objetos sociales condicionan (junto con otras condiciones adicionales) ciertas creencias. Cfr. Villoro, L. El concepto de ideología y otros ensayos, p. 110

posiciones a responder de determinada manera, pero mientras que la actitud se refiere al factor afectivo y evaluativo de la disposición a actuar (tiene una relación dinámica o afectivo-valorativa con su objeto), la creencia se refiere al factor cognoscitivo. La primera está determinada por pulsiones (deseos, querer, afectos) dirigidas hacia el objeto, en tanto que la segunda está determinada por las propiedades que el sujeto aprehende en el objeto o le atribuye. Creencias y actitudes se condicionan recíprocamente. Toda actitud implica ciertas creencias básicas, pero les añade una dimensión afectivo-valorativa. A la inversa, las actitudes hacia un objeto determinan un conjunto de creencias acerca de ese objeto (43).

Estrechamente vinculado con los conceptos 'actitud' y 'creencia', está el concepto de 'intención', al punto que puede reducirse a los dos primeros. La intención es el resultado de un querer un objeto o acción posibles y de una creencia: "S intenta hacer x" puede analizarse de la manera siguiente, "S quiere y" y "S cree que si no hace x no se realizará y" (44).

La creencia es el 'aspecto objetivo' de la disposición pues mientras que cada tendencia hacia el objeto, cada deseo es singular e irrepetible porque forma parte de una estructura psíquica individual, la creencia está determinada por el objeto y por ello puede ser compartida (45). En

43) Ibid. pp. 113-114.

44) Villoro, L. Creer, saber, conocer. p. 69.

45) Ibid. p. 71.

este sentido es que se puede hablar de 'actitudes colectivas', actitudes que implican ciertas creencias básicas comunes a los miembros de un grupo humano.

Toda clase social -y todo grupo, por su pertinencia de clase- tiende a promover en sus miembros actitudes colectivas cuya función es la de mantener la cohesión interna, reforzar su dominio sobre otras clases (o grupos), y regular o equilibrar sus relaciones frente a ellos. Las actitudes colectivas son generadas por necesidades preferenciales que no por fuerza son las necesidades genéricas. Más bien, lo que sucede en las sociedades desiguales es que las necesidades preferenciales son exigencias particulares, de clase, que derivan del sistema de dominación existente.

La historia ha mostrado que son los intereses de los dominados los que conciernen a las necesidades radicales, mientras que los intereses de los dominadores, siempre parciales, siempre limitados, deforman el sentido de las necesidades radicales. Por ejemplo, el dominador quiere para sí la libertad, y para ampliar el margen de su libertad procura el límite de la de los demás y trata de extender su poder en detrimento del de otros. La libertad, así constreñida a intereses particulares, por más que se le dé ese nombre, no es riqueza social.

El interés de clase -consistente en un conjunto de actitudes permanentes, comunes a los miembros de una clase (46)- corresponde a necesidades reales de la clase. Pero al

46) Villoro, L. El concepto de ... op. cit. pp. 131-132.

auténtico interés de clase frecuentemente se le agregan actitudes propias de las clases y grupos dominantes en virtud de que las creencias a las que están ligadas son aceptadas como válidas. Tal cosa puede ocurrir por dos razones: o bien porque las creencias están debidamente justificadas, es decir, que la exposición de las razones objetivas en que se basan dichas creencias basta para apoyarlas de manera suficiente -y en dicho caso pueden elevarse al rango de ciencia- o bien porque las creencias son injustificadas (falsas) pero se presentan como si no lo fueran. En este último caso, se trata de un proceso de 'mistificación' (47) que trae consigo una 'falsa generalización' (el interés particular se presenta como interés social) cuya función social es la de reforzar las relaciones de dominación. Para continuar utilizando el ejemplo de la libertad: la creencia en que la libertad de empresa contribuye al logro de una sociedad justa, se construye sobre la base de los intereses particulares de los empresarios y conviene a ellos, pero se induce como una necesidad social identificando la 'defensa de la libertad empresarial' con la 'defensa de la libertad como valor genérico'. Acto seguido, la libertad empresarial

 47) L. Villoro se refiere a este proceso como "mistificación ideológica" en virtud de su concepción de ideología a la que define con dos notas fundamentales: 1) es un conjunto de creencias injustificadas (falsa conciencia), 2) que cumplen la función social de promover el poder político de un grupo. Cfr. Ibid. pp. 28-29. Sin negar el punto 2 (entendido 'poder' como lo definimos anteriormente), consideramos que la ideología no necesariamente es "falsa conciencia", aunque la ideología de los dominadores adopte frecuentemente esta forma. Sobre este punto volveremos más adelante al referirnos al aspecto ideológico de los proyectos educativos.

se constituye como objeto del interés general.

Gracias a la presentación mistificada, las fuerzas sociales dominadas se adhieren a los "valores" particulares de la clase dominante y hacen suyos los intereses de ésta, lo cual contribuye a reproducir el orden desigual vigente en la sociedad. Por eso es que, en las sociedades divididas en clases, como bien lo interpretó el marxismo clásico, la clase dominante "se ve obligada para poder sacar adelante los fines que persigue, a presentar su interés como el interés común de todos los miembros de la sociedad, es decir, expresando esto mismo en términos ideales, a imprimir a sus ideas la forma de lo general, a presentar estas ideas como las únicas racionales" (48).

De esta manera, se invierte el orden de la relación entre necesidades y creencias, entre sujeto y predicado ('conciencia invertida'): no son las necesidades las que generan determinadas actitudes y creencias, sino son éstas últimas, falsamente justificadas ('falsa conciencia') las que al promover actitudes favorables hacia los "valores" de las clases dominantes, inducen las necesidades correspondientes. Se trata, pues, de necesidades creadas artificialmente cuyo mejor calificativo es el de 'manipuladas'.

Del proceso de mistificación se han ocupado muchos autores. Entre otros, Heller lo interpreta de la siguiente manera: "La particularidad organiza normalmente la propia defensa lingüístico-conceptual (bajo la forma de oculta-

48) Marx, C. y F. Engels. La ideología alemana. p. 52

miento) aprovisionándose del arsenal de la consciencia del nosotros, de la defensa de la integración" (49).

Por su parte, Villoro se refiere ampliamente al 'ocultamiento' en su ensayo "Del concepto de Ideología" en el que se ocupa de dos formas habituales en las que se lleva a efecto. La primera consiste en que un enunciado descriptivo E, con un sentido claro 'a', se funda en una serie de razones que se consideran suficientes; pero al ser usado políticamente en beneficio de un grupo o clase social adquiere un sentido nuevo 'b' confuso que se añade a 'a' sin reemplazarlo; como sucede con enunciados en los que se emplean términos como 'Revolución mexicana', 'agrarismo', etc.

La segunda consiste en que un enunciado valorativo E, con un sentido claro 'a' que puede despertar en cualquier persona un conjunto de emociones positivas hacia los objetos o valores que enuncia -tal es el caso de enunciados en que intervienen términos como 'amor', 'libertad', etc.-, al ser usado políticamente en beneficio de un grupo o clase, puede adquirir otro significado confuso 'b' que, si se diera aislado de 'a', podría despertar emociones contrarias (50); como sucede cuando 'libertad' y 'democracia' se identifican con 'capitalismo'.

A pesar de las diversas formas de ocultamiento, la manipulabilidad de las necesidades no es ilimitada, y por más que los intereses de clase se ostenten como intereses generales, las necesidades radicales permanecen y demandan ser

49) Heller, A. Sociología de... p. 46.

50) Villoro, L. El concepto de... pp. 37-39.

satisfechas. Esta es la condición que hace posible para todo ser humano en algún momento de su existencia, y para algunos de manera más o menos permanente, descubrir la falsa conciencia, superar las actitudes egoístas y actuar movidos por valores fundamentales. En lenguaje helleriano: siempre es posible que surja alguien capaz de verse como objeto desde el punto de vista de la genericidad.

1.1.4 Proyectos y normas sociales

Las necesidades generan actitudes y creencias que se resumen en intenciones o proyectos. Con esto queremos decir lo siguiente: el individuo que tiende a satisfacer su necesidad, no está determinado fatalmente a realizar la acción 'x' o 'z' para lograrlo. En una situación normal, se encuentra frente a diversas alternativas. Aunque no son infinitas, puesto que el campo en el que están contenidas se define por la situación concreta en la que el individuo vive, las alternativas hacen posible la elección, misma que el sujeto realiza considerando valores que asume como sus motivaciones.

La posibilidad de elegir frente a diversas alternativas es, también, condición de la autodeterminación del sujeto. Cuando éste se autodetermina a alcanzar un fin, movido por los valores que aprecia en una realidad anticipada que se representa en la conciencia, genera un proyecto. Desde este punto de vista, el proyecto es 'finalidad preñada de valor' e implica: de parte del sujeto, creencias

(acerca de sus necesidades, de los objetos que pueden satisfacerlas, de las diversas alternativas de acción, de las circunstancias en las que se presentan, de las posibles consecuencias de la acción que pretende realizar, etc.), actitudes (es decir, disposiciones a actuar favorable o desfavorablemente respecto de determinados objetos) y elección (o ejercicio de su libertad); de parte del objeto, el proyecto implica la existencia de una situación concreta en la que el individuo se encuentra, y diversas alternativas signadas axiológicamente.

Consustancial a un proyecto es la pretensión de cambio, de modificación de la realidad natural o social. Un proyecto es tal en la medida que el sujeto se representa como fin a alcanzar algo que aún no es. Por esto, en sentido estricto, un proyecto social tiene que vincularse con las necesidades radicales y los valores genéricos: quien actúa motivado por éstos, guarda una relación consciente con la genericidad (51) y su interés se centra en el desarrollo, entendido como estado progresivo de realización de valores. Realizar los valores genéricos implica transformar la realidad social y, por esto, desear el desarrollo significa que el individuo no acepta el mundo tal como está ni se acepta a sí mismo en forma definitiva.

En las sociedades desiguales son las fuerzas dominantes las que no quieren modificar las relaciones sociales. Sus proyectos son conservadores en el sentido que tienden a

51) Es lo que Heller llama 'surgimiento de una individualidad'. Cfr. Sociología de... pp. 61-64.

dejar las cosas como están. Se trata, en realidad, de falsos proyectos (puesto que no tienden a transformar la sociedad), orientados por falsos valores.

La historia no se lleva a cabo de manera evolutiva, como orientada por un proyecto que podría semejar a la 'providencia' kantiana. Lejos de realizarse como crecimiento y enriquecimiento constante, como desarrollo permanente, la sustancia social se concretiza en una constante oscilación entre constitución de valores y desvaloración. (52). En todo caso, es la situación concreta la que determina la posibilidad de realización de los valores, pero es la acción del ser humano orientada por proyectos la que la hace efectiva.

En la realización de los valores está presente la moral, entendida como la relación entre la decisión y el comportamiento particulares y las exigencias genérico-sociales (53). Puede suceder que el sujeto reconozca al género como fin de su acción, pero puede suceder que en su decisión prevalezcan los "valores" particulares por encima de los genéricos (54). Los proyectos sociales que implican actitudes colectivas frente a valores (o pseudovalores), inter-

52) Heller precisa que el despliegue de valores se produce en esferas heterogéneas que se desarrollan desigualmente y hace referencia al hecho de que hay épocas yermas de algún valor, y otras en las que pocos están interesados en su realización; en algunos casos el valor subsiste sólo como norma abstracta, o como mera posibilidad. Cfr. Heller, A. Historia y vida cotidiana. pp. 27-31.

53) Cfr. Heller, A. Sociología de... pp. 132-133.

54) En este caso se trata de un fenómeno de alienación que consiste en la diferenciación del particular con la totalidad de la integración social. Cfr. Ibid pp. 28-31.

reses de clase, no son ajenos a la moralidad.

Los valores se realizan históricamente, se realizan en y para la sociedad. Cada sociedad se presenta históricamente conteniendo un sistema de necesidades, de exigencias que incluyen necesidades genéricas y necesidades manipuladas. En cada época, la sociedad ha necesitado que el particular se someta a su sistema de exigencias —que se expresa en la "moral social" y en las normas jurídicas—. Pero el sólo sometimiento de los afectos y motivos particulares a las exigencias sociocomunitarias, como bien hace notar Heller, aún no es moral; utilizando términos kantianos, es legal más no moral, hasta que la exigencia es interiorizada y se eleva a motivación personal. Cuando las líneas directrices fundamentales de la sociedad son interiorizadas por los particulares, éstos 'eligen' ese sistema de normas. Sólo entonces, las normas pueden ser aplicadas autónomamente en las esferas más diversas (55).

Desde luego, en las sociedades desiguales el sistema de exigencias, y consecuentemente el sistema de normas, no es homogéneo porque a las distintas clases sociales corresponden exigencias diversas que impulsan fines sociales con contenidos morales diversos (56). En este sentido, el sistema de normas vigente en una sociedad no es expresión de un proyecto puro, sino de proyectos y pseudoproyectos en conflicto que se concilian mediante un proceso de mistificación para ostentarse como "el proyecto social". Las nor-

55) Ibid. p. 134

56) Ibid. p. 136

mas hacen explicita la obligación de los particulares de cumplirlo, ya bajo el principio de la legalidad (en detrimento de la autonomía), ya bajo el principio de la moralidad.

Ciertamente, como miembro de una clase, cada persona tiene determinadas necesidades, pero su relación con el sistema de normas correspondiente no es directa sino mediada por grupos, como son la familia, el partido, la escuela, la aldea, el círculo de amigos, etc. En el grupo, el particular -dice Heller- "se apropia" de la socialidad, y aunque el grupo no tiene ningún primado en la elaboración de las normas, interviene como mediador (57). En otras palabras, es en el grupo que el sujeto internaliza los valores (o pseudovalores, en su caso) y los elige. Es en el grupo donde el individuo puede superar la particularidad por la vía de la conciencia del nosotros, y es a partir del grupo que se le plantea la relación de lo particular y lo genérico. Desde el momento en que está en un grupo, el individuo no puede eludir la moralidad.

A partir de lo que hemos explicado en este apartado, podemos concluir lo siguiente: si bien los proyectos sociales tienen una dimensión moral, también tienen una dimensión política. El contenido de la moralidad está dado por los fines y valores, mientras que la forma lo está por la libre y consciente aceptación de las normas en que se ex-

57) No todos los grupos son igualmente importantes para facilitar la apropiación del sistema de normas. Cfr. Ibid. p. 69.

presan dichos proyectos. Pero, puesto que el sistema de normas corresponde a las necesidades o exigencias sociales y éstas pueden ser inducidas mediante un proceso mistificador, no es raro que algunas normas que tienen como contenido "valores" particulares de clase, se ostenten como si contuvieran valores genéricos, gracias a lo cual obtienen la adhesión de los particulares. También puede darse el caso que los "valores" se manifiesten claramente como particulares y las normas que los contienen no sean aceptadas por todos pero se impongan, de cualquier manera, por la fuerza del Derecho. En ambos casos, ya sea por la vía del ocultamiento o por la vía de la legalidad, la moral pierde uno de sus elementos específicos (la aceptación libre y consciente de las normas) y se convierte, como dice Sánchez Vázquez, en sierva de la política (58).

Esto que indicamos es justamente lo que sucede en las sociedades desiguales: si por 'poder' entendemos la capacidad de satisfacer necesidades y cumplir intereses (59), es claro que el sistema de normas vigente en una sociedad desigual tiene por objeto consolidar el poder de los dominadores al tiempo que reduce el de los dominados. En tal sociedad, los intereses de los dominadores se ostentan como intereses genéricos y los fines determinados por esos intereses se elevan al rango de normas. Y, puesto que la política

58) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre historia y política. pp. 93-94.

59) Cfr. Poulantzas, N. Estado, poder y socialismo. pp. 177-178.

es la actividad práctico social que tiene como finalidad el logro y la conservación del poder, sucede que las normas vigentes en las sociedades desiguales, aunque rigen la conducta individual y social, tienen un carácter eminentemente político y defectuosamente moral. De lo cual se desprende que un proyecto tendrá mayor fuerza moral en la medida que las normas que elevan los fines al rango de 'deber ser' (60) involucren verdaderos valores, esto es, en la medida que correspondan a necesidades radicales. En cambio, las normas serán meramente instrumentos políticos en la medida que correspondan a intereses particulares, expresen pseudovalores, instrumentalicen al ser humano y recurran al mecanismo de ocultamiento para lograr la adhesión de los particulares.

La racionalidad práctica de los proyectos cuyo contenido son valores fundamentales que corresponden a necesidades radicales está fuera de duda, pues además de que las preferencias en ellos implicadas son universalizables, se fundan en creencias que admiten una justificación teórica objetiva. No sucede lo mismo con los proyectos contruidos en torno a pseudovalores pues en ellos la posibilidad de universalizar las preferencias está refutada con su justificación teórica: si se universalizan es sobre la base de la 'falsa conciencia'; si se presentan abiertamente como pseudovalores, no se universalizan.

60) Se trata de la derivación de un "debe" (la norma) a partir de un "es valorativo" (una realidad anticipada que se ve como buena). Libramos así la famosa guillotina de Hume. Cfr. Muguerza, J. op. cit. p. 45.

1.2 Proyectos educativos, práctica e ideología

1.2.1 Práctica y proyectos educativos

Todo proyecto está vinculado a la práctica. Una práctica sin proyecto es cática y sin sentido; un proyecto sin práctica es ilusión. No obstante sus vinculaciones y mutua dependencia, no son una y la misma cosa: la práctica es un proceso transformador, objetivo -dice Sánchez Vázquez-, pero la transformación no es ciega sino buscada y, por tanto, el resultado o producto es anticipado en forma de proyecto en la conciencia de un sujeto (61), que si bien es un sujeto valorante e interesado, no deja de ser cognoscente. En este sentido, el proyecto es un producto teórico.

Con esta última afirmación vuelve a amenazarnos la guillotina de Hume, pero ahora bajo la forma de la distinción analítica entre racionalidad teórica y racionalidad práctica; la primera suele identificarse con la racionalidad científica, caracterizada a su vez por el ejercicio del método hipotético deductivo, que se considera inaplicable para deliberar y decidir acerca de los valores que se asumen como fines a lograr (62). Pareciera, entonces, que la racionalidad que puede esperarse de los proyectos es puramente práctica y que se descarta la posibilidad de que ésta se apoye en la teoría. Bajo este enfoque, la práctica se concibe

61) Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. p. 25.

62) Cfr. Muguerza, J. op. cit. p. 268.

como ajena a la ciencia, y si a ello nos atuviésemos, la relación entre teoría y praxis que preconiza el marxismo, quedaría invalidada.

Sin afán de resolver aquí, en unas cuantas líneas, un problema que ha preocupado a muchos filósofos y cuyas disquisiciones han llenado una buena cantidad de libros -problema que, por otra parte, hemos de retomar en otro capítulo-, señalaremos algunos elementos que nos permiten zanjar la cuestión.

En primer lugar hay que advertir -como hace Muguerza- que hablar de 'razón teórica' y 'razón práctica' no significa que haya dos razones contrapuestas sino dos usos, teórico y práctico, de una y la misma razón (63); en esto se basan las diversas respuestas no definitivas -¿hay alguna respuesta científica o filosófica definitiva?- al problema que nos ocupa: desde luego, cabe hacer mención del desarrollo que la 'teoría de la argumentación moral' ha tenido en los últimos años y que admite inferencias de hecho-valor (como la siguiente: "todos los griegos son hombres; así que, si no se debe comer a los hombres, no se debe comer a los griegos" (64)); a esta 'racionalidad' -que Muguerza llama 'intraparadigmática', y que hace coincidir con la racionalidad de la lógica formal porque permite articular coherentemente las creencias científicas con las convicciones morales- se añade la racionalidad 'interparadigmática' (65) que

63) Muguerza, J. op. cit. p. 164.

64) El ejemplo es de R. M. Hare en Magee, B. op. cit. p. 167

65) Entendiendo por 'paradigma' una teoría científica, un código o una forma moral de vida. Cfr. Muguerza, ibid p.207.

resulta de vincular los valores con los hechos, sin derivar deductivamente un "debe" de un "es". Esta racionalidad se descubre al recurrir a los hechos para comprender la existencia de las normas, su necesidad social, las condiciones de su cumplimiento y, muy especialmente para determinar la compatibilidad o incompatibilidad de las normas con las teorías científicas (66).

Vistas las cosas de esta manera, la racionalidad práctica fundada en la imparcialidad, la suficiente información y la suficiente libertad -lo que se resume en la universalizabilidad de las normas y valores- presupone la racionalidad teórica (67). Así pues, decir que la práctica humana no es ciega o azarosa significa que se orienta por proyectos que poseen una racionalidad práctica y teórica.

Conforme a las premisas ya establecidas en apartados anteriores, la racionalidad práctica de un proyecto depende de que su contenido axiológico sea universalizable. Esto tiene lugar cuando el particular tiene como fin al género, esto es, cuando el proyecto corresponde a necesidades radicales. Un proyecto tal se expresa en normas eminentemente morales y, puesto que la riqueza social cuya realización ordenan se presenta como una realidad deseada y posible, pero no actualmente existente, la práctica que orienta es una práctica transformadora, o mejor, praxis social.

66) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ética. p. 206-208.

67) En realidad -como dice el popperiano Hans Albert- el funcionamiento de la razón teórica y de la razón práctica no es muy distinto; por eso, cabe hablar de la "objetividad" de la razón práctica en el sentido de su "intersubjetividad". Cfr. Muguerza, J. op. cit. p. 169.

Pero el proyecto que orienta la práctica puede tener un contenido axiológico que no corresponda con las necesidades radicales, esto es, puede involucrar pseudovalores y expresarse en normas que han perdido su carácter moral. En este caso, las normas ordenarán acciones tendientes, no al logro de la riqueza social, lo cual implica una transformación de la sociedad, sino a la preservación de las relaciones sociales desiguales y enajenadas. Tales proyectos, eminentemente políticos y defectuosamente morales privilegian una práctica conservadora.

Puesto que los proyectos no se dan al margen de la historia —menos aún los sociales que son los que nos interesan—, se penetran de las luchas sociales que la conforman; tienen el sello de la historicidad, lo que significa que no hay proyectos de transformación o de conservación de las relaciones sociales, en estado puro: lo que la realidad nos hace patente es la existencia de proyectos axiológicamente heterogéneos, esto es, de productos ideales que involucran valores y pseudovalores, y cuyo referente son intereses en conflicto. Por ende, se trata de productos en los que, paradójicamente, pese a que contienen fines, no corresponden cabalmente con los intereses de los individuos en lucha. Así, los proyectos, como muchos resultados históricos pueden devenir inintencionalmente (68).

 68) Sánchez Vázquez, A. explica que la inintencionalidad se debe a que los fines de los individuos o grupos sociales se contraponen, equilibran o subordinan entre sí produciendo resultados distintos a los queridos. El progreso histórico se caracterizará, entre otras cosas, por la superación de la inintencionalidad. Cfr. Filosofía de la praxis p. 247.

Por supuesto, la racionalidad del proyecto es mayor en la medida que, además de contener valores genéricos, posee un grado mayor de intencionalidad, esto es, en tanto que el resultado real que se pretende obtener es conscientemente querido. Y más todavía si los fines suponen un conocimiento suficiente del objeto a transformar, de los medios e instrumentos para lograrlo y de las condiciones que abren o cierran las posibilidades de realización (69). En este sentido, la racionalidad del proyecto depende en gran medida de la práctica, no sólo porque ella es fundamento y criterio de verdad del proyecto, sino porque a lo largo del proceso de realización de los fines, el producto ideal se va modificando ante las exigencias de lo real que la práctica revela (70).

Los proyectos que interesa destacar en este trabajo son los que orientan la práctica educacional. Esta, como toda práctica, se dirige al logro de fines valiosos o, al menos, con apariencia de valor, y puede adquirir un carácter conservador o transformador. Sólo en el segundo caso merece el calificativo de 'praxis'.

Una práctica "educativa" conservadora es la que no contribuye a transformar las relaciones sociales, sino a perpetuarlas mediante la transmisión de "valores", pautas de conducta, e ideología. Este tipo de educación ha sido definida eufemísticamente como 'transmisión de la cultura', y su función descrita, también eufemísticamente, como con-

69) Ibidem.

70) Ibid 293-299.

sistente en 'asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social' (71). Por supuesto que no negamos el carácter educativo de la transmisión de la cultura; lo que rechazamos es el hecho de ocultar, bajo ese rubro, la promoción de necesidades manipuladas, la generalización de pseudovalores y la justificación tramposa de pautas de conducta que sólo favorecen a los dominadores.

Si pasamos por el filtro de la racionalidad práctica un proyecto "educativo" que se centre en la transmisión de la cultura, quedarían eliminados los elementos (pseudovalores, pautas de conducta correspondientes a necesidades manipuladas, etc.) que refuerzan cualquier forma de dominación -por más que sea 'cultural'- y habría que sustituirlos por otros. De este modo, el proyecto dejaría de ser conservador.

La práctica educativa conservadora suele justificarse en una supuesta adecuación a 'esencias' o 'naturalezas' inmutables, de manera que el cambio que se pretende operar por la vía del proceso educativo no es un cambio conforme a fines sociales e históricos, sino conforme a fines predeterminados por la 'naturaleza' o por 'un ser supremo'. Este tipo de práctica dista mucho de lo que es una verdadera praxis educativa.

¿Cómo definir, entonces, la praxis educativa? Habrá que entenderla como proceso transformador, es decir, como

71) Cfr. concepto de Durkheim sobre la educación al que aluden G. Guevara Niebla y P. de Leonardo en Introducción a la teoría de la educación. p. 63.

actividad consciente y objetiva que se realiza conforme a fines (72) y cuyo objeto a transformar es el ser humano; lo cual no significa que sea exclusivamente por la praxis educativa que la persona logre su transformación. En efecto, la praxis política, la praxis revolucionaria también lo transforman, pero no porque sea ése su objetivo. En cambio, la transformación del ser humano, entendida como desarrollo, es justamente la finalidad que orienta la praxis educativa.

Entendida de esta manera, la educación está orientada por un propósito: formar a hombres y mujeres capaces de promover la riqueza social. Tal proyecto demanda la transformación de los individuos: de seres heterónomos habrán de convertirse en autónomos; de estar pasivamente determinados por la necesidad, pasarán a comprender las leyes a que ésta obedece y aprenderán a irrumpir como sujetos en la objetividad; en lugar de pasivos recipientes de conocimientos y valores, habrán de ser agentes generadores de conocimientos y realizadores de valores; las conciencias confusas habrán de lograr claridad y transformarse en conciencias críticas. Así entendida, la educación es un proceso deliberado por el cual se promueve la adquisición de conocimientos, la formación de actitudes y el despliegue de las capacidades del ser humano que le posibiliten la autodeterminación de fines a seguir y de normas de acción, acordes con necesidades ra-

72) Se utiliza el concepto de praxis en el sentido que lo define Sánchez Vázquez, A. Filosofía de la praxis. pp. 20-21 y 252-253.

dicales.

Orientada por proyectos sociales axiológicamente heterogéneos, la práctica educativa que se opera en la realidad histórica no tiene un carácter conservador o transformador puro, sino que se estructura, no sin tensiones y crisis, conforme a principios antagónicos de 'conservación' y de 'transformación'.

Ahora bien, demosle contenido a esos principios y siempre nos encontraremos con fines y valores que se expresan como normas. En un proyecto educativo el conjunto de normas puede ser heterogéneo y más o menos nutrido pero, generalmente, tal conjunto se agrupa en torno a una 'norma fundamental' que presupone un 'valor fundamental' destinado a actuar como unidad con que medir cualquier valor en ese ámbito (73). Se trata, en sentido estricto, de un criterio axiológico.

De acuerdo con esto, la racionalidad de las diversas normas del proyecto depende de su adecuación a la norma fundamental pero la racionalidad de ésta hemos de encontrarla no en otra norma, cosa que nos introduciría en un proceso al infinito, sino fuera de la 'jurisdicción' del deber ser. Queda, sin embargo, otra alternativa: considerar tal norma fundamental como gratuita o irracional.

Si insistimos en la racionalidad del criterio axiológico, nuevamente nos enfrentamos al problema del 'debe' y el 'es'; pero ahora pertrechados con elementos ya fundamenta-

73) Cfr. Muguerza, J. op. cit. p. 30.

dos. Nos acogemos a la argumentación de Muguerza para afirmar que se trata de una racionalidad histórica que reclama los calificativos de 'crítica' y 'revolucionaria' (74). Es crítica porque el criterio axiológico, para ser tal, debe corresponder a las necesidades radicales y ha de implicar, por tanto, la negación de pseudovalores y necesidades manipuladas, y es revolucionaria por cuanto la realización del valor fundamental exige la transformación social. Por ende, la racionalidad del criterio axiológico desborda los proyectos mismos y nos conduce a la práctica. De este modo, un proyecto educativo será racional en la medida que se inserte en una auténtica praxis educativa.

1.2.2. Proyectos educativos e ideología

Si consideramos que una auténtica praxis educativa está orientada por principios de transformación -transformación del individuo en vistas al logro de la riqueza social- entonces, la práctica educativo-transmisora será pseudoeducativa por cuanto, en una sociedad desigual, las creencias que preferentemente se transmiten y las actitudes que se promueven (lo que impropiaemente se denomina 'transmisión de valores') tienen como finalidad contribuir a preservar las relaciones de dominación existentes. Por esta razón, si queremos analizar la racionalidad de un proyecto educativo, lo cual es indispensable para el desarrollo de nuestro tema, hemos de considerar la especificidad de la formación

74) Cfr. Ibid. cap. VII.

social en la que dicho proyecto surge y las relaciones de dominación que en ella tienen lugar.

Aún cuando las diversas formas de dominación -nacional, étnica, sexual, generacional, etc.- tengan siempre una pertinencia de clase, como dice Poulantzas (75), implican relaciones de poder que no se fundan inmediatamente en las relaciones de producción.

Hemos definido 'poder' como la capacidad de satisfacer necesidades y cumplir intereses; pero, puesto que el individuo no se apropia inmediatamente de los intereses de clase, sino a través de los grupos de los que forma parte, y puesto que las necesidades son frecuentemente necesidades manipuladas, conviene considerar los poderes heterogéneos que entran en juego en dichos grupos para dilucidar los sentidos que el criterio axiológico de un proyecto educativo pudiese tener en un momento histórico determinado.

Partimos de la tesis que un criterio axiológico es relativo y tiene una significación histórico social. Su significación no puede ser absoluta en virtud de que dice referencia a necesidades e intereses humanos. No obstante, suele absolutizarse: cuando de manera mistificada, la particularidad del "valor" fundamental se ostenta como genéricidad, para lo cual se hace descansar en "los dictados de la naturaleza". La razón de este hecho hay que buscarla en las relaciones de poder.

En las relaciones de poder se expresan los intereses

75) Poulantzas, N. op. cit. p. 45-46.

en conflicto. Tanto los de los dominados como los de los dominadores generan ciertas actitudes y la aceptación de ciertas creencias (76).

Si bien las actitudes se revelan en la práctica, las creencias lo hacen en el discurso. Y puesto que actitudes y creencias se implican recíprocamente, la racionalidad o falta de racionalidad de los proyectos educativos debe buscarse tanto en la práctica como en el discurso.

Refirámonos al segundo, sin desvincularlo de la primera: los componentes del discurso son enunciados -que, en el caso que se trata, entrañan explícita o implícitamente valoraciones-. Estos enunciados expresan un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad que responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social en un contexto social dado y que guía y justifica un comportamiento práctico acorde con esos intereses, aspiraciones e ideales (77). Este conjunto de ideas constituye -de acuerdo con Sánchez Vázquez- lo que se denomina 'ideología'.

El discurso en que se expresan los proyectos educativos contiene enunciados fácticos y enunciados normativos: los segundos se organizan en torno a un criterio axiológico y son justificados por los enunciados fácticos (78).

76) Villoro, L. El concepto de ideología y... op. cit. pp. 129-130.

77) Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía... op. cit. p. 143.

78) Muguerza le llama 'justificación pragmática' para distinguirla de la 'justificación teórica'; lo cual no significa que la primera esté totalmente divorciada de la segunda, sino sólo que deductivamente no se puede derivar un 'debe' de un 'es'. Cfr. Muguerza, J. op. cit. p. 51.

El hecho de que las creencias que se revelan en el discurso estén determinadas socialmente, sirvan a intereses y se funden en necesidades humanas, no significa que no tengan una justificación racional objetiva (79). Esta distinción permite comprender los formas de explicación de la que pueden ser objeto las creencias

Si ante una creencia, dice Villoro, alguien preguntase ¿Por qué se cree tal cosa?, tal pregunta puede obedecer a dos intenciones distintas: a) puede tenerse interés en quien cree, y en ese caso se pregunta por la función que cumplen las creencias en la vida individual y colectiva. La pregunta podría formularse, entonces, de la siguiente manera: ¿Por qué alguien da por suficientes ciertas razones sin ponerlas en cuestión? Para responderla, hemos de remitirnos a los motivos de ese alguien (individual o colectivo) y a los hechos psicológicos y sociales que los anteceden. b) puede tenerse interés en lo creído, y en tal caso se inquiere por la objetividad de las creencias (80).

En el primer caso el interés se centra en las creencias como hechos psíquicos y sociales; y si lo que nos interesa específicamente es lo último, es decir, las creencias como hechos sociales, entonces, la pregunta está interrogando por el aspecto ideológico de las ideas expresadas en el discurso. Pero si se interroga por la objetividad de las creencias, es porque interesan como elementos teóricos.

De acuerdo con lo anterior, el carácter ideológico que

79) Cfr. Villoro, L. Creer, saber, ... op. cit. p. 124.

80) Ibid. p. 123-125.

tienen las creencias, no impide que sean objetivas. Con esto, nos oponemos a la identificación de 'ideología' y 'falsa conciencia', que coincide con la ruptura althusseriana entre 'ciencia' e 'ideología'.

Aunque las disquisiciones sobre el tema de la ideología son abundantes, sólo haremos alusión a algunos argumentos a fin de dejar bien sentado el sentido en el que utilizaremos este concepto.

Villoro considera que el sentido marxiano del concepto 'ideología' lo hace indisoluble de los de 'falsa conciencia', 'falsa generalización' y 'conciencia invertida'. Se trata -dice- de un 'modo de pensar' que lleva a convertir conceptos que sólo responden a relaciones sociales determinadas históricamente, en conceptos válidos universalmente. Esta universalización de las ideas responde al interés de clase. De este modo, la ideología, que conlleva un modo peculiar de falsedad (la 'inversión'), cumple con una función social específica: ser instrumento de dominio. De este modo, a la connotación noseológica de ideología como 'falsa conciencia', se añade una connotación sociológica, la de 'instrumento de dominación' (81).

No negamos que la ideología dominante, que es la de la clase dominante, se construye a menudo sobre la base de la 'inversión' y, por ende, de la falsedad. Tampoco negamos que la 'falsa generalización' que muy frecuentemente presenta el discurso ideológico dominante tenga por objeto lo-

81) Cfr. Villoro, L. El concepto de ideología... pp. 41-68.

grar la adhesión de todos los miembros de la sociedad a "valores" particulares, y la aceptación de ciertos conceptos sobre la realidad, todo lo cual contribuye a perpetuar las relaciones de dominio. Lo que negamos es que toda ideología sea necesariamente 'falsa conciencia', y que la ideología de la clase dominante sea completamente falsa.

Al aceptar la definición de Sánchez Vázquez y su argumentación al respecto, tenemos en cuenta que Marx y Engels se refieren a la 'falsa conciencia' cuando aluden específicamente a la ideología burguesa, lo cual no descarta que exista una ideología a la que no le competa el calificativo de 'falsa'. Por su parte, Lenin, otro de los clásicos del marxismo, habla sin ambages de la 'ideología socialista' o 'ideología revolucionaria' (82).

De manera semejante lo han interpretado otros autores como Arnaldo Córdoba quien define la ideología como "la forma típica de la conciencia social, el modo como los hombres, de acuerdo con sus condiciones materiales de vida y con su participación en el orden social, conciben tales condiciones y determinan su actuación en dicho orden" y abre la posibilidad de una 'ideología proletaria' (83). Mario Bunge, por su parte, define la ideología como "un cuerpo de ideas, más o menos coherente, pero no necesariamente verdadero, acerca de la realidad o de un sector de ésta". La importancia de esta definición radica no sólo en que no

82) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía... op. cit. pp. 144-145.

83) Córdoba, A. "Política e ideología dominante" en Oteró, M. (comp.) Ideología y ciencias sociales. p. 153.

identifica 'ideología' y 'falsa conciencia', sino en que -como el propio epistemólogo admite- abre la posibilidad de una 'ideología científica' (84).

No pretendemos identificar 'ideología' y 'ciencia' pero tampoco creemos que estén divorciados como sucede con la caracterización althusseriana de 'ideología'. Aunque admitimos que a menudo la ideología de la clase dominante contiene una representación deformante de la realidad, ello no significa que toda ideología sea 'representación deformante'. Sánchez Vázquez alude a la relación entre ciencia e ideología justamente al hacer la crítica de la posición althusseriana. La ideología del proletariado que surge de la práctica política -dice- representa adecuadamente la realidad -por ello deja de ser factor de cohesión social para convertirse en factor de división-; se trata de una ideología que sirve a la clase explotada y que resulta del surgimiento y desarrollo de la conciencia de clase que tiene lugar en la lucha. Aunque la conciencia de clase surge en la práctica política, requiere de la teoría científica para lograr una base firme. De esta manera, dice el autor, entre una ideología que surge espontáneamente de la práctica y una ideología fecundada por la teoría científica hay distancia pero no una ruptura radical (85).

Consideraremos, pues, que conocimiento objetivo e ideología no son excluyentes, sino que responden a pregun-

84) Cfr. Runge, M. "Ideologizar la ciencia o científizar la ideología" en Otero, M. op. cit. pp. 41-47.

85) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ciencia y revolución pp. 41-43

tas que aunque se expresen igual (¿por qué se cree tal cosa?) tienen un sentido distinto, como ya explicamos previamente.

De este modo, cuando afirmamos que los proyectos educativos son ideológicos en el sentido que responden a intereses y necesidades de clase -que pueden expresarse con el matiz de las diversas formas de dominación (86)- no significa que constituyan, necesariamente, un discurso falto de objetividad y divorciado del conocimiento científico.

Nos ocuparemos por lo pronto del carácter ideológico de los proyectos educativos ya que el aspecto teórico de éstos será abordado más adelante.

De acuerdo con lo que hemos visto, no basta descubrir el criterio axiológico y los principios o normas que derivan de éste para determinar si se trata de un proyecto de transformación o de un proyecto de conservación, pues puede ocurrir -y en efecto ocurre con frecuencia- que se presente como criterio axiológico un valor que genera actitudes positivas en cualquier persona pero que, mediante los mecanismos de ocultamiento ideológico, sea usado políticamente en beneficio de una clase social. Por ejemplo, puede usarse como criterios: 'la autonomía', 'la independencia', 'el progreso', etc., valores que parecen coincidir con las

86) Puesto que los intereses de clase no se apropian ni se manifiestan de manera inmediata sino mediada por los grupos a los que se pertenece y por las diversas formas de dominación, entonces, puede hablarse también de la 'ideología patriarcal' o la 'ideología feminista', si se trata de la forma de dominación sexual, o de la 'ideología criolla' o la 'ideología indígena', si se trata de la forma de dominación étnica.

necesidades radicales pero que, vinculados con los intereses de las fuerzas sociales dominantes, adquieren un significado distinto. Por ejemplo, si el criterio axiológico de un proyecto educativo es la autonomía, pero las normas y los enunciados fácticos contenidos en él deforman su sentido hasta convertirlo en un pseudovalor -como puede ocurrir si la autonomía que se persigue se restringe de hecho o de derecho a un grupo o a una clase social-, entonces el proyecto deja de tener un sentido transformador, emancipador, y pasa a convertirse en un proyecto francamente conservador que favorece la instrumentalización de los seres humanos y que contribuye a perpetuar las relaciones de dominación.

De todo esto, resulta evidente que los principios que pueden ser expresados con la seguridad de obtener una sanción plena por parte de todos los integrantes de una sociedad, son aquéllos que conciernen a las necesidades radicales, mientras que los de conservación (87) no pueden expresarse abiertamente tal como son, sin ser desaprobados por la mayoría, por lo que se enuncian de manera que aparenten coincidir con intereses genéricos "aprovisionándose -como dice Heller- del arsenal de la conciencia del nosotros".

En todo caso, las fuerzas sociales que impulsan los principios, tanto los de transformación como los de conservación, luchan por imponerlos: el conflicto entre los principios no es sino reflejo de los antagonismos sociales de los que son expresión.

87) Se trata de normas que responden a intereses de los dominadores, pues es a ellos a quienes interesa 'conservar'.

1.2.3 Proyectos educativos y aparatos ideológicos

Hemos hablado largamente sobre los proyectos educativos en general, pero los que nos interesan de manera especial son los proyectos educativos del Estado mexicano. Sin embargo, antes de llegar a ese nivel de especificidad habremos de definirlos como 'proyectos de educación pública'.

Por 'proyectos de educación pública' entendemos el conjunto de ordenamientos jurídicos, y planes y programas que orientan la educación pública en un período histórico determinado. Se trata, por un lado, de leyes y reglamentos que enuncian de manera explícita los principios y fines educacionales generales, y, por otro lado, de instrumentos de planeación en los que se definen y justifican fines y principios más específicos y las acciones concretas mediante las cuales se cumplen éstos. El contenido de cada proyecto se organiza en torno a un criterio axiológico o valor fundamental que le da sentido y unidad al conjunto.

En la afirmación anterior queda implicada la relación dialéctica -a la que alude Adriana Puiggròs- entre los aparatos, las prácticas y los sentidos pedagógicos. Los aparatos educativos del Estado no son otra cosa que la existencia simultánea y articulada de prácticas y sentidos pedagógicos, que responden a las luchas sociales (88). De manera que, de acuerdo con esta autora, los proyectos educativos, tal como los hemos definido, constituyen los senti-

88) Cfr. Puiggròs, A. La educación popular en América Latina, p. 14.

dos que se articulan con las prácticas educativas en el sistema de educación pública, que constituye un 'aparato ideológico del Estado'.

Aunque el término es althusseriano, la definición que hemos tomado de Puiggròs difiere, en varios aspectos, de la significación inicial que le atribuyó el filósofo francés; el sentido del término se modifica más si consideramos que también diferimos respecto del concepto 'ideología'.

Revisemos a grandes zancadas la concepción de Althusser: los aparatos ideológicos del Estado son cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas (religiosas, escolares, familiares, políticas, jurídicas, sindicales, de información, culturales). Mientras que el 'aparato del Estado' o 'aparato represivo' es uno y funciona con violencia, hay una pluralidad de 'aparatos ideológicos' que funcionan con ideologías (aunque secundariamente son represivos). Lo que unifica la diversidad del funcionamiento de los aparatos ideológicos del Estado es la ideología dominante. Por eso, constituyen un lugar de la lucha de clases (89).

La reproducción de las relaciones de producción se asegura —dice Althusser— por el ejercicio del poder del Estado en el aparato represivo, por una parte, y en los aparatos ideológicos, por otra (90). Por lo que toca al siste-

89) Althusser, L. La filosofía como arma de la revolución. pp. 109-112.

90) Ibid. p. 113.

ma educativo, la reproducción que se asegura, en la sociedad capitalista, es la de la calificación diversificada, exigida por la reproducción de la fuerza de trabajo. Pero no sólo eso, el sistema educativo también reproduce la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión para manipular la ideología dominante a fin de asegurar, también 'por la palabra' la dominación de la clase dominante. Por supuesto, se encarga también de reproducir la sumisión de los trabajadores al orden establecido y a la ideología dominante (91).

La crítica que hace H. Lagrange a Althusser en un ensayo titulado "A propósito de la escuela" toca, entre otros puntos, uno que nos parece central. Si la ideología se concibe como 'falsa conciencia' y 'mistificación', y los aparatos ideológicos del Estado, incluyendo al sistema educativo, reproducen las condiciones y las relaciones de producción, entonces éstas se presentan como efecto de la 'falsa conciencia' y la 'mistificación'. Según Lagrange se trata de una interpretación idealista, pues la mistificación se explica justamente por la producción capitalista (y no a la inversa) que desarrolla las condiciones del proceso de trabajo como poderes extraños al obrero (92). Por eso, la concepción Althusseriana de la reproducción presenta un matiz idealista de acuerdo con la cual y exagerando un poco las cosas, bastaría la eliminación del obstáculo del nivel

91) Ibid. pp. 99-102.

92) Lagrange, H. "A propósito de la escuela" en Lowy, M. Sobre el método marxista. p. 92.

cognoscitivo (la falsedad) y del nivel ético (la mistificación) para modificar las relaciones de producción.

Siguiendo a Lagrange, la escuela no reproduce las relaciones de producción porque produce patrones y jefes, por un lado, y obreros por el otro, sino más bien lo que hace es perpetuar las divisiones de clase. La producción y reproducción del capital tienen como premisa y resultado la producción y reproducción de la fuerza de trabajo (93).

Ahora bien, si tomamos en consideración la definición de ideología que hemos adoptado, sin negar que la ideología dominante es la de la clase dominante, creemos que Althusser pone demasiado énfasis en el papel organizador y unificador de la ideología dominante y no abunda suficientemente en una idea propuesta por él mismo: los aparatos ideológicos son 'lugar de la lucha de clases'. En este sentido, la concepción de Puiggròs acerca de la 'instrucción pública aporta un elemento importante para nuestros propósitos: el discurso de educación pública -en este caso, los proyectos- está organizado por 'la lógica de la lucha por la hegemonía' es decir "no se manifiesta ya como una serie de enunciados sin otra presencia que la ideología burguesa, sino como articulación desigual, subordinada a una lógica de dominación del conjunto de interpelaciones educativas" (94). Así, los proyectos no tienen un sentido homogéneo, en virtud de que el criterio axiológico, los principios educativos y las justificaciones correspondientes adquieren

93) Ibid. pp. 189 y 205.

94) Puiggròs, A. La educación popular en A. L. pp. 14-15.

múltiples significados provenientes de los diversos sujetos sociales en lucha.

No obstante nuestras discrepancias, la categoría propuesta por Althusser, resulta de enorme utilidad para nuestro estudio. Coincidimos con él en que la distinción entre público y privado importa poco en relación con los aparatos ideológicos del Estado (95). No interesa pues el carácter público o privado de las instituciones educativas; lo que importa es el sistema de reglas conforme a las cuales operan, y los resultados efectivos que resultan de su operación en la práctica. 'Educación pública' connota un proceso organizado en el seno del Estado.

Como proceso, la educación pública implica un conjunto de actividades; pero, además, éstas se realizan conforme a ciertos fines, reglas y principios -que se refieren ya no solamente a los valores, sino al modo de operar, a los responsables de la operación, a las atribuciones de éstos, etc.-; tales reglas y principios están articulados entre sí y con las prácticas educacionales conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía. En este sentido, y siguiendo a A. Puiggròs en la definición que aportamos antes, la educación pública es un aparato del Estado.

Decir que es un aparato del Estado no significa que sea sin más un instrumento de la clase dominante. En primer lugar porque, sin negar el carácter de clase del Estado capitalista, consideramos que éste tiene una relativa auto-

95) Althusser, L. La filosofía como arma de la revolución. pp. 110-112.

mia respecto de la clase dominante y respecto de la economía, como lo apuntan ya algunos escritos marxianos y como lo han fundamentado diversos estudiosos marxistas. Tal es el caso, por ejemplo de Miliband y Poulantzas quienes, a pesar de sus divergencias en cuanto a la naturaleza del Estado, destacan esta autonomía (96). En segundo lugar, y en este punto coincidiendo con Althusser, consideramos que el "Estado y sus aparatos sólo tienen sentido en la perspectiva de la lucha de clases... Quien dice lucha de clase de la clase dominante, dice también resistencia, rebelión y lucha de clase de la clase dominada" (97).

Por otro lado, y a partir de la concepción gramsciana del Estado como equilibrio entre instituciones coercitivas y hegemónicas (98), consideramos que la educación pública es uno de los aparatos ideológicos en los que se ejerce la hegemonía, y en cuyo seno se libra parte de la lucha por lograrla.

Ahora bien, decir que del aparato educativo se predica el concepto 'ideológico', no significa que todos sus elementos lo sean. En efecto, si en dicho aparato se articulan prácticas y normas y principios, tal predicado sólo concierne a los elementos ideales puesto que, la ideología es

96) Para el primero, el Estado es un agregado de instituciones, mientras que para el segundo, se trata de una estructura política. Cfr. el interesante estudio de León Olivé en el que compara las obras de estos autores y la de Habermas en: Estado, legitimación y crisis. También consúltese: Miliband, R. El Estado en la sociedad capitalista, p. 50; Poulantzas, N. Estado, poder y socialismo, p. 24-25.

97) Althusser, L. op. cit. p. 140.

98) Cfr. Hobsbawn, E. "Gramsci y la teoría política" p. 163.

-de acuerdo con la definición de Sánchez Vázquez que hemos adoptado- un conjunto de ideas, y las prácticas no lo son. No obstante que la naturaleza de la práctica educativa no es de por sí ideológica, se le predica en sentido lato el término 'ideología' por cuanto una de sus funciones es la de transmitir contenidos ideológicos, además de que ella misma se ajusta a las pautas de una determinada ideología que la justifica.

En cambio, por lo que respecta a los elementos no prácticos del aparato educativo -esto es, no al conjunto de acciones, sino al conjunto de ideas que se articulan con esas acciones- el término 'ideológico' se les predica adecuadamente en la medida que son ideas y que responden a intereses de las diversas fuerzas sociales. En este sentido, los proyectos educativos, que constituyen una parte de los elementos no prácticos, son elementos ideológicos.

La preeminencia de ciertos contenidos ideológicos sobre otros no es sino la manifestación de las relaciones de poder que se 'materializan' en los aparatos del Estado, incluyendo el educativo. Dichas relaciones tienen un contenido heterogéneo, porque no se trata sólo del poder de clase, sino del que, a pesar de su 'pertinencia de clase', se manifiesta en otras formas de dominación, como la sexual, la nacional o la étnica.

Aunque la ideología dominante no es la única presente en los proyectos educativos asume aquí, como en todos los casos, la tarea de organizar el consenso que se requie-

re para evitar que las tensiones entre las fuerzas antagónicas hagan estallar el conjunto (99).

La organización del consenso es fundamental para perpetuar las relaciones de poder porque el Estado, como centro de poder, es también el lugar al que los miembros de una sociedad dirigen su presión en defensa de sus intereses, y de él esperan obtener el cumplimiento de sus esperanzas (100). La presión se ejerce de diversas maneras; las fuerzas sociales pugnan por cambios con un espíritu ya reformista, ya revolucionario. Debido a esta presión, el Estado otorga concesiones y cumple algunos compromisos con las clases dominadas dando cabida en sus instituciones, incluyendo las educativas, a valores reivindicados por los oprimidos. Pero es menester hacer una distinción: los reformadores son aquellos que "prisioneros del marco económico y social" (101), defienden intereses que lejos de transformar el orden social y político imperante, se acomodan bien a éste y contribuyen a fortalecerlo; esto sucede cuando las demandas de los oprimidos se dirigen solamente a exigir la satisfacción de necesidades manipuladas. Por el contrario, las demandas revolucionarias exigen satisfacción a necesidades radicales, que en el caso que nos ocupa, se traduce en la exigencia de una verdadera praxis educativa y en el rechazo a prácticas pseudoeducacionales. Las exigencias revolucionarias pueden llegar a imponerse, especial-

99) Gruppi, L. "El concepto de hegemonía en Gramsci" p. 45.

100) Cfr. Miliband, R. op. cit. p. 230.

101) Ibid. p. 235.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA 79

mente en los momentos inmediatamente posteriores a un proceso revolucionario pero, por lo general, las clases dominantes reaccionan, más temprano que tarde, para dar marcha atrás al proceso y recuperar el poder perdido.

En las sociedades capitalistas, tanto las desarrolladas como las que tienen un carácter dependiente, el Estado rechaza aquellas demandas que afectan sustancialmente el orden desigual de la sociedad pero, buscando un equilibrio un tanto epicúreo, incorpora a sus aparatos aquellos intereses de los dominados que redundan en un mayor poder para los opresores, aunque esto sea un logro a largo plazo y, aparentemente, una desventaja a corto plazo. Así, por ejemplo, se ofrece educación técnica como supuesta respuesta a las demandas de los trabajadores porque ello significa formar mano de obra calificada cuando así lo requieren los intereses del capital; se atiende a la demanda de proporcionar a la mujer la misma educación que se ofrece al hombre, porque ello significa crear un ejército de reserva para la producción o suministrar mano de obra barata, y se atiende a la educación del indigena cuando ello contribuye a incorporarlo a las relaciones de producción capitalista.

Los proyectos educacionales tienen como contenido los intereses de las fuerzas sociales que se presentan ya con un carácter reformista (a veces con un carácter francamente conservador), ya con un carácter revolucionario. Aunque se trata de intereses en conflicto, éstos son armonizados en el seno del Estado e institucionalizados debidamente.

Apoyándonos en lo anterior, adelantamos la hipótesis de que, desde el punto de vista de la ideología, los contenidos que se institucionalizan son aquellos que obedecen al principio de la "mejor inversión", esto es, se concede cierto poder (siempre limitado y controlado por el Estado) a las clases dominadas, es decir, se amplía su capacidad de realizar sus intereses educativos, siempre que esto redunde en un beneficio mayor para las clases dominantes. Por lo que se refiere a la forma de los proyectos educativos el principio general al que obedecen es el de 'universalidad ilusoria' lo cual se debe a que los encargados de elaborar tales proyectos son intelectuales burocratizados "expertos en materia de legitimación" (102) que, generalmente, hacen encajar los sistemas de fines educacionales en una estructura enmarcada por las tesis fundamentales de teorías filosóficas importadas de países con un capitalismo más avanzado. De dichas teorías se toma también el criterio axiológico -cuya simple mención promueve actitudes positivas- a la luz del cual se seleccionan y jerarquizan los fines cuyo contenido son los intereses de las diversas clases. En cada caso, se adopta el esquema y el criterio axiológico que va mejor con los contenidos y con la función legitimadora de los proyectos educativos.

Los elaboradores de los proyectos, intelectuales incorporados al aparato del Estado, imprimen a los proyectos el sello del 'espíritu de la burocracia', es decir, la apa-

102) Ibid. 250.

rente defensa del interés general que esconde la defensa real de los intereses comunes de la clase hegemónica. Y esto no es porque se trate siempre de hombres malvados con intereses sordidos, sino porque su situación como soportes de la estructura del Estado los convierte en mantenedores naturales del orden desigual, por más que sus intenciones se ostenten como revolucionarias. De acuerdo con la crítica marxiana a la burocracia, el interés que se presenta como general no es sino interés de clase y, por ende, esa universalidad que presenta la obra de la burocracia, es solamente universalidad ilusoria (103).

Pero para el desarrollo de nuestro tema, no basta el reconocimiento de los elementos ideológicos de los proyectos educativos; es menester entender cómo se vinculan éstos elementos con los filosóficos y de que manera les afectan, cuestión que abordaremos en el capítulo siguiente.

103) Cfr. Marx, K. "Crítica del Derecho del Estado de Hegel" en Escritos de juventud pp. 356-377.

Capítulo 2.
LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LOS PROYECTOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

2.1 Los proyectos educativos del Estado mexicano como
objeto de estudio

2.1.1 Estado nacional, dependencia y aparato educativo

Hemos insitado ya en el carácter histórico de los fines, principios y criterios axiológicos contenidos en los proyectos educacionales, y en el hecho de que su contenido responde a los intereses y necesidades de las diversas fuerzas sociales, lo cual significa que dichos proyectos no expresan de manera exclusiva los intereses de una sola clase, por más que sea la dominante, sino que contienen "sistemas de valores" diversos, antagónicos y heterogéneos que se articulan de manera desigual conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía. En todo caso se trata de valores que son el referente de ciertas actitudes y que se vinculan con creencias de sujetos inscritos en determinadas relaciones sociales.

Entonces, ¿en qué sentido es válido referirnos a 'proyectos educacionales del Estado mexicano' (1)? ¿Es el Esta-

1) Nos referimos a los proyectos de educación formal, entendida esta última como un sistema jerárquicamente estructurado, en el que los estudios se organizan gradualmente (desde la escuela primaria hasta la universidad) y son reconocidos oficialmente. Esta educación formal incluye una gran variedad de instituciones y de programas para la formación de personal técnico y profesional. Cfr. Ingle, H. T. "Medios de comunicación y tecnología: una mirada a su papel en los programas de educación no-formal" p. 9

do una entidad que pudiera fijarse fines y valores?; preguntas vinculadas con otras como ¿Es posible hablar de un poder del Estado? ¿Es el Estado el que ejerce el poder o son las clases? Es claro que, en sentido estricto, son las personas -que en una sociedad desigual pertenecen siempre a una clase- las que ejercen el poder, al igual que son ellas las que tienen intereses y necesidades, las que aprecian cualidades objetivas y tienden a realizarlas. Por esta razón, cuando hablamos del 'poder del Estado' nos remitimos a las clases que son -como indica J. F. Leal- 'factores reales de poder'(2).

El Estado no es sólo la suma de instituciones mediante las cuales la clase dominante domina y dirige; es, sí, un conjunto de instituciones pero estructuradas por las relaciones sociales que son también relaciones de poder. Las instituciones constituyen su substancia, su materia, mientras que la estructura está dada por las relaciones sociales. Por esta razón, las instituciones no son sin más instrumentos del ejercicio de poder de una clase, sino 'centros de poder' -como los llama Poulantzas (3)-, y la organización jerárquica de esos centros de poder depende de la

2) El autor distingue en los factores reales de poder aquellos que son 'fuentes de poder', o sea, las clases sociales, y los 'factores de poder derivados' que no están determinados directamente por el proceso productivo, como por ejemplo, el ejército o la burocracia. Cfr. Leal, J. F. La burguesía y el Estado mexicano. p. 8.

3) Aunque para nosotros el Estado no es sólo la estructura, sino las instituciones organizadas por esa matriz, coincidimos con Poulantzas en considerar al Estado y sus instituciones más como centros de poder que como 'instrumentos de la clase dominante', en virtud de la estructura que les da forma. Cfr. Poulantzas, N. Poder político y... p. 141.

relación de las fuerzas sociales en lucha. Sólo así es posible entender la autonomía relativa del Estado con relación a las clases.

De acuerdo con lo anterior, el poder del Estado es poder de clases y, dicho con mayor precisión, poder de la clase dominante -que, por otra parte, se ejerce mediado por una burocracia-; pero las relaciones de poder imprimen en las instituciones una exigencia de legitimación y la necesidad de crear consenso. Así, como dice Miliband, la 'hegemonía' no es simplemente algo que ocurre, como un mero derivado superestructural del predominio económico y social. Es, en gran parte el resultado de un esfuerzo permanente y omnipresente, que se lleva a cabo a través de múltiples agentes y agencias (4) y de los individuos mismos que realizan el proceso de 'socialización' de los valores y, consecuentemente, de los símbolos que los representan y de los 'roles sociales' adecuados a esos valores.

El Estado y sus aparatos son campo de ejercicio de la hegemonía, pero esto no significa que las instituciones que conforman el Estado obedezcan de manera mecánica e inmediata los intereses de la clase dominante. En primer lugar, porque el Estado es un centro de poder con relativa autonomía, capaz de enfrentarse con los intereses parciales de las fracciones de la clase dominante, en nombre de su interés general de clase; de presentar éste como el interés general de la sociedad ante las clases dominadas, e incluso

4) Miliband, R. op. cit. p. 174.

capaz de utilizar las clases dominadas como elemento de presión sobre las clases dominantes (5). En segundo lugar, porque el Estado -además de la función de "ejercer la violencia organizada y legítima"- condensa en su estructura todas las contradicciones y opera como factor de cohesión, manteniendo un cierto equilibrio de compromiso con los intereses y tendencias de las fuerzas sociales sobre las que se ejerce la hegemonía.

De acuerdo con lo anterior, los proyectos educacionales son proyectos del Estado en el sentido que surgen en instituciones estatales y expresan el 'equilibrio de compromiso' al que hemos hecho referencia. Por esta razón, si bien los intereses a que responden los valores de los mencionados proyectos son intereses de fuerzas sociales en pugna, no tienen una correspondencia unívoca y completa con una de esas fuerzas sociales; son más bien productos inintencionales -en el sentido apuntado en otro capítulo- que responden a la exigencia de organizar el consenso.

Nos interesan, en especial, los proyectos de educación pública del Estado mexicano y ello nos obliga a considerar la organización del consenso y el equilibrio de compromiso en nuestra realidad histórico social.

Los proyectos educacionales del Estado mexicano son elementos superestructurales en cuanto que surgen de las instituciones del Estado y, por esto, para comprender cabalmente su significado histórico social, es preciso con-

5) Cfr. Claudin, F. Marx, Engels y la revolución de 1848. p. 337.

siderar las relaciones sociales de las que son expresión, dentro del contexto específico de la formación social mexicana.

Cuando hablamos de 'formación social mexicana' nos referimos no sólo al conjunto de los modos de producción que coexisten en un momento histórico determinado, sino a las relaciones de producción y a las correspondientes formas jurídicas, políticas e ideológicas y las manifestaciones culturales que distinguen a la sociedad mexicana en su conjunto y en su movimiento (6). No obstante, dicha formación social puede caracterizarse de manera general por un rasgo económico social, que desde luego no le es exclusivo: el modo de producción dominante en la sociedad mexicana es el capitalismo dependiente.

Los estudiosos de la formación social mexicana coinciden en distinguir dos grandes periodos: el primero, que va de 1821 a 1880 se caracteriza como un periodo de transición al capitalismo dependiente. En 1880, las bases del 'crecimiento capitalista dependiente' estaban bien sentadas. Como dice Cardoso, pese a que aparecen notables continuidades con la situación existente en el momento de la independencia, un análisis atento muestra un cambio radical que se fue generando desde fines de la época colonial y se precipitó a partir de mediados del siglo pasado (7).

6) Nos basamos en la definición que ofrece E. Mascitelli y que intenta abarcar "toda la esfera de los fenómenos que 'marcan' una época histórica" Cfr. Diccionario de términos marxistas. p. 170-171.

7) Cardoso, C. México en el siglo XIX. p. 63.

Para efectos de facilitar el análisis que realizaremos más adelante, hemos de distinguir en este periodo, dos grandes subperiodos: el primero, de 1821 a 1854 se caracteriza por la persistencia de ciertos elementos coloniales y la irrupción de elementos que se presentan como gérmenes de cambio, y coincide con la etapa formativa del Estado nacional, llamado con mayor rigor 'primer Estado nacional'. En el segundo, que abarca de 1854 a 1880, la lucha de clases sienta las bases de la transición al capitalismo dependiente, y el primer Estado nacional, surgido del triunfo de la República en 1867, se consolida como un 'Estado liberal oligárquico' (8).

Desde 1880, México se presenta ya como un país signado por el capitalismo dependiente y que ha dejado atrás el momento de transición. En la primera parte de este periodo, que va de 1880 a 1914 se continúa el Estado liberal oligárquico o 'primer Estado nacional' para dar lugar, a partir de 1915 y como producto del movimiento revolucionario, al 'segundo Estado nacional' que no quedará totalmente definido sino al término de los años treinta (9).

8) J. F. Leal insiste en el carácter contradictorio de este Estado: en el plano de las relaciones jurídico políticas es liberal' en el plano de las prácticas políticas imperantes es oligárquico. Cfr. México: Estado, burocracia y sindicatos. Cap. I.

9) En relación con el 'segundo Estado nacional' o 'Estado reformado' consideraremos dos etapas: la primera, de 1915 a 1938, o etapa de reestructuración, y la segunda, de 1939 a la fecha, etapa en la que queda plenamente definido por ciertos rasgos característicos el 'segundo Estado nacional'. Tales rasgos son, a juicio de J. F. Leal: el federalismo (vinculado con la democracia representativa), el presidencialismo, el corporativismo, y, por último, la adopción de la forma de 'Estado patrón'. Cfr. Ibid. Cap. II.

Al caracterizar la formación social mexicana como 'dependiente' no somos ajenos a la polémica actual sobre la 'teoría de la dependencia' -aunque tampoco nos ufamamos de manejar con fluidez la cuestión-, antes bien, pretendemos tomar posición al respecto.

Creemos que para definir adecuadamente nuestra formación social es preciso evitar considerarla como un simple satélite que gira en torno de un centro -en cuyo caso habría que definir más bien al centro-; también es menester definirla de manera positiva -cosa que no puede hacerse si se le define solamente como 'subdesarrollada', es decir, por aquello que no la caracteriza, a saber, el desarrollo-. Preferimos, pues, definir la formación social mexicana como 'dependiente' porque a lo largo de su historia como nación, su economía ha sido condicionada por el desarrollo y expansión de otras economías a las cuales ha estado sometida. Esta dependencia, que -siguiendo a Dos Santos- se funda en la división internacional del trabajo, favoreció el desarrollo industrial de los países condicionantes, en detrimento del propio. En este sentido, los primeros se manifiestan como 'dominantes' en relación con el segundo, por cuanto disponen de un 'predominio tecnológico, comercial, de capital y sociopolítico' que les permite situar a nuestro país en situación desfavorable y extraer parte de los excedentes producidos interiormente. Pero, como bien enfatiza Dos Santos, tal dominación sólo es posible cuando la economía dominante encuentra respaldo en los sectores na-

cionales que se benefician de la dominación. Se trata, entonces, de una correspondencia entre los intereses del capital internacional y los intereses de los grupos minoritarios nacionales con alta concentración de capital —que Dos Santos define como 'dominadores dominados'— (10).

Refiriéndose al caso específico de México, J. F. Leal explica que hasta 1880 la dependencia se vive, fundamentalmente, a través de la deuda pública y del comercio exterior; a partir de esa fecha, la dependencia se redefine por un impresionante crecimiento de la inversión extranjera directa para la extracción y exportación de productos primarios bajo la forma de enclaves imperialistas. Simultáneamente, la inversión extranjera indirecta aumenta de manera considerable y sirve para acelerar la construcción de los ferrocarriles. La primera forma de inversión es hecha por una diversidad de países, la segunda se centra en los Estados Unidos (11).

A las redefiniciones de la dependencia va a corresponder la recomposición del bloque en el poder y las mutaciones que éste sufre. Pero en todo caso, las fracciones de la burguesía que detentan el poder presentan un rasgo común: no pueden defender los intereses de la nación frente a los intereses del capital extranjero pues están asociadas a éste, aunque sea en calidad de 'socios menores'; renuncian, pues, a un proyecto de desarrollo nacional autónomo; renun-

10) Cfr. Dos Santos, T. Imperialismo y dependencia. pp. 305-309.

11) Cfr. Leal, J. F. op. cit. Cap. I.

cia que se presenta -según Vania Bambirra- como otro de los rasgos con que los teóricos han caracterizado la dependencia (12), y que se verá reflejada, aunque no siempre de manera clara, en los proyectos educativos.

Según Mauro Marini, la dependencia se define por una relación de subordinación de unas naciones con respecto de otras -no obstante su carácter de naciones formalmente independientes-, y ello implica que las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia. Pero, ¿cuál es el elemento que permite explicar el núcleo esencial de la dependencia?. Según Marini, se trata de la 'transferencia de valor' (13).

En el caso de América Latina dicha transferencia se efectuó de la siguiente manera: los procesos de cambio en la región se desarrollaron en estrecha consonancia con la dinámica del capital internacional. En el marco de la división internacional del trabajo, una de las funciones de América Latina fue la de proveer de alimentos a los países industrializados; el efecto de ello consistió en reducir el valor real de la fuerza de trabajo en los países indus-

12) Bambirra, V. Teoría de la dependencia: una anticrítica. p. 35 y 65.

13) Marini explica que hasta la mitad del siglo XIX las exportaciones latinoamericanas se encontraban estancadas y la balanza comercial latinoamericana era deficitaria; los préstamos extranjeros se destinaron entonces a sustentar la capacidad de importación. Al aumentar las exportaciones, y sobre todo a partir del momento en que el comercio exterior comienza a arrojar saldos positivos, el papel de la deuda externa pasa a ser el de transferir hacia la metrópoli parte del excedente obtenido en América Latina. Cfr. Marini, Ruy M. Dialéctica de la dependencia. pp.16-18.

triales permitiendo que el incremento de la productividad se tradujera en cuotas de plusvalía más elevadas. Así, con un aumento de la masa de productos cada vez más baratos en el mercado internacional, América Latina no sólo alimentó la expansión cuantitativa de la producción en los países industrializados, sino contribuyó a que el eje de la acumulación en la economía industrial se desplazara de la producción de plusvalía absoluta a la de plusvalía relativa. Sin embargo, este cambio cualitativo en los países con economías dominantes se apoyó, básicamente, en una mayor explotación del trabajador en las naciones subordinadas. De esta manera, en el marco del intercambio entre naciones, la apropiación del valor realizado encubrió la apropiación de la plusvalía generada gracias a la sobreexplotación del trabajo en el interior de las naciones dependientes en general (14) y de las latinoamericanas en especial, incluyendo a México.

Si bien el cuadro de la dependencia se define esencialmente por la transferencia de valor que se funda en la sobreexplotación del trabajo, sólo queda completo si se consideran los aspectos diversos de la subordinación de unos países a otros. Silva Michelena y Rudolf Sonntag consideran también como rasgos característicos de la dependencia el hecho de que el sistema político de los países subordinados garantice el 'alineamiento' y el aparato militar asegure la protección del sistema, y hacen énfasis en

14) Cfr. Ibid. pp. 34-41

la 'ofensiva ideológica' que se despliega sobre los países dependientes. No obstante -como hacen notar estos autores- "ninguna ideología extraña, ningún vasallaje cultural, ninguna dependencia tecnológica son posibles sin la existencia de algún mecanismo que haga eficaz esta 'política de invasión cultural'... se necesita una clase dominante estructuralmente dependiente que actúe como condición" (15). Esta condición es la que hace posible que el 'neocolonizado' piense en los términos que piensa el 'neocolonizador', que sus estereotipos correspondan a los de la metrópoli y que esto ocurra sin pasar por la conciencia del neocolonizado; en otras palabras, hace posible "moldear la inconsciencia, adaptarla y someterla" (16).

Esta ofensiva cultural se lleva a cabo por múltiples y diversos medios, entre los que se encuentran las instituciones educativas que no siempre ocupan el lugar preponderante. Así, es innegable la fuerza de transmisión ideológica de las instituciones religiosas en América Latina, y, hoy por hoy, es indiscutible que los medios masivos de comunicación han adquirido el lugar predominante como instrumentos de penetración cultural (17). Consecuentemente, la escuela y el proceso de educación que en ella se lleva a cabo se ven mediatizados por los efectos de otros aparatos ideológicos. No obstante, entre unos y otros existe complementariedad.

15) Silva Michelena, H. y H. R. Sonntag. Universidad, dependencia y revolución. p. 111.

16) Ibid. p. 119.

17) Cfr. Ibid. pp. 120 y ss.

El carácter de capitalismo dependiente que define a la sociedad mexicana imprime en el aparato educativo ciertos rasgos que, si bien comparte con otras sociedades latinoamericanas, son distintivos en relación con los que manifiestan los aparatos educativos de sociedades desarrolladas.

Sin la intención de abarcar en este momento todos esos rasgos, mencionaremos los que a nuestro juicio resultan de especial relevancia: a) el aparato educativo manifiesta una combinación de modelos educativos correspondientes a modos de producción antagónicos, especialmente en el período de transición al capitalismo dependiente —y dentro de éste las tres décadas que van de 1821 a 1854— en el que las estructuras sociales y económicas de México, aunque sufrieron cambios substanciales, siguieron conservando muchos de los rasgos esenciales del sistema colonial (18); b) existen, más de hecho que de derecho, desiguales posibilidades de acceso al sistema escolar y a la cultura dominante, como resultado, además de las relaciones estructurales y de poder, de la gran densidad de población y de la multiplicidad de culturas indígenas; c) en tanto que la acumulación del capital se ha basado en la superexplotación de la fuerza de trabajo no calificada, ha sido innecesario que el sistema escolar se dedique a formar masivamente mano de obra calificada, aunque dicho sistema ha contribuido siempre a la ofensiva cultural que ejerce el centro imperialista; de ahí

18) Cfr. Cardoso, C. México en el siglo XIX. p. 52

que la función de la educación pública como reproductora de la ideología dominante haya prevalecido sobre la de formar 'recursos humanos'; d) los modelos educativos que han sido importados y que -como dice Puiggròs- se han configurado como parte del "espejismo" de un modelo anhelado por la clase dominante local sufrieron las adaptaciones requeridas por la circunstancia histórica; e) a pesar de su importancia como aparato ideológico, el aparato educativo no ha sido el predominante en nuestro país, dadas las altas tasas de analfabetismo y deserción escolar (19) y, f) los niveles de calidad en la educación, y la selección de los conocimientos y habilidades que se transmiten y promueven ponen de manifiesto 'la división internacional del saber', que se opera de manera análoga a la 'división internacional del trabajo' (20).

De lo dicho, se desprende que los proyectos de educación pública, como cualquier elemento superestructural, revelan, tanto en su contenido (fines y valores vinculados con intereses y necesidades de las diversas fuerzas sociales), como en su forma (estructura que resulta de las relaciones de poder y de la lucha por la hegemonía), el carácter propio de una sociedad capitalista, en la cual las relaciones heterogéneas de poder tienen una pertinencia de clase. Además, los proyectos ponen de manifiesto la índole

19) Cfr. Puiggròs A. Imperialismo y educación en América Latina. p. 13-52

20) Cfr. Miranda Pacheco, M. La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política. p. 90-100.

dependiente del capitalismo que se desarrolla en la formación social mexicana, por cuanto en el contenido de dichos proyectos se privilegian los fines y valores que corresponden a los intereses y necesidades del capital internacional, y porque la lucha por la hegemonía conforme a la cual se estructuran se resuelve, en buena medida, en favor de la metrópoli.

Con todo, los proyectos educativos no son un reflejo mecánico de la estructura o un simple efecto de ella, sino que, también por su naturaleza superestructural, son 'lugares' en los que 'los hombres toman conciencia de los conflictos de la estructura' (21). No obstante, esta toma de conciencia no se da gratuita, ni suficiente, ni necesariamente, pues requiere de un proceso de reconocimiento y superación de los mecanismos mistificadores. Por otro lado, para no quedar como elemento meramente especulativo, dicha toma de conciencia ha de tener expresión en una praxis educativa vinculada con una praxis social. Sólo en estas condiciones los proyectos educacionales pueden operar como elementos que conformen el macroproyecto de transformación de la sociedad.

2.1.2 Los proyectos educativos del Estado mexicano y la teoría educativa

Tenemos, pues, que la expresión 'proyectos educativos del Estado mexicano' es válida en el sentido que hemos apun-

21) Gramsci insiste en el valor gnoseológico, psicológico y moral, de esta tesis marxiana. Cfr. Gramsci, A. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 48.

puntado. Cabe ahora preguntarse ¿cuáles son esos proyectos?

Como ya indicamos en el capítulo anterior, el contenido de los proyectos educativos se expresa en enunciados normativos que se refieren a fines y valores y en enunciados fácticos que justifican a éstos últimos. Dicho contenido se organiza en torno a un criterio axiológico o valor fundamental que da sentido y unidad al conjunto. De este modo, para determinar cuáles son los proyectos de educación pública en México, es menester identificar los criterios axiológicos que los orientan.

A lo largo de la vida independiente del país, se observa la adopción de diversos criterios axiológicos que, responden al equilibrio de compromiso y a la exigencia de legitimación que queda signada por la manera peculiar en que se libra la lucha por la hegemonía en cada período histórico.

Al iniciarse el siglo XIX, imperaba ya como criterio axiológico 'la autonomía', entendida a la manera del liberalismo francés ilustrado: autonomía política, meramente formal; valor burgués que reivindicaba la igualdad ante la ley como garantía del ejercicio de la libertad. Tal autonomía era apreciada especialmente por los criollos que deseaban emanciparse de la tutela peninsular (22). Al confirmar-

22) Según L. Zea, el siglo de las Luces se presentaba como enemigo del colonialismo de viejo cuño que se imponía violentamente. Diderot expresa este 'anticolonialismo' cuando apoya la tesis de que todos los pueblos, como los hombres, son iguales; es en este sentido que los criollos entienden la autonomía. Cfr. Zea, L. Filosofía de la historia americana, p. 146.

se la independencia política del país, se hizo indispensable garantizar la autonomía lograda. Esta estaba condicionada por la ilustración o 'audacia de saber' —como la definió Kant—. Las 'luces' se consideraron, de acuerdo con los cánones importados, la base de la libertad y el signo de la prosperidad de la nación.

El proyecto ilustrado se mantuvo vigente hasta que se consideró asegurada la independencia con respecto de España. En los años treinta, el criterio axiológico de la autonomía cedió el paso a un nuevo valor: 'la civilización'.

Durante la etapa de formación del primer Estado nacional en la que se presentan ya los gérmenes de un capitalismo dependiente que coexisten con los rasgos de modos de producción precapitalista, lo que caracteriza políticamente al periodo es la lucha entre conservadores y liberales. Por lo que a educación se refiere, al proyecto conservador se opuso y se impuso el proyecto civilizatorio impulsado por los liberales quienes, contrariamente a las tesis de la teoría en que sustentaban su práctica, defendían el control estatal de la educación, a fin de arrancarla de las manos del clero. La reforma educativa de 1833 está ya imbuida plenamente del espíritu liberal y, por ello, constituye el inicio del proyecto civilizatorio.

Los liberales consideraron que para evitar un nuevo coloniaje, había que superar la 'barbarie' en la que estaban sumidos la mayoría de los habitantes del territorio mexicano; no bastaba ya la ilustración de unos pocos, era in-

dispensable popularizar la educación. Había que ponerse "a la par de los pueblos anglosajones industriales y liberales o de los cultos franceses" (23) y la vía para lograrlo consistía en transmitir ideas y valores que contribuyeran a la formación de ciudadanos buenos e industriales.

El año de 1867 marca la fecha en que se inicia el llamado 'Estado liberal oligárquico' y, con él, un nuevo proyecto educativo enmarcado en el esquema positivista que imponía como criterio axiológico la divisa de los teóricos de esta corriente: 'orden y progreso'

El criterio presentaba la misma contradicción que el Estado liberal-oligárquico, pues mientras en teoría justificaba una educación emancipatoria, en la práctica las instituciones educativas, bajo el signo de lo "nacional" o lo "popular", subordinaban el ideal de 'libertad' al de 'orden', y preparaban a quienes debían promover el progreso, restringido al progreso material.

A pesar de que el Estado porfirista se ostentó como elemento armonizador entre los intereses del trabajo y el capital, las contradicciones se agudizaron, sobre todo por la injerencia de la coerción extraeconómica que contribuía a mantener la polarización social. La Revolución de 1910 significó, entre otros cambios, la adopción de un nuevo criterio axiológico para los proyectos educativos: el ideal de 'justicia social' que animó a las masas trabajadoras que participaron en el movimiento, se impuso también en los

23) Vázquez, J. Nacionalismo y educación en México. p. 25.

proyectos educativos.

La educación fue considerada como el medio idóneo para asimilar a la población indígena al Estado nacional que había emergido del movimiento revolucionario, y para elevar el nivel de vida del campesino y del obrero. Ello requería convertir la escuela en un centro promotor de cambio de la comunidad y ampliar las oportunidades educativas para todos los niños y jóvenes del país (24). La educación se entendió también, como la vía para recuperar el autorespeto y estimular el reconocimiento de los valores propios: la lengua, la raza y la cultura, al tiempo que se revivía el parentesco con otros pueblos de habla hispánica, tratando de superar el marco de la nación. Se aplicaba un esquema que, por oposición al positivismo, correspondía a una concepción espiritualista que pretendía la anhelada 'justicia social' siguiendo el camino de la 'liberación de las conciencias'.

En un segundo momento, el proyecto educativo que se organizó en torno al criterio de la 'justicia social' tuvo un sentido muy distinto. Se trataba de un 'proyecto socialista' que concebía a la educación como el medio "para preparar al pueblo para los enormes cambios sociales y económicos que se planeaban... la escuela debía ayudar a la formación de la conciencia de clase... y contribuir a la colectivización de los medios de producción" (25). La reacción no se hizo esperar: tanto internamente, como desde el

24) Ibid. pp. 157-158 y 161.

25) Raby, D. Educación y revolución social en México. pp. 42 y 59.

exterior, las fuerzas dominantes pugnaron por sustituir este proyecto por otro más acorde con los intereses del capital. A partir de los años cuarenta y al influjo de los acontecimientos internacionales, entró en vigencia un nuevo proyecto educativo.

La educación socialista fue sustituida por 'la escuela del amor' que debía fomentar la armonía social (26). La educación se concibió como medio para modelar el México del futuro, conseguir la unidad nacional y preparar a los jóvenes para acelerar la industrialización (27). El 'desarrollo' fue, desde entonces, el criterio axiológico que ha orientado la educación. Bajo el signo de la Guerra fría y de una dependencia cada vez más asfixiante, los proyectos educativos se han alejado de los valores que orientaron los proyectos revolucionarios para enmarcarse en un esquema utilitarista y pragmatista, más acorde con los intereses del capital. No obstante, el proyecto desarrollista no se ha mantenido inmutable; antes bien, ha adquirido el matiz de las estrategias económicas en turno.

Tenemos, pues, que los proyectos educativos del Estado mexicano, aunque manifiestan cierta continuidad, se distinguen, fundamentalmente, en virtud de su criterio axiológico. Pero ¿acaso por el hecho de estar organizados en torno a un valor, a tales proyectos les es inalcanzable un estatuto teórico? ¿Implica ello que el discurso en que se expresan los proyectos carece de objetividad? Responder a-

26) Ibid. p. 63

27) Vázquez, J. op. cit. p. 225.

firmativamente sería hacernos acreedores a la crítica que hace K. Kosik al positivismo por reducir el mundo real a una sola dimensión y a un sólo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuantitativas. Ello constituye una deformación de la realidad, pues en la asimilación práctica del mundo, de la cual se derivan todos los demás modos de asimilación, incluyendo el teórico, la realidad es percibida como un 'todo indivisible de entidad y significados' y está implícitamente comprendida en 'la unidad de los juicios de existencia y de valor' (28).

Contrariamente a ese positivismo anquilosado, consideramos que los proyectos educativos no constituyen necesariamente un discurso falto de objetividad, como ya hemos dejado sentado anteriormente al tratar de su índole ideológica. Más aún, un análisis atento de tales proyectos nos revela que contienen elementos que bien pueden conformar una teoría educativa.

T. W. Moore se ha ocupado ampliamente de la estructura y contenido de la teoría educativa, y la ha caracterizado como 'teoría práctica'. Esta, a diferencia de la teoría científica que es eminentemente explicativa, no se ocupa de lo que ocurre sino que pretende establecer lo que 'tiene que hacerse' para lograr un fin previamente determinado. Es, pues, una teoría prescriptiva o recomendatoria (29).

28) Cfr. Kosik, K. Dialéctica de lo concreto. pp. 40-42.

29) Cfr. Moore, T. W. Introducción a la teoría de la educación. pp. 18-20.

Puesto que la función y el contenido de la teoría de la educación son diferentes a los de la teoría científica, los criterios que se utilizan para juzgar la validez de una y otra también han de serlo. Sin embargo, entre la teoría científica y la teoría práctica hay una estrecha relación porque para que una teoría práctica pueda ser considerada como válida, sus conclusiones no pueden ir en contra de las verdades científicas establecidas. De este modo, dentro del marco de una teoría de la educación caben diferentes teorías científicas, como pueden ser las teorías psicológicas o sociológicas acerca de la educación, que proporcionan el conocimiento empírico requerido como base para que la recomendación no sea un producto caprichoso. Y, huelga decir que el hecho de que algunos de los supuestos incorporados en las teorías de la educación carezcan de validez científica, en modo alguno demuestra que la teoría práctica carezca de legitimidad como tal (30).

La teoría de la educación contiene elementos que no se encuentran en las teorías estrictamente científicas y, por eso, su aceptación o rechazo no es una simple cuestión de comparación entre sus conclusiones y los resultados empíricos. Mientras que los enunciados que constituyen una teoría explicativa son todos fácticos, la teoría educativa parte de un supuesto en torno a un fin que se considera valioso -que se apoya, a su vez, en otros supuestos acerca del hombre y la sociedad, acerca del conocimiento y de la

30) Ibid. pp. 21-22

realidad misma (31), específicamente el campo al que se refiere la teoría, en este caso la realidad educativa-, continúa con la exposición de cuáles serían, dadas ciertas circunstancias, los mejores medios para conseguir el fin, y concluye con la recomendación de lo que debe hacerse para el logro de éste último (32).

De este modo, para criticar o rechazar una teoría de la educación no basta demostrar que sus conclusiones prescriptivas son inaceptables por alguna razón, sino hay que probar que tales conclusiones no son justificables a partir de los supuestos en que se basan, o que los propios supuestos se pueden poner en cuestión. Puesto que la teoría educativa contiene enunciados fácticos, éstos pueden ser contrastados con los hechos empíricos; en la medida en que implica juicios de valor, la teoría resulta vulnerable a la argumentación filosófica, y en tanto que constituye una argumentación deductiva, puede criticarse por falta de coherencia interna o porque sus supuestos están en contradicción con conclusiones ya establecidas (33).

Pero volvamos a la afirmación hecha anteriormente: los proyectos educativos constituyen un cuerpo teórico en el sentido que contienen los elementos que conforman una teoría educativa, a saber, enunciados en torno a un fin que

31) M. Bunge argumenta que en toda investigación científica subyace un conjunto de supuestos ontológicos, gnoseológicos y éticos. Cfr. Bunge M. Ciencia y desarrollo. Cap. XI. Si esto es así, entonces la teoría científica se construye de acuerdo con estos supuestos, y ésta conclusión vale también para las teorías prácticas, incluyendo la educativa.

32) Cfr. Moore, T. W. op. cit. pp. 30-33.

33) Cfr. Ibid. pp. 37-40.

se considera valioso y que se apoya en diversos supuestos ontológicos, epistemológicos, antropológicos, éticos, etc.; contiene, también, enunciados referentes a las circunstancias dadas en un momento histórico determinado y a los medios para alcanzar el fin, y por último, a manera de conclusiones derivadas lógicamente de estas premisas, contiene enunciados prescriptivos que expresan lo que tiene que hacerse para alcanzar el fin.

Cuando nos referimos a un proyecto educativo como cuerpo teórico, no desconocemos su índole ideológica, pero en este caso nuestro interés se centra en determinar su validez como teoría, y reconocerle racionalidad.

Puesto que los proyectos contienen enunciados relativos a valores que expresan un 'deber ser', pueden aplicárseles *mutatis mutandis* los criterios de validación que define Sánchez Vázquez en relación con las normas morales (34): a) tendrán validez social si corresponden efectivamente a necesidades e intereses sociales. Esta validez social entraña un carácter político en cuanto que las normas favorecen el ejercicio del poder de ciertas fuerzas sociales, y un carácter moral en la medida que dichas normas son aceptadas consciente y libremente por los sujetos sociales; b) los enunciados tendrán validez práctica si existen las condiciones reales para la aplicación de las normas y para el cumplimiento de los fines a los que se aspira; c) quedarán validados lógicamente si entre los e-

34) Cfr. Sánchez Vázquez, A. *Ética*. pp. 206-212

nunciados hay coherencia y no contrariedad; d) gozarán de validez científica cuando su contenido sea compatible con los resultados de los conocimientos científicos, y e) su validez será dialéctica en la medida que aporten elementos morales susceptibles de enriquecerse e integrarse en una moral universalmente humana.

Conviene, también, considerar la recomendación de T. W. Moore en el sentido de aplicar la metodología popperiana a fin de validar la teoría educativa demostrando que es racionalmente defendible. Así, la teoría educativa es válida si puede resistir los intentos de rechazarla sobre la base de que sus supuestos, argumentos o conclusiones son de alguna forma inaceptables (35). Evidentemente, en este caso ha de elegirse un criterio de racionalidad que, de acuerdo a lo establecido en el primer capítulo, no puede ser otro que el de la racionalidad crítica y revolucionaria del 'preferidor histórico'.

No obstante lo dicho, hemos de reconocer que los proyectos educativos no constituyen una teoría educativa en sentido estricto puesto que no son el resultado de una investigación realizada conforme a un plan y aplicando un método. Nuestra intención ha sido mostrar que, por más que sean elementos ideológicos, tienen un contenido teórico -aunque en este caso el término 'teoría' se aplique en sentido lato- y no carecen necesariamente de objetividad y de racionalidad.

35) Cfr. Moore, T. W. p. 40

2.1.3 Proyectos no explícitos y proyectos ocultos

Otro de los elementos que nos permiten afirmar que los proyectos educativos no son una teoría educativa en sentido estricto, es el hecho de que no siempre sus elementos están claramente explícitos en los ordenamientos jurídicos y en los instrumentos de planeación. Así, es frecuente que los supuestos científicos psicológicos o sociológicos en los que se fundamentan las recomendaciones no aparecen expresamente; tampoco es extraño que los supuestos ontológicos, éticos, antropológicos, o epistemológicos sólo puedan ser adivinados a partir de algunas frases expresas.

También suele suceder que en los elementos que aparecen no se pueda interpretar adecuadamente el significado por la forma ambigua como se presentan. Así, por ejemplo, se indica como finalidad de la educación el 'desarrollo de la persona', o como principio 'la educación democrática', pero sin precisar qué se entiende por 'persona' o por 'educación democrática'. Y todavía es más usual que no esté suficientemente manifiesta la justificación respecto de los fines y los principios.

En estos casos, se trata de proyectos en los que muchos elementos se dan por supuestos o quedan implícitos en lo manifiesto. A esa parte no manifiesta de un proyecto educacional es a lo que llamaremos 'proyecto no explícito'.

Sin embargo, un análisis atento, nos muestra que aunque no aparezcan explícitamente todos los elementos que

constituyen la teoría educativa contenida en algún proyecto, éstos están presentes en la realidad histórico social en la que se genera el proyecto y, por ende, pueden ser develados.

Los elementos no explícitos en los ordenamientos jurídicos y en los instrumentos de planeación a menudo se encuentran expresados en el discurso político del período histórico al que corresponde el proyecto. En efecto, los debates de los legisladores en torno a los ordenamientos para el ámbito educativo, y las declaraciones públicas de funcionarios nos dan la pauta del contenido de los enunciados tácitos. El discurso político también tiene la capacidad de orientar al 'lector atento', hacia la filosofía académica que, por coincidir con los intereses hegemónicos, 'inspira' los proyectos educativos. Así, el cuerpo teórico en el que se expresa una determinada concepción filosófica resulta ser el elemento que hace explícito lo implícito.

Esta insuficiente explicitación de todos los elementos del proyecto se debe, no sólo a la índole de los documentos en los que se expresa, sino también a que la ideología dominante logra una penetración tal a nivel de toda la sociedad que se hace innecesario decir "lo que por sabido se calla". Así por ejemplo, si no se explica el sentido en que se utiliza la palabra 'autonomía' en el proyecto ilustrado es porque, o bien se le entiende a la manera de la clase dominante, o bien "cada quien entiende lo que quiere entender", y la falta de explicación tiene una intención

mistificadora.

En este caso se trata de una situación distinta a la del 'proyecto no explícito'. Se trata de lo que llamamos 'proyectos ocultos', es decir, proyectos que no se han hecho explícitos porque ocultan una 'falsa conciencia' que si fuese desenmascarada sería negada; proyectos en los que los fines, principios, criterios y justificaciones responden a los intereses de las fuerzas sociales dominantes pero que no se han hecho públicas porque se reconocen como defectuosamente morales.

La historia enseña que los productos de la 'falsa conciencia' suelen presentarse, sofisticadamente, formando un todo aparentemente armónico con enunciados verdaderos. Baste un ejemplo: cuando se afirma como necesidad radical 'el desarrollo del individuo en todos sus aspectos' y, al mismo tiempo, se asevera que ese 'desarrollo integral', en el caso de la mujer, se fundamenta en una supuesta naturaleza que la hace apta únicamente para la maternidad, el matrimonio y las labores hogareñas, tal cosa no puede hacerse sino sofisticadamente. Pero, en el momento en que la práctica feminista disconfirma la objetividad del enunciado y pone al descubierto el carácter contradictorio de éste en relación con el desarrollo integral, entonces se hace preciso sustituirlo, a fin de conservar la coherencia en el proyecto explícito. Sin embargo, el principio de que a la mujer le corresponde una naturaleza de segunda, pasa a constituir parte de un proyecto oculto que, por su carácter subversi-

vo, adquiere mayor fuerza.

En síntesis, no se hacen públicos aquellos fines que son "valiosos" sólo para los dominadores y que de antemano se sabe que habrán de ser desaprobados por una buena parte de la sociedad; pero, pese a que tales fines no han sido "sancionados socialmente", ni ordenados formalmente en los proyectos explícitos, las condiciones creadas por las relaciones sociales de dominación prevaletientes son campo propicio para que sean justamente esos fines ocultos los que se cumplan, en detrimento de los que explícitamente aparecen y han recibido la "sanción social".

En estas circunstancias, la "lectura" de los proyectos ocultos ha de hacerse directamente en los resultados de la práctica educacional cotidiana, es decir, no a partir de lo que se pretende lograr sino de lo que efectivamente se logra; no del ideal que orienta la formación de los educandos, sino del educando ya formado.

No en vano consideraba Kant que las máximas del político moral son compatibles con la publicidad, por la buena voluntad que entrañan, aunque el hecho de que se publiquen no garantiza su justicia. En cambio, si una máxima no admite publicidad es signo inequívoco de su injusticia (36). Esta fórmula kantiana, abstracción hecha de su fundamentación en un sujeto trascendental, es aplicable a los proyectos ocultos.

En efecto, tanto los proyectos explícitos como los

36) Cfr. Kant, M. La paz perpetua. pp.243-247

no explícitos contienen enunciados que conciernen a los intereses de dominados y dominadores, aunque su articulación esté dada por la ideología hegemónica. Sin embargo, por lo que toca a los proyectos ocultos, es evidente que su subrepción obedece a su carácter eminentemente político y defectuosamente moral, a su no correspondencia con las necesidades radicales, en fin, a intereses mezquinos que exigen la instrumentalización de otros seres humanos.

Los proyectos ocultos muestran una eficacia muy superior a la de los proyectos explícitos y ello se debe no tanto a su índole, sino a su coincidencia con las estructuras sociales prevalecientes: son proyectos francamente conservadores y su única función es la de contribuir a la perpetuación de las relaciones sociales.

Piaget ha vislumbrado el efecto de los proyectos ocultos cuando critica la incongruencia frecuente entre la finalidad educativa y el principio que norma la práctica: "ni la autonomía de la persona, que supone este pleno desarrollo (el de la personalidad), ni la reciprocidad que evoca este respeto por los derechos y las libertades del prójimo -dice el autor- pueden desarrollarse en una atmósfera de autoridad y coacción intelectual y moral; ambas reclaman... la experiencia vivida y la libertad de investigación fuera de las cuales la adquisición de cualquier valor humano no pasa de ser mera ilusión" (37).

37) Piaget, J. ¿A dónde va la educación? p. 68.

La crítica de Piaget apunta en este sentido: aunque según los fines declarados, se pretenda formar personas autónomas, las condiciones en las que se realiza la práctica "educativa" favorecen justamente lo contrario, esto es, la formación de individuos acostumbrados a someterse sumisamente a la autoridad y que "prefieren" la heteronomía o al menos la aceptan resignadamente, todo lo cual opera en favor -aunque de esto no se ocupe el famoso epistemólogo- de los intereses de los dominadores.

Otros autores también se han ocupado del asunto. Ivan Illich, por ejemplo, previene a la sociedad de los efectos del llamado 'currículum oculto' que consiste en "un ritual que puede considerarse como la iniciación oficial a la sociedad moderna, institucionalmente establecida a través de la escuela. El propósito de este ritual es esconder a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad consciente de clases que certifica" (38).

Desde luego que Illich se refiere al sistema escolar en una sociedad capitalista cuando dice que la educación se convierte en una mercancía monopolizada por la escuela y su valor se mide por lo que dura y por lo que cuesta adquirirla, de modo que los que "consumen" más conocimientos son superiores a los que no los tienen, y pueden aspirar a ingresos personales mayores. Pese a lo que a nuestro juicio es un error de Illich -al menos en su argumentación sobre

38) Illich, I. Alternativas, p. 115 y ss.

este tema: el considerar al proceso escolar como causa de la desigualdad, sin destacar suficientemente la que resulta de las estructuras sociales, no cabe duda que acierta al poner énfasis en que el proceso educacional, tal como se da en las sociedades capitalistas, lejos de promover la igualdad, refuerza -que no produce ni reproduce- las desigualdades existentes.

P. W. Jackson, por su parte y refiriéndose de manera específica al sistema educativo norteamericano, señala algunas condiciones que favorecen el logro de fines contrarios a los explícitos: un grupo impuesto, un entorno cotidiano siempre idéntico y obligaciones invariablemente impuestas, limitan la iniciativa y la creatividad del educando; la evaluación formal e informal a la que el estudiante está permanentemente sujeto le acostumbra al sometimiento acritico de normas no determinadas libremente, y el desequilibrio de poder que vive cotidianamente, lejos de favorecer actitudes democráticas, le estimulan la obediencia servil y la aceptación del autoritarismo (39).

De lo dicho, se infiere que los proyectos conservadores se hacen explícitos sólo en momentos en que las fuerzas sociales subalternas están mediatizadas al punto de compartir la ideología dominante. Mas, en los momentos en que hay un progreso en la conciencia, un avance en la organización y en la acción de los dominados, y se da una verdadera lucha por la hegemonía, entonces los proyectos

39) Cfr. Jackson, W. P. La vida en las aulas. pp. 13-55.

conservadores tienden a adquirir una existencia subrepticia.

Consecuentemente, cuando analicemos un proyecto educativo explícito como elemento teórico y encontremos cierta indefinición, cierta ambigüedad y más aún, cierta distancia entre la teoría y la práctica que supuestamente orienta, hemos de pasar a considerarlo como elemento ideológico para descubrir en él la "lógica de la lucha por la hegemonía" conforme a la cual está estructurado, a fin de entender el significado histórico social de sus enunciados; significado que de cualquier modo es necesario develar si se quiere validar el proyecto como teoría, de acuerdo con los criterios que ya hemos mencionado previamente.

De esta manera, lejos de oponer teoría e ideología nuestro análisis de los proyectos educativos mexicanos nos conducirá permanentemente de la teoría a la ideología, y de la ideología a la teoría; teoría que tiene un carácter práctico y que involucra valores y normas, sin que ello signifique que carece de objetividad y de racionalidad y que esté divorciada de la teoría científica.

El camino que ha de recorrer nuestro análisis también nos conducirá de la teoría a la práctica. En primer término, a la práctica de la que se nutre y a la que justifica; práctica que contribuye a conservar o a transformar las relaciones sociales. En segundo término, nos conduce a vincular la teoría como proyecto de transformación con una práctica educativa transformadora.

2.2 ¿Hay una filosofía de la educación del Estado mexicano?

2.2.1 La filosofía: de la academia a la política

La pregunta que abre este apartado ha de tener una respuesta satisfactoria, si queremos que el presente trabajo tenga sentido. Para responderla, es menester resolver una cuestión previa: la que se refiere a la naturaleza, objeto y funciones de la filosofía de la educación, cuestión que, a su vez, supone haber resuelto un problema previo: ¿Qué es la filosofía?

El término "filosofía" ha tenido múltiples significados a lo largo de la historia: lo mismo ha significado "búsqueda de la sabiduría", que la sabiduría misma; hay quienes la han entendido como un saber distinto al científico, mientras que otros la han conceptualizado como la ciencia de las ciencias; para algunos es una concepción del mundo y de la vida, para otros es un saber acerca de los primeros principios, o un sistema teórico que constituye una explicación racional de las causas últimas y, para otros más, se trata de una actividad ya reflexiva o especulativa, ya analítica, ya sintética, o crítica.

La labor del filósofo ha recibido también múltiples sentidos: se le ha encomendado la misión de "parir" la sabiduría, la de intuir la totalidad, la de descubrir esen-

sencias inmutables, la de develar el ser, la de recorrer el camino de la deducción trascendental, del saber absoluto, o de la reflexión fenomenológica; se ha juzgado que la tarea del filósofo consiste en realizar grandes síntesis, en dar normas, en interpretar la realidad conforme a principios metafísicos o esclarecer el conocimiento científico. En fin, son tantos los sentidos que se han dado a la filosofía y al quehacer filosófico que no existe acuerdo alguno acerca de lo que una y otro es. Ya signifique "saber supremo", "pseudociencia", "ciencia fundamental" o "confesión personal" los productos de la filosofía han sido, a lo largo de la historia, múltiples y variados.

No obstante esta diversidad, generalmente se ha entendido por "filosofía" la obra de los filósofos, es decir, las teorías elaboradas por quienes ejercen el oficio de filosofar, o la actividad que éstos desarrollan. La filosofía se ha ido conformando con la obra de pensadores excepcionales como Platón, Aristóteles, Descartes, Kant o Hegel. En este sentido, la filosofía es obra de "académicos".

Sin embargo, estas grandes individualidades son sólo "cumbres" que se destacan en el paisaje -como dice Sánchez Vázquez, utilizando una metáfora-. La obra de cada uno de esos filósofos sería incomprensible si se le desvinculara de la sociedad en la que surge (40).

Por esta razón, cuando se habla de "filosofía", hemos

40) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. p. 77.

de entender que se trata no de un "saber absoluto" o de un supraconocimiento, sino de una pluralidad de concepciones que se han ido conformando en el devenir histórico. Se trata, como dice Sánchez Vázquez, de filosofías reales, diversas y cambiantes; filosofías que a pesar de ser parcial o totalmente antagónicas llegan a coexistir en un momento histórico determinado y que, en todo caso, expresan el modo como los hombres de una época, particularmente en la sociedad dividida en clases, conciben su relación con el mundo o entre los propios hombres, de acuerdo con sus intereses" (41).

No obstante la diversidad, la historia nos descubre un común denominador, ya no en relación con el sentido del filosofar, sino en relación con el modo como se ejerce este quehacer: la división del trabajo en las sociedades escindidas en clases contribuyó a hacer del filósofo un intelectual separado del trabajo manual, un profesional "capacitado" para describir esencias, o realizar análisis conceptual, o elaborar grandes síntesis, etc.- cuya actividad debía revestirse con la dignidad otorgada por "la academia". Así, es el filósofo académico, el que hace del filosofar una profesión, quien tiene "licencia" para filosofar.

Otro común denominador se refiere a los contenidos. Si tomamos en consideración los contenidos de la llamada "historia de la filosofía", habremos de aceptar que se trata de diversas concepciones acerca del mundo, del conocimiento,

41) Ibid pp. 78 y 95.

del ser humano, de las relaciones de éste con la naturaleza, y de las relaciones entre los hombres. Desde este punto de vista, es innegable que el filosofar no es privativo de los filósofos académicos. Como apunta Gramsci, todas las personas son filósofos en tanto que obran prácticamente y en ese obrar práctico se halla implícita una concepción del mundo y del ser humano (42), y -añadimos- del conocimiento y de las relaciones del ser humano con su medio ambiente natural y social. No obstante, entre este tipo de filosofía 'espontánea' y asistemática, y la filosofía profesional y académica hay diferencias -que como hace notar el pensador sardo- son más cuantitativas que cualitativas: "El filósofo profesional o técnico no sólo 'piensa' con mayor lógica, con mayor coherencia, con mayor espíritu sistemático que los demás hombres, sino que además conoce toda la historia del pensamiento, es decir, sabe determinar el sentido del desarrollo que el pensamiento ha tenido hasta él y se halla en condiciones de retomar los problemas desde el punto en que se hallan" (43).

Otra diferencia notable consiste en que mientras la filosofía académica se vive como quehacer profesional, la filosofía cotidiana o espontánea se vive como moral y como política; pero una y otra son históricas, una y otra son expresión de la sociedad de la que emergen y están imbricadas en lo que Gramsci llama "filosofía de una época", que "no es la filosofía de tal o cual filósofo, de tal o cual

42) Gramsci, A. op. cit. p. 19.

43) Ibid. p. 32.

grupo de intelectuales, de tal o cual sector de las masas populares: es la combinación de todos estos elementos, que culminan en una determinada dirección y en la cual, esa culminación se torna norma de acción colectiva, esto es, deviene 'historia' concreta y completa" (44).

El término "filosofía de la época" se aplica, desde luego, en una acepción amplia del concepto de "filosofía". En esta acepción, dicho término alude -dice F. Salmerón- a representaciones o doctrinas que pretenden expresar la estructura del mundo por medio de una conexión más o menos coherente de conceptos e imágenes, entrelazadas con principios de valor y con ideas morales que dan razón de la conducta de un individuo o de una comunidad entera (45).

No obstante que la filosofía de la época no es un producto puramente académico, y pese a que se trata de un producto histórico, que se conforma a partir de la diversidad, que emerge de la cotidianidad, que envuelve valores y normas, y que conlleva una fuerte carga ideológica su expresión no constituye un discurso necesaria y totalmente falto de racionalidad y de objetividad.

El que sea un producto histórico, si bien no garantiza la objetividad, al menos sirve de condición para la misma. Algo semejante puede decirse de la diversidad de la que se nutre ya que ésta es concomitante a la historicidad. La diversidad no es, pues, obstáculo de la objetividad y de la sistematicidad; menos todavía si se considera a la filoso-

44) Ibid. p. 30.

45) Salmerón F. La filosofía y las actitudes morales. p.173

como expresión de síntesis. Sin embargo, hemos de aceptar que la filosofía de la época perderá estatuto teórico en la medida que la unidad lógica lograda sea sólo aparente.

La cotidianidad que matiza a la 'filosofía de la época' tampoco la aleja de la racionalidad y la objetividad. Antes bien, está en sus orígenes. A. Heller, la estudiosa de la cotidianidad ve en la filosofía una función social: es -junto con la ciencia y el arte- la conciencia y la autoconciencia del ser humano (entendida ésta última como 'conciencia del yo mediada por la conciencia de la genericidad'). Ahora bien -seguimos a Heller-, todas las grandes síntesis en el plano de la genericidad tienen su origen en el saber cotidiano bajo la forma de necesidad, de exigencia de una imagen unitaria y coherente del mundo; necesidad que se expresa, a menudo, en síntesis parciales como lo son las de carácter primitivo mitológico o en generalizaciones sintetizadas de las experiencias cotidianas que se transmiten bajo el rubro de 'sabiduría popular' (46). Por esta razón, las síntesis del filósofo profesional se anclan en la cotidianidad aunque aparenten tener una índole etérea.

Así, el origen cotidiano de la filosofía no es obstáculo para que ésta adquiera el rango de 'conocimiento objetivo'; antes bien, la cotidianidad facilita la objetividad por cuanto las exigencias de la vida cotidiana apremian a la teorización para que provea explicaciones objetivas acerca de las necesidades humanas y de las condiciones

46) Cfr. Heller, A. Sociología de la vida cotidiana. pp. 56, 205-207, 357-358.

de posibilidad de lograr su satisfacción. Cada vez que la filosofía se vuelve ajena a esas necesidades, la cotidianidad opera como un llamado de atención a fin de que el 'objeto teórico' reproduzca adecuadamente al 'objeto real' (47). Sin embargo, si esta cotidianidad originaria de la filosofía no impide la objetividad, tampoco la garantiza.

Por otro lado, el hecho de que la filosofía de la época entrafte valores, sólo para un positivismo a ultranza, significaría su condena a la subjetividad y a la irracionalidad. Al respecto, en el capítulo anterior hemos aportado elementos que creemos suficientes -al menos para los propósitos de este trabajo- para afirmar que la filosofía de la época no es ajena a la racionalidad práctica -por cuanto hace a sus elementos normativos- y a una cierta objetividad entendida como 'intersubjetividad', y tampoco está exenta de una racionalidad teórica por cuanto hace a los elementos que se expresan en enunciados fácticos y que tienen un valor de verdad.

Ahora bien, si la filosofía de la época se forma a partir de la diversidad y si envuelve normas y valores es precisamente porque está en la historia y forma parte de ella como expresión ideológica.

La afirmación anterior nos conduce nuevamente al problema de la ideología, pero ahora en relación con la filosofía. Se trata de una cuestión en la que habría que dilucidar si entre filosofía e ideología se da un 'corte epis-

47) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. pp. 143-144.

temológico' o bien una relación distinta.

Para nosotros, queda claro que, de acuerdo con la definición de ideología que hemos adoptado, toda filosofía es ideológica. Ello significa -como explica Sánchez Vázquez- que la relación entre filosofía e ideología no es meramente exterior (es decir, la ideología como objeto de análisis y crítica de la filosofía), sino interior puesto que, en la sociedad dividida en clases, cualquier filosofía responde a ciertos intereses sociales de los que es expresión (48), y si esto sucede con la filosofía que es producto de un que-hacer profesional, más aún ha de suceder con la filosofía de la época. Pero -insistimos-, el hecho de que consideremos a la filosofía de la época como ideológica no significa que sea necesaria y totalmente falsa. Su verdad o falsedad no dependen de que, como conjunto de ideas, responda a necesidades e intereses de determinadas fuerzas sociales y justifique ciertos comportamientos, sino de que reproduzca adecuadamente o inadecuadamente lo real.

La filosofía de la época es, simultáneamente, conocimiento teórico e ideología, y aunque ambos aspectos están tan estrechamente relacionados que forman una unidad, pueden distinguirse por el sentido que se le dé a la pregunta acerca de las razones que fundamentan una determinada con-

48) Cfr. Ibid. p. 128-133. También cabe aquí la crítica que dirige Sánchez Vázquez a Althusser sobre la distinción que éste establece entre filosofía y ciencia, o 'justeza' y 'verdad'; distinción que se agrega a la realizada entre ciencia e ideología. Con este cuadro de distinciones -como bien observa Sánchez Vázquez- Althusser no llega a reconocer la unidad de ideología y conocimiento teórico que logra la filosofía marxista. Cfr. ciencia y revolución p. 122-134

cepción. De esta manera, si se pregunta por qué es aceptada por los hombres y mujeres de una época, y buscamos la respuesta en la vinculación de las ideas contenidas en dicha concepción con los intereses y necesidades de las fuerzas sociales, estamos atendiendo a los elementos ideológicos de la filosofía de la época. En cambio, si lo que pretendemos es descubrir el valor de verdad de los enunciados que expresan esa concepción, la pregunta apunta a la índole teórica de la filosofía de la época.

Tenemos, pues, que cuando hablamos de 'filosofía de la época' nos referimos a concepciones que se nutren de la cotidianidad, que se conforman a partir de lo diverso, que entrañan valores y que son, simultáneamente, ideología y cuerpo teórico. No son el producto intencionado de un académico ni resultan del trabajo metódico de un profesional de la filosofía -aunque los productos académicos y profesionales también son acogidos en su seno- y no obstante, están ahí, en la historia, y se convierten en 'dirección', en 'norma de acción': 'se hacen política'.

Aceptamos que utilizamos el término 'filosofía' en sentido lato -quizás demasiado lato, en opinión de muchos filósofos de profesión- pero creemos que es adecuado si se considera que la filosofía es un conocimiento que aspira a ser objetivo, que pretende insertarse en la acción real, y que tiene una función política, además de su función gnoseológica. En la medida que las concepciones aceptadas en una determinada época cumplen con esas características, el

término 'filosofía' les compete, aunque sea parcialmente, pues los rasgos que apuntamos son sólo algunos de los que caracterizan a la filosofía en sentido estricto (49). En cambio, el término no le compete si se considera que un conocimiento es filosofía si y sólo si se realiza conforme a un método, o si se cree que el quehacer filosófico debe ser ajeno a toda valoración y a todo interés político. Es evidente que, puesto que consideramos válido el término 'filosofía de la época', nos inclinamos por la primera acepción.

Es justamente la filosofía de la época, la filosofía que deviene historia, la que interesa analizar en este trabajo: se trata de dilucidar esa 'determinada dirección' que se ha tornado norma de acción colectiva, en este caso, norma de la acción educativa en una época. Habremos, entonces, de descifrar el entramado de filosofías académicas y de las concepciones de grupos de intelectuales, de políticos o de sectores populares que tienen fuerza para persistir como 'dirección' de la sociedad en el ámbito educativo en un período histórico determinado. Habremos, también, de determinar la racionalidad o irracionalidad teórica y práctica de esas concepciones, para lo cual se requiere comprender el significado histórico social de las premisas que conforman ese cuerpo teórico. De ahí que sea preciso recurrir al aspecto ideológico de la filosofía de la época y,

49) Sánchez Vázquez aporta una caracterización muy completa de la filosofía de la praxis 'como nueva práctica de la filosofía'. A esa caracterización nos estamos refiriendo. Cfr. Ibid. Cap. 2.

más aún, a analizar el modo como dicha teoría contribuye a guiar una práctica conservadora o transformadora, esto es, el modo como esa filosofía se vive como política.

2.2.2 La filosofía de la educación en los proyectos educativos

Si bien nos interesa la llamada 'filosofía de la época', el centro de nuestra atención es la filosofía de la educación que a manera de 'filosofía de la época' orienta la acción educativa en un periodo histórico determinado. Esto nos abre una nueva interrogante: ¿cómo identificar los elementos de la filosofía de la educación en la 'filosofía de la época? Pregunta que, a su vez, supone la respuesta a esta otra: ¿qué es la filosofía de la educación?

En el ámbito académico, el término "filosofía de la educación" alude a la reflexión filosófica sobre la educación, pero las diferentes concepciones acerca de lo que es la filosofía se traducen en profundas discrepancias sobre el significado de dicho término. No obstante, parece haber cierto consenso por lo que se refiere a lo que constituye su substancia.

Ferrater Mora, en su Diccionario de Filosofía, indica que "el examen de los fines de la educación constituye la llamada filosofía de la educación" (50); Fitzpatrick, quien declara profesar una filosofía de orientación cristiana, se refiere a la filosofía de la educación como la encargada de fundamentar los fines, propósitos y valores que dan signi-

50) Ferrater Mora, J. Diccionario de filosofía v. educación

ficado al mecanismo pedagógico (51); Brubacher, heredero de la filosofía de Dewey, afirma que respecto de la educación corresponde a la filosofía la cuestión de los fines que deben tener las escuelas (52); según el filósofo utilitarista W. K. Frankena, la filosofía de la educación, en tanto que disciplina normativa, tiene por objeto hallar las metas, los valores y principios que deben orientar el proceso educativo (53) y, por su parte, el filósofo analítico Peters sostiene que la filosofía de la educación tiene por objeto el examen de los conceptos 'objetivo' y 'educación', y el esclarecimiento del significado de la yuxtaposición de tales conceptos y de la justificación de los fines educacionales (54).

El marxismo asume la filosofía como 'arma de la revolución' por cuanto -de acuerdo con la famosa tesis XI de Marx- ha dejado de tener como única tarea la de 'interpretar al mundo' y se ha convertido en elemento que contribuye a la 'transformación del mundo'. De este modo, la filosofía es filosofía de la praxis, teoría que se inserta en la actividad orientada a un fin: transformar el mundo (55). La filosofía de la educación, entendida como filosofía de la

51) Cfr. Fitzpatrick, E. A. Filosofía y ciencia de la educación p. 27

52) Cfr. Brubacher, J. S. Filosofía de la educación p. 22

53) Cfr. Frankena, W. K. Tres filosofías de la educación. p. 13. Si bien este autor distingue entre filosofía de la educación normativa y filosofía de la educación analítica, tanto para un caso como para el otro, considera que el cuestionamiento se refiere a los fines, valores, normas y principios que orientan el quehacer educativo.

54) Cfr. Peters, R. S. Filosofía de la educación p. 26

55) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía... pp. 40-41.

praxis elabora la crítica de la práctica educativa en relación con los fines que la orientan. En este sentido, los teóricos marxistas conciben al proceso educativo enmarcado en la praxis social y orientado por un proyecto de transformación de la sociedad. Así, por ejemplo, para Castles y Wustenberg la educación es la formación planeada y sistemática de la conciencia, que se concibe como instrumento de transformación (56); según Suchodolski, "la educación -al igual que el socialismo- no es solamente la realidad actual, sino también la esperanza racional de su transformación" (57), y Gramsci, por su parte, insiste en que la formación del hombre que requiere la sociedad del futuro debe realizarse siguiendo un principio educativo fundamental: el trabajo o actividad transformadora (58).

Desde este punto de vista, la filosofía de la educación es crítica de la teoría y de la práctica educativas, de los fines y principios que orientan y regulan la acción educativa. Pero, puesto que es teoría que se inserta en la práctica educativa, ella misma deviene proyecto y demanda

56) Cfr. Castles, S. y W. Wustenberg. La educación del futuro. p. 9. El título del libro anuncia ya que se concibe a la educación orientada por un proyecto de transformación de la realidad social.

57) Suchodolski se refiere especialmente a la educación socialista cuando dice que es una educación para el futuro, pero organizada en el presente. Cfr. Fundamentos de pedagogía socialista. pp. 5-12.

58) Cfr. Gramsci, A. La alternativa pedagógica pp. 144-145. En esta obra, constituida por textos seleccionados por M. Manacorda, Gramsci establece estrechas relaciones entre la escuela y la sociedad, al punto que los fines de la primera son indisolubles de los de la segunda. Complementariamente, establece un vínculo, casi de identidad, entre hegemonía y educación. Al respecto, Cfr. Broccoli, A. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Cap. III.

la autocrítica.

En consecuencia, y de acuerdo con los profesionales, las respuestas a las preguntas ¿Para qué educar? y ¿Cuáles valores orientan la práctica educativa? constituyen la substancia de la filosofía de la educación. Estas preguntas nos remiten inmediatamente a otras que solicitan su justificación: ¿Por qué esos fines? ¿Por qué esos principios y criterios? Y, puesto que se trata de fines y principios educativos, estas cuestiones se vuelven consustanciales con la pregunta ¿Qué es la educación? En otras palabras, las cuestiones que constituyen el objeto de la filosofía de la educación son: los fines y principios educativos y, consustancialmente, la realidad social llamada educación, cuestiones todas ellas resueltas en los proyectos educativos, a la manera de la filosofía de la época.

Los proyectos educativos contienen, pues, la filosofía de la época en torno a los fines y principios educativos: expresan la filosofía de la educación que, como producto social, se ha forjado por la combinación de filosofías académicas, con "síntesis" que guían la práctica política de determinados grupos, y con concepciones implícitas en el actuar moral y político de las masas populares.

Esto es así porque la respuesta a las preguntas sobre los fines y principios educativos no es privativa de los filósofos profesionales; antes bien, atañe a los padres de familia, a los maestros, a las vanguardias políticas, a los funcionarios públicos, a los legisladores y, en general, a

todas las personas, puesto que todos somos educadores y educandos. Desde este punto de vista, carecería de fundamento suponer que estas cuestiones que involucran la adhesión a valores y que interesan a la sociedad entera porque se convierten en normas de acción colectiva, fueran objeto de reflexión exclusivo de los filósofos profesionales. Más bien, habría que suponer que la respuesta a estos interrogantes debiera ser lograda con mayor atingencia por quienes emprenden la tarea de manera metódica y a partir de un conjunto de conocimientos que les permiten plantearse adecuadamente los problemas y elaborar explicaciones objetivas y sistemáticas. Pero ello no significa que la 'sabiduría popular', las generalizaciones surgidas de la vida cotidiana, sean necesaria y absolutamente subjetivas y asistemáticas.

De este modo, la expresión, "filosofía de la educación del Estado mexicano" no significa sólo un producto académico, o la obra de profesionales, o la expresión política de las vanguardias, de los partidos o de quienes ejercen el gobierno en un período determinado, o la expresión de concepciones arraigadas en tal o cual sector de la población, o ideales impulsados por determinadas fuerzas sociales, sino todo ello combinado y expresado de manera relativamente coherente en los proyectos educativos. Sin embargo, no se trata de un producto puramente teórico; es también un producto ideológico por cuanto responde a los intereses y aspiraciones de las clases sociales, y guía y justifica un comportamiento práctico acorde con esos intereses y aspi-

raciones (59). En este sentido, la articulación de los contenidos se da, como hemos dicho reiteradamente, conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía que tiene lugar en el aparato educativo del Estado.

La condición de posibilidad de la filosofía de la época que se encuentra en los proyectos educativos está en la relación de la filosofía académica y del saber que emerge de la cotidianidad. Ello nos urge a responder a la pregunta ¿cómo es posible esa relación?

En primer lugar porque la filosofía académica tiene su origen en la cotidianidad (60). El filósofo académico es un particular inserto en la vida cotidiana, que ha logrado elevar el rango epistemológico de sus ideas, transformando lo implícito en explícito, lo desordenado en sistema, y procurando conocimientos objetivos. Pero esto no basta para hacer filosofía: Si el 'hombre cotidiano' es -como lo define Heller- "el hombre particular portador de la genericidad en-sí, no reflexionada, aún no consciente" (61), el filósofo es el individuo que emerge de su particularidad para hacer consciente la genericidad y reencontrarse en ella. La filosofía es la "conciencia y autoconciencia del desarrollo

59) Se alude nuevamente a la definición de ideología que aporta Sánchez Vázquez y que ha sido previamente citada.

60) Vida cotidiana entendida como 'centro del acontecer histórico', como 'esencia de la sustancia social', como 'totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social'. En la vida cotidiana, el hombre se objetiva formando su mundo y formándose a sí mismo. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello. Cfr. Heller A. Sociología de la vida cotidiana, passim.

61) Ibid. p. 65.

humano" (62).

A su vez, los productos del quehacer filosófico profesional vuelven a la cotidianidad —frecuentemente decantados, matizados o aún deformados— por diversas vías: ya sea por la enseñanza o la difusión académica, o porque la teoría filosófica es absorbida por dirigentes, vanguardias políticas o políticos profesionales o, en ocasiones, porque llega a insertarse en la praxis misma. No hay —dice Heller— ninguna teoría filosófica de un cierto peso que no intente cambiar la vida y el pensamiento cotidianos (63).

Otro modo de explicar esa relación lo encuentra Heller aplicando las categorías de 'intentio recta' e 'intentio obliqua'. La función del pensamiento cotidiano —dice la autora— se deriva de la existencia de las funciones vitales cotidianas por lo que es esencialmente pragmático. Por la vía de la 'intentio recta', encontramos un saber que se forma simplemente mediante el registro, la agrupación y la sistematización y que constituye un pensamiento subcientífico o subfilosófico, cuya teorización puede representar ya un pensamiento filosófico o científico con la posibilidad de retrotraer los resultados a la experiencia cotidiana. En la categoría de 'intentio obliqua' se comprende a todo saber que no es elevado de la experiencia cotidiana pero que surge a través de la estructura de pensamiento, ya formada, de las objetivaciones genéricas. El 'imperativo categórico' de Kant y la 'teoría de la alienación' de Marx son claros

62) Ibid. p. 205.

63) Ibid. p. 106.

ejemplos de objetivaciones que representan una relación profunda con la genericidad y que impugnan el pragmatismo de la vida cotidiana (64).

Pero ello no significa que los contenidos del pensamiento científico y filosófico no tengan nada en común con la vida y el pensamiento cotidianos. Según Heller, en la vida cotidiana se manifiestan algunas actitudes teóricas que anuncian el pensamiento no cotidiano. Esas actitudes son: la contemplación, la descripción de las cualidades, la clasificación, el experimento y la síntesis o 'imagen del mundo' (65). A estas hay que añadir la duda. Mientras que la religión -explica la autora- eleva la fe cotidiana a principio, la ciencia y la filosofía elevan la duda cotidiana a principio, y asumen una actitud escéptica hacia los presupuestos del saber cotidiano (66). Pero, en definitiva, lo que hace posible el pensamiento filosófico es el marco estructural de la vida cotidiana, como ámbito de las objetivaciones genéricas (67).

64) Ibid. pp. 102-105.

65) Ibid. pp. 354-358.

66) Ibid. pp. 347-351.

67) Heller distingue entre objetivaciones genéricas en sí y objetivaciones genéricas para sí. Las primeras (en sus tres momentos: los utensilios y los productos, los usos, y el lenguaje) son el fundamento y la condición de posibilidad de toda esfera de objetivaciones para sí. Estas últimas surgen sólo si hay una relación consciente con la genericidad. La filosofía corresponde a este tipo de objetivaciones.

Resulta particularmente interesante la argumentación de esta autora para apoyar la tesis de que "no existe ninguna muralla china entre las formas de actividad y de pensamiento cotidianos que actúan en la dirección del desarrollo de la genericidad en sí y las que son el fundamento de las objetivaciones genéricas para-sí". Cfr. Ibid. pp. 227-237.

Ciertamente, entre el saber cotidiano, eminentemente pragmático, y el saber científico y filosófico, eminentemente teóricos, no hay una continuidad lineal, pero ello no significa que sólo el académico, sólo el profesional, sea capaz de desplegar las actitudes de síntesis o de duda (duda que es indispensable para la crítica) que se requieren para teorizar, y tampoco significa que sólo el profesional con 'licencia para filosofar' sea capaz de superar el pragmatismo del pensamiento cotidiano y de ser consciente de la genericidad.

En el ámbito de la educación pública, que es el que nos interesa, los filósofos académicos rara vez participan de manera directa en la elaboración de los proyectos. Su influencia se siente a través de quienes de manera directa elaboran, sancionan o critican dichos proyectos, es decir, los burócratas, los políticos, los intelectuales, los educadores y aún la opinión pública en general que se hace oír a través de sus portavoces. Pero la filosofía académica no es, sin más, repetida. Frecuentemente es reelaborada e incluso criticada a la luz de filosofías no académicas y en función de las situaciones históricas. Por eso, respecto de los proyectos de educación pública, insistimos que se trata de filosofías académicas que se articulan con filosofías no académicas. El fundamento de tal articulación, como hemos visto, se encuentra en la vida cotidiana.

La 'filosofía de la educación del Estado mexicano' es, entonces, filosofía que 'deviene historia', es decir, una

pluralidad de filosofías académicas y no académicas, diversas y cambiantes que coexisten en un momento histórico determinado y que están contenidas en los proyectos de educación pública formando un todo relativamente coherente.

2.2.3 Conservación o transformación: la alternativa de los proyectos de educación pública

En todo caso, los seres humanos son siempre "hijos de su tiempo" y se alimentan de la 'filosofía de la época' en la que les corresponde nacer y vivir. Es esta filosofía de la época de la que se nutren el filósofo académico, el legislador, el educador, el dirigente social, y, en última instancia todos los sujetos que hacen la cotidianidad. Esto no quiere decir que esa filosofía sea aceptada, sin más, pues justamente de la crítica, de la negación de ella y de la realidad que justifica proviene, por una parte, el desarrollo de la filosofía y, por otra, el proyecto de transformación social.

No obstante, la crítica de una realidad actual y el proyecto de transformación social que la acompaña es sólo una posibilidad cuya realización no deviene de manera necesaria; antes bien, frente a esta posibilidad existe otra: la de aceptar la filosofía de la época que se limita a 'interpretar el mundo' o, a lo sumo, reelaborarla para que siga contribuyendo a perpetuar las relaciones sociales enajenadas. Dicho de otra manera, la filosofía que se asume se ajusta siempre, aunque con diversos matices, a una de estas

dos opciones: dejar el mundo como está, o rechazarlo y contribuir a transformarlo (68). Ahora bien, en la filosofía de la época, que no es un sistema teórico puro y homogéneo, sino la combinación de diversas filosofías, ambas tendencias se encuentran en tensión.

La famosa tesis XI de Marx sobre Feuerbach, plantea ya esta alternativa cuando dice: "Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo". Esta alternativa vale no sólo para la filosofía académica, sino también, y sobre todo, para la llamada 'filosofía de la época' y, por consiguiente, para la filosofía de la educación del Estado mexicano que pretendemos analizar.

La simple interpretación del mundo, o contemplación, contribuye a dejar las cosas como están, a conciliar el pensamiento con la realidad existente, y si en la realidad social que se interpreta existen relaciones sociales de dominación, la filosofía aporta la explicación que las justifica. Un ejemplo claro de esa actitud filosófica contemplativa lo ofrece la teoría de la 'servidumbre natural' que, fundamentada en el 'universo jerarquizado' de Aristóteles, constituyó uno de los elementos más importantes de la filosofía de la conquista (69). Esta filosofía no pri-

68) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía... p. 79-81.

69) "Por muchas causas, pues, y muy graves, están obligados estos bárbaros a recibir el imperio de los españoles conforme a la ley de la naturaleza" decía Ginés de Sepúlveda, refiriéndose a los indios americanos. Cfr. Zavala, S. La filosofía política en la conquista de América. p. 55.

vó sólo en el ámbito académico, o en la obra de los filósofos de profesión, sino impregnó a la sociedad española en su conjunto, y especialmente a quienes atravesaban el Océano para dominar tierras y pueblos del Nuevo Mundo en favor de la Corona española.

Por el contrario, la filosofía que no se limita a interpretar el mundo es la que aspira a insertarse en la práctica transformadora. Es conocimiento, teoría, pero ligada conscientemente a la praxis; esto es, conocimiento y crítica de la realidad que se quiere transformar, y conocimiento de los fines y de los medios para lograr esa transformación; es, pues, proyecto social (70).

Es evidente que en una sociedad desigual, como lo es la sociedad mexicana, sólo a quienes tienen una situación de privilegio les interesa dejar las cosas como están; mientras que son los oprimidos y los explotados quienes rechazan las diversas formas de dominación y luchan por la transformación de la sociedad -desde luego, a condición de haber logrado tomar conciencia de las relaciones de poder existentes en la sociedad-. La filosofía que conviene a los primeros es aquella que se limita a interpretar la realidad, mientras que los oprimidos y explotados requieren de una filosofía que se vincule con una práctica transformadora.

Ahora bien, puesto que toda filosofía es ideología -cuestión que hemos argumentado previamente- las filosofías

70) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía...pp. 16-17.

contenidas en los proyectos de educación pública constituyen un instrumento ideológico de dominación en la medida que son conservadoras, esto es, en tanto que la interpretación que ofrecen de la realidad contribuye a perpetuar las relaciones sociales de dominación.

Pero, la heterogeneidad axiológica de los proyectos educacionales significa también diversidad de presencias ideológicas en ellos. Y puesto que la filosofía comprometida con los intereses y necesidades de los oprimidos y explotados no puede ser sino aquella que ofrezca una interpretación de la realidad vinculada conscientemente a la praxis (o práctica transformadora) (71), entonces los proyectos educativos contienen también elementos de filosofías praxeológicas, y no constituyen, sin más, instrumentos ideológicos de dominación.

Decir que existen elementos praxeológicos en los proyectos significa que en ellos se hacen explícitos elementos teóricos capaces de inscribirse en la praxis, es decir, conocimientos objetivos acerca de la realidad actual que pretende ser transformada, de la realidad posible a la que se tiende como fin y de los medios para lograr la transformación a la que se aspira. Decimos que se trata de conocimientos objetivos porque una teoría contribuye a transformar sólo si se trata de una interpretación verdadera y vinculada a la práctica. De este modo, lo que hay de objetivo en un proyecto educacional, pese al carácter ideológico que

71) Cfr. Ibid p. 17-18 y 37.

revela en virtud de su correspondencia con intereses y necesidades de clase (72), es un elemento praxeológico si se vincula con una acción transformadora de la sociedad.

Otro signo de que en los proyectos educativos existen elementos de filosofías praxeológicas consiste en que no pocos de los contenidos valorativos derivan de un rechazo explícito de una realidad enajenante y se inscriben en un proyecto orientador de la praxis educativa. Tal es el caso, por ejemplo, de los proyectos que, rechazando la teoría de la 'servidumbre natural' ordenan una educación de igual calidad para todos los miembros de la sociedad.

En otras palabras, pese a que la ideología dominante que prevalece en los proyectos de educación pública del Estado mexicano y que se expresa en filosofías que por su índole meramente especulativa son conservadoras, es factible encontrar en ellos ciertos elementos teóricamente objetivos y prácticamente racionales -conforme a la racionalidad del 'preferidor histórico'- que orientan una praxis educativa inscrita en el marco de una praxis social. De ahí, el calificativo de 'praxeológicos'.

Considerados desde el punto de vista ideológico, esos elementos praxeológicos no pueden sino vincularse con las necesidades y aspiraciones de los dominados, puesto que implican la crítica de la sociedad desigual y un proyecto de

72) Si bien la ideología dominante conlleva una buena dosis de 'falsa conciencia', necesaria para mediatizar los intereses y necesidades reales de los dominados, no todo es falso en ella; mucho menos puede predicarse la falsedad de todas y cada una de las diversas ideologías que están presentes en los proyectos educacionales.

transformación social. Consecuentemente, si los elementos de filosofías conservadoras hacen que los proyectos educativos operen como instrumentos ideológicos de dominación, los elementos praxeológicos que contienen dichos proyectos los hacen operar como instrumentos ideológicos de liberación.

De acuerdo con lo anterior, en los proyectos de educación pública en México, coexisten elementos de filosofías conservadoras y elementos de filosofías praxeológicas. Pero sólo éstos últimos los constituyen como auténtico proyecto.

En efecto, un proyecto lo es en tanto exige transformación, en tanto rechaza la realidad tal como ésta se da y anticipa otra más valiosa cuya consecución se concibe como un deber. Desde este punto de vista, sólo la filosofía que 'contribuye a transformar el mundo' constituye al proyecto como tal. Sin embargo, puesto que los proyectos forman parte del aparato educativo del Estado y constituyen un espacio para la lucha ideológica, su carácter praxeológico se encuentra mediatizado por elementos de filosofías meramente especulativas.

Elucidar las diversas filosofías contenidas en los proyectos educacionales y el carácter meramente especulativo o praxeológico de tales filosofías, así como sus ingredientes ideológicos, constituye el objetivo principal de este trabajo. Pero los proyectos no hablan por sí mismos; por esto, requerimos una 'lectura' que los desborde y al-

cance a develar en la práctica política y en la práctica educativa el significado histórico social de los elementos teóricos y axiológicos de los proyectos. Sólo así sabremos en qué medida los proyectos cumplen efectivamente con su carácter de proyectos, en qué medida manifiestan una índole praxeológica.

2.2.4 La tarea del filósofo de la educación

La presente obra tiene la pretensión de ser un trabajo académico, aunque el objeto que constituye nuestro tema de estudio es la filosofía de la educación que a la manera de la 'filosofía de la época' es un producto histórico social. Cabe, entonces, hacer algunas precisiones respecto de cómo concebimos la tarea del filósofo académico, lo cual implica tomar una posición al respecto.

Desde luego, las cuestiones acerca de los fines educacionales y de su justificación se pueden abordar desde diversos puntos de vista. Esto se debe, en primer lugar, a la situación histórico social de quien teoriza y a la ideología que permea la labor de teorizar (73) y, en segundo lugar, pero no al margen de la ideología, el enfoque resulta de la 'posición teórica' o, dicho de otra manera, de la filosofía que se profesa.

En este punto, difieren también el filósofo profesional y el sujeto que no lo es, pues mientras que el primero es consciente de su 'posición filosófica' -aunque frecuen-

73) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ibid. pp. 109-164.

temente pretende que tal posición está exenta de contenidos ideológicos-, el segundo desconoce esa 'posición teórica' pero es relativamente consciente de la ideología a la que se adhiere.

Conviene distinguir diversos enfoques acerca de la tarea que compete al filósofo de la educación, a fin de delimitar el que prevalece en el presente trabajo. Para esto, basta considerar aquéllos que a nuestro juicio son, actualmente, los más importantes.

Existe un enfoque ontologizante que fundamenta la filosofía de la educación en una metafísica. Tal es el caso de la filosofía heredera de la concepción aristotélico-tomista que se caracteriza por fundar sus argumentaciones en esencias inmutables y obedecer al principio de no contradicción. Según este enfoque, la verdad es una e inmutable (74); por ende, sólo hay una "verdadera" filosofía de la educación. Esta filosofía que es "la filosofía" tiene por objeto descubrir los fines de la educación de acuerdo con principios metafísicos. Dichos fines ya están inscritos en la naturaleza del ser humano, son universales e inmutables.

Respecto de este tipo de enfoque, Frondizi comenta que su expresión más clara, por ser la máxima exageración, se encuentra en el famoso polisilogismo de Robert Hutchins: "La educación implica la enseñanza. La enseñanza implica el

74) "...aunque las esencias o formas de las cosas sean múltiples, la verdad del entendimiento divino, por la que todas se denominan verdaderas, no es más que una"; "la verdad del entendimiento divino, por la que se llaman verdaderos los seres de la naturaleza, es absolutamente inmutable" Cfr. De Aquino, Tomás. Suma Teológica. T. I, Q. XVI.

conocimiento. El conocimiento es la verdad. La verdad es igual en todas partes. Por tanto, la educación debe ser igual en todas partes" (75). Frondizi también hace referencia a la concepción antropológica que es subyacente a este enfoque al referirse a J. Maritain, uno de los más destacados representantes del neotomismo. En dicha concepción se da prioridad al universal frente al particular, a la esencia universal e inmutable frente a la existencia individual e histórica pues "aunque el hombre evoluciona en la historia -dice Maritain- su naturaleza como tal, su lugar y su valor en el cosmos, su dignidad, sus derechos y sus aspiraciones como persona, y su destino no cambian" (76).

Desde este punto de vista, la filosofía de la educación se convierte en una ontología particular, y al filósofo le corresponde -según San Cristóbal, otro de los representantes de esta corriente- conocer la esencia de la educabilidad en cuanto categoría humana, utilizando como método de descubrimiento de esa esencia, un análisis descriptivo del espíritu humano, mediante el cual se distingan las categorías constitutivas del espíritu y se delimite entre ellas la educabilidad (77). El filósofo debe, entonces, realizar una labor de descubrimiento del ser en sí. No analiza los fines educacionales de una sociedad determinada sino descubre los fines ya inscritos en la naturaleza humana, con el objeto de encontrar los principios y las normas

75) Frondizi, R. "Filosofía de la educación" pp. 17-18.

76) Ibid p. 20

77) Cfr. San Cristóbal, A. Filosofía de la educación. p. 30

que deben regir la práctica educativa.

En consecuencia, las teorías de la educación que resultan de esta perspectiva ontologizante, si bien orientan la práctica, no se fundamentan en ella, sino en esencias a-históricas, inmutables y universales.

Otro enfoque, al que hemos calificado como "práctico-ético", está representado por la posición pragmatista que concibe a la educación en constante cambio, en permanente "experimento". Este enfoque, heredado de Dewey, aunque hunde sus raíces en épocas anteriores, hace énfasis en la necesidad de ajustar la educación a las condiciones impuestas por el medio físico, económico y cultural de las comunidades. No acepta valores preestablecidos o fines predeterminados como guía de la acción educativa, sino que parte de las necesidades, intereses y posibilidades del educando para orientar dicho quehacer. Al decir de Frondizi, este enfoque parece representar "el espíritu de los nuevos tiempos, que rechaza el dogmatismo de los valores establecidos, la fundamentación trascendente de la verdad y de las normas éticas, ataca el principio de autoridad y anhela una mayor libertad" (78).

Los principios básicos: "ser es hacer" y "vivir es convivir" se traducen en una concepción antropológica distinta a la del enfoque anterior: se concibe al ser humano como un individuo cambiante y creador que vive en comunidad. En este sentido este enfoque supera la rigidez del on-

78) Frondizi, R. op. cit. p 19

tologizante por cuanto abandona el universalismo, deja de absolutizar la verdad y hace énfasis en la acción y la experiencia. Sin embargo, se impone un nuevo límite: el del individuo que -según dice Dewey- utiliza los ambientes físicos y sociales que existen, a fin de extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias valiosas (79).

Kilpatrick, uno de los representantes más notables de esta posición teórica, señala como labor del filósofo de la educación la de auxiliar al educador: "1. criticando las hipótesis empleadas por los educadores; 2. contribuyendo a aclarar los objetivos pedagógicos, y 3. evaluando críticamente los diversos métodos educativos que afectan a los objetivos seleccionados" (80). Estas tareas se realizan conforme a una peculiar concepción de la finalidad: los fines son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad, por lo que no interesa encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación (81).

De acuerdo con este enfoque, que es fundamentalmente pragmatista, al filósofo le compete prever las consecuencias de la actividad, teniendo como criterio la experiencia y los intereses del educando y apoyándose en el supuesto de que el 'crecimiento individual' traerá como consecuencia el crecimiento social.

76) Dewey, J. Experiencia y educación. pp. 22-24.

77) Cit. por Fermoso, P. Teoría de la educación. p. 116.

78) Dewey cit. por Fermoso, P. Ibid pp. 206-207.

Para evitar confusiones, indicaremos aquí las diferencias principales entre el pragmatismo (79) y la filosofía de la praxis, tal como las apunta Sánchez Vázquez: en primer lugar, se distinguen por su concepción de verdad pues mientras que para el pragmatismo el conocimiento es verdadero porque es útil, para la filosofía de la praxis la utilidad es consecuencia de la verdad, y no el fundamento o esencia de ella; en segundo lugar, se distinguen por el modo de concebir la práctica, pues mientras que ésta se limita a la acción subjetiva e individual en el pragmatismo, la filosofía de la praxis la concibe como actividad material, objetiva y transformadora. Una última diferencia consiste en el criterio de verdad, aspecto en el que aparenta haber coincidencia ya que ambas posiciones consideran que es la práctica. Sin embargo, en un caso se trata de la acción subjetiva del individuo destinada a satisfacer sus intereses, mientras que en el otro se trata de una acción objetiva, transformadora que responde a intereses sociales y que, considerada desde un punto de vista histórico-social, no es sólo producción de una realidad material, sino creación y desarrollo incesantes de la realidad humana (80).

79) W. James considera que el método pragmático es la manifestación de la posición empírica en filosofía por cuanto se vuelve hacia los hechos, hacia la acción y rechaza el dogma y la pretensión de un 'finalismo de la verdad'. Consiste -dice- en la actitud de desprenderse de las primeras causas y fijarse en los frutos, las consecuencias. Es una visión instrumental de la verdad según la cual la verdad de las ideas equivale a su capacidad para actuar. Cfr. James, W. en Marias, J. La filosofía en sus textos. V. 3 pp. 1191-1193.

80) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Filosofía de la praxis. pp. 270-273.

De esta manera, el enfoque práctico-ético, basado en una concepción pragmatista de la finalidad, aunque se fundamente en la práctica, no permite convertir la filosofía en proyecto puesto que los fines no son sino consecuencias y no, como hemos insistido, 'realidad anticipada'. Por otro lado, esta manera de concebir la finalidad limita los objetivos educacionales al ámbito de una práctica educativa desvinculada de la práctica política. Además, conforme a un criterio eficientista, los objetivos educacionales se vinculan no a la praxis entendida como acción objetiva, transformadora del mundo y de las relaciones sociales, sino, a la acción subjetiva que responde meramente a intereses individuales.

La filosofía analítica -que según R. G. Woods, uno de sus representantes, es la que mejor merece el nombre de 'filosofía'- se ocupa del análisis del lenguaje. Desde este punto de vista, la filosofía de la educación se distingue de otras 'filosofías de...' en tanto que versa sobre el discurso pedagógico pero, al igual que cualquier otra 'filosofía de...', su interés se centra en la clarificación del sentido de las palabras y en la validez de los argumentos y el tipo de justificación que se utiliza (81). Así, la tarea que corresponde realizar al filósofo de la educación no es la de elaborar una teoría de la educación sino la de clarificar los conceptos utilizados en los discursos elaborados y examinar los argumentos y justificaciones que pro-

81) Cfr. Woods R. G. Introducción a las ciencias de la educación pp. 13-29

ponen quienes formulan teorías de la educación.

Desde esta perspectiva, la filosofía es análisis, es decir, es una actividad y no una teoría, y su objeto son los enunciados significativos -que, dicho sea de paso, no incluyen a los enunciados de valor, porque "no tienen sentido teórico" (82)-. F. Salmerón -quien se ha ocupado de los problemas educativos desde este enfoque- distingue la 'filosofía en sentido amplio' o 'cosmovisión' y la 'filosofía en sentido estricto' a la que define como una empresa intelectual, analítica y teórica que, dominada por una energía propiamente científica, se enfrenta a problemas de diversa índole haciendo uso de ciertos métodos (83).

Sin menospreciar el valor del análisis que proponen los representantes de esta corriente, hemos de reconocer que -al igual que los otros dos enfoques mencionados, aunque con un sentido distinto- se mantiene en el plano especulativo. Es decir, se limita a 'interpretar' sin pretender insertarse en la práctica.

Otra perspectiva filosófica muy distinta es la de la filosofía de la praxis que -como bien la define Sánchez Vázquez, uno de sus más destacados representantes- es el marxismo en cuanto hace de la praxis su categoría central, y constituye una 'nueva práctica de la filosofía'. Se trata de una filosofía cuyo objeto no es el ser en sí, sino el ser que se constituye en y por la praxis; filosofía que se ve a sí misma en una relación de transformación con el

82) Carnap, R. Filosofía y sintaxis lógica. p. 16.

83) Salmerón, F. op. cit. p. 109.

mundo. Es teoría que se inserta en una práctica transformadora del mundo social, humano y que por estar vinculada a los intereses de una clase -el proletariado- supone una opción ideológica (84).

Desde este punto de vista, corresponde al filósofo la tarea de elaborar las categorías que permiten los análisis -tanto de los conceptos como de las situaciones concretas- a partir de los cuales efectúa la crítica de la realidad que se quiere transformar y de las ideologías que se concilian con la situación existente; para lograrlo, el filósofo debe enlazar la teoría con la acción real, con la lucha de clases, y tomar conciencia de las raíces sociales de las ideas, de las condiciones que las engendran y de las soluciones prácticas que permitirán dominar a estas últimas. Así, lo que corresponde al filósofo es elevar la racionalidad de la praxis y elaborar una teoría que se inserte en la actividad transformadora y cuya explicación entrafte la crítica y la autocrítica (85).

En este enfoque, la filosofía de la educación -ya como objeto de estudio, ya como tarea a realizar- está estrechamente vinculada con la circunstancia histórica, con las luchas sociales, con los intereses y necesidades sociales, con la práctica política y con las ideologías. El análisis no excluye los valores -a diferencia de la filosofía analítica- pero tampoco los convierte en esencias inmuta-

84) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Ensayos marxistas sobre filosofía... pp. 35-42.

85) Ibid pp. 42-46.

bles, ni los absolutiza -como suele hacerse desde el enfoque ontologizante-; los vincula a intereses y necesidades concretas, pero no los constriñe al marco limitado del mundo individual y apolítico -como es el caso de la perspectiva práctico-ética-. En síntesis, se distingue de cualquier otra perspectiva por tener como objeto la praxis.

Desde esta perspectiva de la filosofía de la praxis pretendemos realizar el análisis de la filosofía de la educación del Estado mexicano -o más rigurosamente: de las filosofías contenidas en los proyectos de educación pública-, a fin de rescatar los elementos praxeológicos que contienen y elaborar la crítica de las ideologías que justifican prácticas pseudoeducativas; labor que emprenderemos a partir del siguiente capítulo.

0 1078

SEGUNDA PARTE

LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO MEXICANO

Capítulo 3

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ETAPA DE FORMACIÓN DEL ESTADO MEXICANO

3.1 El proyecto ilustrado: ruptura con la filosofía de la educación colonial

3.1.1 La autonomía como criterio axiológico

"Sapere aude" es el rasgo fundamental con el que Kant define la Ilustración. Para él, "tener el valor de servirse del propio entendimiento" era signo de madurez. Por ello, la ilustración manifestaba el momento en que la humanidad había dejado de ser menor de edad (1).

Para los filósofos del S. XVIII, esta 'audacia' en el ámbito del conocer significaba buscar la verdad con la luz del entendimiento, abandonado dogmas paralizantes o prejuicios que lo ensombrecieran. Y a esta actitud como cognoscentes que implicaba haberse liberado del 'obscurantismo', se vinculaba una actitud moral: la de la autonomía. De este modo, 'ser ilustrado' significaba, también, acceder a la posibilidad de dirigirse por sí mismo, es decir, lograr 'el gobierno del hombre por su propia razón'.

La autonomía se manifestó a los ojos de los pensadores del siglo XVIII como un valor cuyo logro implicaba rebasar el contorno de la individualidad. Ser autónomo significaba, pues, 'gobernarse a sí mismo', no sólo en la intimidad de la

1) Cfr. Kant, I. ¿Qué es la ilustración? passim.

conciencia, sino como miembro de una comunidad, como parte de un todo social, en otras palabras, consistía en autonomizarse en la vida civil: la autonomía era el núcleo del contrato social que representaba el fin del 'Antiguo régimen'. Rousseau lo expresó mejor que ningún otro al definir dicho contrato como "una forma de asociación que defiende y protege con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedece sino a sí mismo y permanece libre como antes" (2). En el contexto rousseauniano, gracias al pacto social, el individuo pierde su libertad natural y gana, a cambio, la libertad civil y la libertad moral consistente en 'la obediencia a la ley' (3); también, gracias al pacto social se "establece entre los ciudadanos una igualdad tal, que todos se obligan bajo las mismas condiciones y todos gozan de idénticos derechos" (4).

'Autonomía' significaba, pues, libertad e igualdad fundadas en la ley e implicaba la negación del despotismo. Más todavía, en el orden político la 'autonomía' connotaba el rechazo al coloniaje: si 'todos los pueblos, como los hombres, son iguales' -decía Diderot- el colonialismo europeo se manifiesta como verdadera "barbarie" (5).

La teorización en torno al concepto de autonomía revistió a este valor con significados diversos, sobre todo

2) Rousseau, J. J. El contrato social. p. 9.

3) Ibid. p. 12

4) Ibid. p. 17

5) Cfr. Zea, L. Filosofía de la Historia americana. pp. 146-149. El autor destaca en estas páginas la crítica de los ilustrados al colonialismo de corte antiguo.

porque se interpretò desde distintas perspectivas filosóficas. Sin embargo, frecuentemente, se tratò de una noción matizada por el apriorismo, como en el caso de Rousseau quien consideraba a la 'conciencia' como ònica condiciòn de posibilidad de la autonomía (6), y como en el de Kant, para quien la autonomía constituía la condiciòn formal de los actos morales y, a su vez, estaba condicionada por la Razòn pràctica (7). La autonomía entendida así, era una cualidad cuya condiciòn de posibilidad radicaba en el espíritu.

La autonomía era un valor que adquiriò especial relevancia en los primeros años de la vida independiente de Mèxico. Ademàs del significado teòrico, el concepto de autonomía se revistiò de diversos significados ideològicos que correspondían con la pràctica política de las diversas fuerzas sociales en conflicto, y que fueron modificàndose al ritmo de los acontecimientos. Dichos significados no fueron del todo ajenos a la teorizaciòn -pues por la via de una 'intelligentsia criolla' cuyos componentes actuaron como voceros orgànicos de las clases, las decisiones políticas se vincularon con los sentidos teòreticos- pero adquirieron un carácter històrico que superò, en los hechos, el apriorismo.

Para identificar las fuerzas sociales en conflicto, es

6) Según Rousseau, la conciencia es "la voz del alma", como las pasiones son la del cuerpo. Se trata, pues, de un "principio innato de justicia y virtud" que posibilita el orden moral; en virtud de dicho principio, "el bueno se coordina con referencia al todo". Cfr. Emilio o de la educaciòn. pp. 216-222.

7) La autonomía es el principio supremo de la moralidad ya que, a priori, constituye al deber como categòrico. Cfr. Kant, M. Fundamentaciòn de la metafísica de las costumbres. pp. 52-60.

preciso considerar una de las contradicciones cuya solución será planteada por la revolución de independencia; se trata de la que existe entre el desarrollo de las fuerzas productivas y el sistema estamental colonial (8).

A juicio de E. Semo, el desarrollo inusitado del mercado interno generó nuevas formas de la división del trabajo y agrupó a los hombres de acuerdo con intereses más alejados del sistema colonial. Por eso, aunque los estamentos y corporaciones jugaron un papel no desdeñable en el proceso, esto fue de manera subordinada a las luchas de clases (9). De ahí la importancia de identificar los componentes sociales de las clases.

Siguiendo a Semo, en las clases dominantes formadas por terratenientes y burguesía se aprecian diversas fracciones con intereses contrapuestos. Por un lado, tenemos a la alta burocracia virreinal poseedora de grandes propiedades y participante en toda clase de empresas, y a los comerciantes ultramarinos, privilegiados por el sistema de mo-

8) En efecto, de acuerdo con los estudios históricos, la segunda mitad del siglo XVIII constituye un período de florecimiento económico en la historia de la Nueva España. Al respecto, Villoro comenta: es la época en la que se envían a la metrópoli torrentes de oro; son años en que la industria, a pesar de las leyes prohibitivas, crece considerablemente. Las rentas totales ascienden en 1808, con respecto de 1712 al 633 por ciento. Cfr. Villoro, L. El proceso ideológico de la revolución de Independencia. pp.16-17. Por su parte, Cardoso indica que, pese a que los conflictos tenían un carácter de clase, el orden estamental de la sociedad colonial tiene gran importancia en la medida que los privilegios estamentales, organizados básicamente por criterios étnicos y consagrados por la ley, legitimaban el control y explotación ejercidos por la minoría de los blancos sobre el resto de la población. Cfr. Cardoso, C. México en el S. XIX. pp.34-35.

9) Cfr. Semo, E. Historia mexicana; economía y lucha de clases. pp. 162-163.

nopolio comercial. Ambas fracciones fueron las defensoras intransigentes del régimen colonial en virtud de que se encontraban perfectamente integrados al modo de producción precapitalista-colonial. También la Iglesia, dueña de una gran cantidad de propiedades y de las capellanías que operaban como una red bancaria incipiente, se mantuvo, hasta 1820, fiel al régimen colonial, a excepción de algunos miembros del bajo clero que abrazaron la causa popular. Por otro lado, tenemos a los hacendados o terratenientes, clase emergente del siglo XVIII, que ya bajo la forma de latifundistas desprovistos del fuero y de las franquicias que gozaban otros sectores, o bajo la forma de dueños de una sola hacienda pero con intereses comerciales o industriales, eran los rivales más poderosos del poder colonial (10). La alianza de estas fracciones fue la base del dominio colonial, por lo que la ruptura de este bloque constituyó uno de los elementos fundamentales de la revolución de 1810.

Entre las clases medias, Semo enlista a los dueños de talleres, comercios o parcelas pequeñas o medianas, que tra-

10) Cfr. Ibid. pp. 163-168. Semo enfatiza en estas páginas que, hacia 1810, la contradicción entre terratenientes y burguesía es incipiente y está subordinada a la que existe entre la oligarquía colonialista (burocrática-comercial) y la aristocracia separatista (terrateniente-burguesa).

Por lo que respecta a los dueños de las minas, Semo les concede una importancia menor como fuerzas sociales. En cambio, para Villoro son elementos importantes del bloque económicamente más poderoso. Por lo que toca a la Iglesia, ambos autores enfatizan el doble carácter de esa institución: como corporación, privilegiada y reaccionaria; como terrateniente y banquera, vinculada a los intereses de la aristocracia terrateniente y de la burguesía (especialmente por las hipotecas y préstamos que se llevaban a cabo por medio de las capellanías), promotora de la independencia. Cfr. Villoro, L. op. cit. p. 21-23, y Semo, E. op. cit. p. 193

bajan ellos mismos y ocupan a un número reducido de trabajadores. Se trata de un conjunto heterogéneo entre los que destaca la pequeña burguesía que, ligada al ascenso del capitalismo, ajena a todo privilegio colonial y obstaculizada permanentemente por los elementos precapitalistas de la estructura colonial, muchas veces dará la batalla que correspondía dar a la burguesía. Es a este sector de las clases medias al que se encuentran vinculados la 'intelligentsia criolla' -sector sin futuro en la estructura colonial y portador de la ideología burguesa liberal-, numerosos miembros del bajo clero y muchos militares de grado que habrían de participar en el proceso revolucionario (11).

Por último, las clases trabajadoras constituidas por los campesinos (peones acasillados, peones eventuales, jornaleros, arrendatarios), los artesanos (miembros de gremios o indígenas explotados por toda clase de intermediarios), los trabajadores asalariados (de los obrajes, de las minas o encargados de trabajos poco calificados) y los esclavos (que trabajaban en los ingenios, en las minas o en los servicios domésticos) (12).

Aunque los estamentos no coinciden con las clases, sus fronteras no son ajenas a la escala social. Por esto, la acción de los diferentes sectores de la población durante el proceso revolucionario fueron resultado del entrecruzamiento de los intereses y necesidades de clase con los que derivan de la pertenencia al estamento, aunque éstos últimos se sub-

11) Cfr. Semo, E. op. cit. pp. 169-171.

12) Ibid. pp. 172-173.

ordinaron a los primeros (13).

En correspondencia con las necesidades e intereses de clase y estamentales, se fueron conformando, a principios del siglo XIX, diversos sistemas de alianzas o bloques de clase que manifiestan disposiciones diversas respecto de la autonomía que signa axiológicamente el período. Siguiendo a Semo, los bloques que se disputan el poder son: a) la 'reacción colonialista' que incluye a la alta burocracia virreinal, a los grandes comerciantes y a un sector privilegiado del alto clero; b) la corriente conservadora cuyo núcleo principal lo compone la 'aristocracia criolla' (terratenedientes y burguesía minera y comercial), y un sector del clero con intereses ligados al desarrollo de esa aristocracia; c) la corriente liberal cuya base social es la pequeña burguesía urbana y algunos sectores de la burguesía, y d) la corriente popular revolucionaria en la que las clases trabajadoras, que aún no son 'clases para sí', juegan el papel principal, dirigidos por elementos provenientes de los círculos radicales de la pequeña y mediana burguesía (14).

Puesto que, como hemos indicado en capítulos anteriores, las actitudes y las creencias se condicionan recíprocamente, es menester dilucidar algunas de las creencias básicas compartidas por los miembros de cada uno de esos

13) Al respecto, Semo indica que la alta burocracia y los grandes comerciantes eran peninsulares, los terratenientes predominantemente criollos, las clases medias criollas, mestizas y mulatas, la masa del pueblo trabajador india y mestiza, y los esclavos predominantemente negros y mulatos. Ibid. pp. 177-181.

14) Ibid. pp. 192-199.

cuatro bloques, a fin de entender las actitudes colectivas que se generaron en torno a la autonomía.

Estas creencias implicaban una toma de posición respecto del significado de ciertas nociones -lo cual no quiere decir que dicho significado fuese totalmente claro y consciente para los sujetos protagónicos-. 'Libertad', 'igualdad', 'soberanía' y 'nación' son, entre esas nociones las más importantes. Y, desde luego, no podemos pasar por alto las implicaciones de la yuxtaposición de dichas nociones en el contexto de la alternativa de la independencia política.

La toma de posición hubo de hacerse patente cuando en 1808, al abdicar el 'monarca legítimo' hispano, por obra de Napoleón Bonaparte, hizo desaparecer el vínculo que unificaba a la Nueva España con la metrópoli. De esta manera, y de acuerdo con la doctrina del pacto social proveniente de Victoria y de Suárez, la nación debía volver a asumir la soberanía, en tanto que el rey se encontrara imposibilitado para gobernar (15).

La autonomía con respecto de la Corona significó una amenaza para la 'reacción colonialista' cuya hegemonía estaba ligada a la dependencia de la Nueva España. Por eso, la tendencia de este grupo consistió en aplicar las reglas ya instituidas y conservar la sociedad sin cambio. Esta actitud -que Villoro ha definido como 'preterismo estático'- se vinculó a la creencia de que la sociedad novohispana era como un brote que germinaba ligado al trono español (16). La

15) Cfr. Villoro, L. op. cit. pp. 41-45.

16) Ibid. Cap. VI.

fideliad a la Corona, que significaba fidelidad a su situación privilegiada, se convirtió en el valor supremo. Para este grupo, 'nación' significaba 'los cuerpos constituidos'; de ahí que la 'soberanía de la nación' no implicara la 'independencia política'. ¿Y la libertad? sólo la que permitía el orden establecido atento a las diferencias estamentales y de clase. ¿Y la igualdad? imposible e indeseable; en su lugar, la doctrina del derecho divino de los reyes y la recomendación eclesiástica de obediencia a las autoridades justificaban la relación tutelar y el 'pactum subiectiones'. En la práctica, la actitud de los miembros de este grupo, en relación con las clases trabajadoras, parecía ser el eco de la antigua teoría de la 'servidumbre natural' según la cual la autonomía era privilegio de los dominadores.

El grupo conservador aspiraba a la independencia, pero sin revolución social que afectara a la gran propiedad y al sistema de explotación vigente. Trató de lograr -en palabras de Semo- 'una independencia a su medida' (17). Las miles de trabas legales, impuestas por la Corona, que impedían la consolidación y ampliación del mercado interno y la libre inversión de capital en muchos renglones, había trocado la actitud optimista de este sector, especialmente de la burguesía, en irritación y descontento -pese a que muchas de estas trabas eran más de 'palabra' que de 'hecho'-.

Los miembros de este bloque social compartían una creencia fundamental: había un desacoplamiento entre la

17) Semo, E. op. cit. pp. 193-194.

esfera legislativa y administrativa y la base económica. Se hacía necesaria entonces una adecuación de la primera a la segunda (18). Por esto, su actitud era simplemente reformista, y la 'autonomía' no significó para ellos, inicialmente, 'libertad de hacer patria', sino libertad de manejar y dirigir la sociedad ya hecha. No obstante, pronto dieron un paso más hacia la independencia: 'cuando falta el rey, la nación recobra su potestad legislativa' -sostuvieron sus voceros-; la soberanía recae entonces en la nación, lo que en lenguaje conservador significaba, no el pueblo, sino los organismos políticos que lo representan (19). De éstos surgirían las leyes que serían fuente de todos los derechos, especialmente de la libertad que requerían las fracciones de clase componentes de este bloque para acceder al poder político y para favorecer la acumulación capitalista. De la igualdad "más valía no hablar demasiado".

Si bien los conservadores se mantuvieron siempre o puestos a los intereses de las masas populares, la situación del grupo liberal no fue tan clara, pues vaciló constantemente entre las posiciones conservadoras y la revolución popular (20). No obstante, su actitud era favorable a

18) Cfr. Villoro, L. op. cit. pp. 24-32.

19) Ibid. pp. 52-58. Villoro hace notar aquí que el 'representante del pueblo' fue, dependiendo de las relaciones de fuerza, o bien la Junta convocada por el Virrey en la que la reacción colonial tenía la mayoría, o bien el Ayuntamiento de México, conformado por los 'hombres honrados', de 'cierta educación' y 'posición social' pertenecientes a las clases medias o a la burguesía.

20) Mientras que en el campo revolucionario, el ala liberal se esforzó por mellar el radicalismo, el ala liberal de los conservadores trató de desvanecer aprehensiones respecto de las fuerzas populares. Cfr. Semo, E. op. cit. p. 194.

la causa independentista puesto que correspondía a la creencia de que la única posibilidad de hacer efectivas las aspiraciones de los integrantes de este bloque -sobre todo de la pequeña burguesía que se sentía una clase 'sin futuro' en el sistema colonial- consistía en la negación de los nexos coloniales y la asunción de la soberanía para 'hacer la patria' conforme a los intereses de los americanos.

Es difícil determinar una actitud homogénea en este grupo, pues si bien es cierto que a la pequeña burguesía estaba vinculada una buena parte de los miembros de la intelligentsia criolla, sería falso afirmar que todos los hombres letrados de la Nueva España abrazaran el ideario liberal; antes bien, en muchos casos quienes defendían la 'soberanía de la nación' lo hacían fundados en la teoría tomista tratando de eludir el "peligroso" deísmo de los ilustrados franceses. Por otro lado, es preciso recordar que el liberalismo de los siglos XVIII y XIX, si bien se caracterizó por el énfasis en el contractualismo y en la idea de la soberanía popular, y defendió casi de manera generalizada la idea de la 'igualdad' frente a la ley, no se distinguió por el énfasis en la democracia. Antes bien, muchos autores consideraron válida, 'por estar basada en el orden natural', la idea de un Estado censatario conforme a la cual sólo los varones con cierta instrucción y con determinados ingresos podían ejercer 'por el pueblo' y 'para el pueblo' las funciones de gobierno. Así, la gran masa de 'el pueblo' quedaba excluido de la posibilidad de gobernar.

Para los liberales, la autonomía era deseable entendida como 'independencia política', como 'capacidad de autolegislación', 'como libertad de gerencia' y, lo que significaba la diferencia radical con los conservadores, como capacidad de 'autodeterminarse' y de conformar una nueva nación transformando el orden colonial. Sólo así, la soberanía recaería verdaderamente en el pueblo. Sin embargo, 'el pueblo' quedaba restringido a sus representantes en el Congreso, mismos que -huelga decirlo- debían ser 'hombres instruidos' -característica muy restrictiva en una sociedad en la que la instrucción era ajena a las clases trabajadoras y, prácticamente, un privilegio de los individuos del sexo masculino y de sangre europea-.

Para dar lugar a la nueva nación hacía falta una Ley Suprema que la constituyera. Esta, la Constitución, sería la fuente de todos los derechos fundamentales y la base de la prosperidad futura de la nación. La práctica liberal habría de caracterizarse, a partir de entonces, por el énfasis en el constitucionalismo.

Sólo los más decididos liberales, ya imbuídos de cierto jacobinismo, ya convencidos de la bondad de luchar por ideales democráticos, se asimilaron orgánicamente a las masas trabajadoras. Ello significó, para el grupo popular revolucionario, una dirección relativamente organizada del movimiento insurreccional, una vanguardia consciente y un pro-

 21) Villoro comenta que la 'primera piedra' del nuevo orden planeado y querido por el criollo -al que identifica este autor con el ideario liberal- fue el Congreso. Cfr. Villoro, L. op. cit. pp. 174-175.

yecto con algún fundamento teórico.

Al responder al llamado de Hidalgo, las clases trabajadoras buscaban una salida a su dolorosa situación, y trocaban la exasperación y la desesperanza en una posibilidad de transformar la sociedad. Desconocedores de las teorías políticas, aprovecharon el momento para reivindicar sus derechos en el terreno de la práctica social. No sabían de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, ignoraban las diversas definiciones de libertad, desconocían la diferencia entre igualdad formal e igualdad real, pero conocían el dolor, el hambre, y la condición degradada y devaluada a que habían sido sometidos por las clases dominantes. No constituían una clase plenamente consciente de su posición en las relaciones sociales, pero eran la clase en sí en una situación revolucionaria que podía ser fácilmente orientada a la lucha. Carecían de un plan perfectamente trazado y de un programa político, pero no carecían de proyecto. Este era el más revolucionario de todos, aunque no fuese plenamente consciente ni se apoyara en una teoría hecha: consistía en revocar la situación de opresión y de explotación a la que estaban sometidos; en subvertir el orden desigual de la sociedad colonial. La nación eran ellos, el pueblo mismo, y sus necesidades radicales se manifestaban como prioritarias. La 'autonomía' entendida como satisfacción de esas necesidades radicales se presentaba, entonces, como una exigencia de las clases trabajadoras.

En esa situación revolucionaria, el pueblo puso su voluntad por principio y fundamento y se constituyó en fuente

de todo derecho. Los dirigentes del movimiento sólo hablaron en su nombre. Así, cuando Hidalgo apeló a la 'voz común de la nación', y más tarde Morelos a la 'voluntad general' lo hicieron -como señala Villoro- probablemente inspirados en algunas teorías liberales, pero en el contexto revolucionario 'la nación' no significó 'los cuerpos constituidos' ni los 'hombres honrados' del Ayuntamiento sino las clases trabajadoras, y la 'voz de la nación' y la 'voluntad general' tenía como referente la voluntad de esas clases (22).

Muchas son las razones para suponer que las actitudes y creencias populares fueron interpretadas a la luz de las teorías de los ilustrados, especialmente las de Montesquieu y Rousseau (23). No obstante, el significado histórico social siempre rebasó a la argumentación teórica. Así por ejemplo, cuando Morelos rechaza la proposición de establecer un gobierno en nombre de Fernando VII, y manifiesta que es preciso "quitar la máscara a la independencia" (24), el con-

22) Villoro, L. op. cit. pp. 79-81

23) Cfr. Sánchez Vázquez, A. Rousseau en México. p. 53-76. El autor identifica la influencia rousseauniana, en especial en los documentos en los que se insiste en que la soberanía emana directamente del pueblo y es, por ende, inalienable; también en los que se considera que la libertad e igualdad emanan del Contrato social fundado en la voluntad general.

Algunos documentos hacen patente esa influencia. Así, por ejemplo, en los "Sentimientos de la nación", Morelos establece que la Soberanía dimana inmediatamente del pueblo, y que se deposita en sus representantes dividiendo poderes (Art. 5o.); en la Constitución de Apatzingán se dispone que la "Ley es la expresión de la voluntad general en orden a la felicidad común" (Art. 18); y, por su parte, los constituyentes del 24 declaran expresamente que "Rousseau y Montesquieu (han) definido los principios de la sociedad, y fijado sus bases". Cfr. Tena Ramírez, F. (comp.) Leyes fundamentales de México; 1808-1964. pp. 29, 34 y 165.

24) Tena Ramírez, F. op. cit. p. 28.

cepto de 'autonomía' rebasa el significado de 'autolegislación' y pasa a significar 'autodeterminación', 'libertad de hacer patria'; cuando Hidalgo o Morelos, en el contexto revolucionario rechazan la esclavitud y reivindican la igualdad de todos los hombres, este concepto difiere mucho del concepto rousseauiano de la igualdad emanada del Contrato social; ellos se refieren a la igualdad como exigencia radical de las clases trabajadoras, y no como 'sentimiento de amor y justicia' proveniente de la conciencia. No en balde, el "Reglamento provisional político del Imperio mexicano" de 1821, elaborado cuando el grupo conservador había vuelto a tomar las riendas del movimiento de independencia, establece la precisión de que se trata de "igualdad legal" (Art. 9o.) (25); 'igualdad' ciertamente más acorde con la teoría liberal, pero más alejada del proyecto de las clases trabajadoras.

Sea como fuere, la 'autonomía' se convirtió en el horizonte axiológico del periodo -salvo, desde luego, para quienes conformaban la reacción colonialista- y se inscribió en el proyecto nacional. Si bien, representaba un valor para los independentistas, el concepto de 'autonomía' no tuvo un significado homogéneo, ni en relación con las fuerzas sociales ni en relación con los diversos momentos históricos que conforman el periodo, y ello favoreció la utilización misticadora del concepto, muy especialmente en el proyecto educativo que abarcó el periodo de 1810-1833.

25) Ibid. p. 127.

3.1.2 Fines y principios de la educación en el proyecto ilustrado

Con el Siglo de las Luces, la teoría y la práctica educativas, como muchas otras cosas, también se transformaron y contribuyeron a conformar un nuevo modelo educativo. Su influjo llegó con cierto retraso a América; en la Nueva España, el período en el que se impuso el proyecto ilustrado abarcó los últimos quince años del siglo XVIII y se extendió hasta 1833, fecha en la que una reforma educativa marcaría la adopción de un nuevo proyecto educativo.

Pero el proyecto ilustrado hubo de modificarse al ritmo de los acontecimientos de la época. Por esto, hemos de considerar en él dos etapas: una, anterior a 1810, en la que la educación se concibe como "vehículo de afianzamiento de la autoridad real", a la manera del despotismo ilustrado (26); otra, de la que nos ocuparemos, que tiene su origen en la toma de posición de los diversos bloques sociales con respecto a la alternativa independentista. En esta segunda etapa, la educación jugará el papel contrario: se convertirá, a los ojos de los hombres cultos de la época, en elemento clave para consolidar la independencia política.

Pese a que el término 'autonomía' no aparece expresamente en los documentos de la época referidos a la educación, el sentido que los diversos bloques sociales confirieron al proceso educativo estuvo matizado por el significado que adquirieron, a lo largo del proceso independen-

26) Cfr. Weinberg, G. Modelos educativos en la historia de América Latina. p. 78.

tista, 'la soberanía de la nación', 'la independencia' y 'los derechos humanos'. Este significado que se conformó a partir de los proyectos políticos que orientaron la práctica de cada bloque y expresaron las necesidades e intereses de las distintas clases sociales se comunicó al proyecto educativo de la época. Ciertamente, algunas teorías influyeron en la conformación de tal significado; fueron aquellas que pudieron mantenerse en el marco de los intereses y necesidades de las clases. Es de esas teorías, especialmente de la de Rousseau, que extraemos la idea de 'autonomía', misma que resume los ideales de la época.

La educación en la Nueva España, especialmente la superior era, ya desde finales del siglo XVIII, un eco de la educación ilustrada europea. El rasgo característico del modelo ilustrado consistía —como indica Tanck— en la confianza en la potencialidad de la razón humana: apoyados en su razón los miembros de una sociedad podían hacerla "avanzar lenta pero continuamente hacia la felicidad secular (y ese progreso sería) el resultado necesario de la naturaleza del hombre y no de una voluntad externa" (27). Se trataba de una creencia firme en la autonomía; en la capacidad del ser humano para gobernarse a sí mismo y actuar movido por su propio querer. Pero este querer no impuesto o querer autónomo que se expresaba en la libertad para forjar la sociedad sólo era posible si se fundaba en la ilustración.

Se creía, pues, firmemente que sin ilustración no ha-

27) Tanck, D. La educación ilustrada; 1786-1836. p. 5

bia libertad y que, a su vez, ésta era condición de la felicidad de los miembros de la sociedad. Esta creencia que fue fundamentada teóricamente por los ilustrados españoles como Jovellanos (28), se incorporó a la ideología de las clases dominantes y clases medias en la Nueva España.

Basada en esta creencia, la reacción colonialista no promovió más instrucción que la religiosa y pretendió conservar el beneficio de 'las luces' como privilegio de unos pocos (29). Pero para los conservadores y liberales que deseaban la independencia, la ilustración se convirtió en la panacea. Así por ejemplo, Alamán, ilustre representante del grupo conservador, sostenía que un buen gobierno debía sustentarse en una opinión pública fundada en sanos principios, los cuales sólo podían adquirirse por la educación; "sin instrucción no hay libertad" -decía- (30). Pero esto no difería mucho del sentir de los liberales: en opinión de J. M. L. Mora, uno de los liberales más destacados del período, la "instrucción de la juventud" constituía "la base sobre la que descansan las instituciones sociales de un pueblo" (31)

28) Según Jovellanos, la educación era la condición original de la prosperidad social. Cfr. Tanck, D. op. cit. p. 12.

29) Al iniciarse la independencia, el 99.38% de la población era analfabeta. Cfr. Meneses, E. Tendencias educativas oficiales en México; 1821-1911. p. 70.

30) Alamán expresó: "Si bajo el gobierno despótico ha podido dudarse si era conveniente extender las luces y la cultura a las clases menos acomodadas de la sociedad, no puede suscitarse igual cuestión bajo la influencia de un régimen que debe apoyarse sobre la base sólida de la ilustración general". Cfr. Alamán, L. "Educación Pública" en Staples, A. Educación: panacea del México independiente. pp. 25-26.

31) Citado en Meneses, E. op. cit. p. 81. Mora insistía en que la educación religiosa y política debía estar en consonancia con el sistema de gobierno.

Las clases trabajadoras, aunque no se percataban de la relación que las otras habían establecido entre ilustración y libertad, enfrentaban la cuestión como necesidad de romper límites: la Constitución de Apatzingán parece interpretar ese sentir -desde luego, a la manera del liberalismo- cuando dice: "Ningún género de cultura, industria o comercio puede ser prohibido a los ciudadanos..." (Art. 38o), y "La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder" (Art. 39o) (32)

La creencia en que debía existir correspondencia entre la educación y el sistema de gobierno, puesto que la primera jugaba un importante papel en la consolidación de las instituciones, fué fortalecida no sólo por la teoría de corte liberal, sino también por el discurso jurídico, como se manifiesta en la Constitución de Cádiz, la cual, pese a su vida breve, tuvo un gran influjo en la legislación mexicana del periodo. Dicho ordenamiento establecía que en las escuelas de primeras letras, además de enseñar a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, se les ofrecería "una breve explicación de las obligaciones civiles" (Art. 366o.); también ordenaba que debía "explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios" (Art. 369o). Además, expresaba ya la preocupación liberal de extender la instrucción sin distinguir el origen étnico: "En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas

32) Tena R., F. Leyes fundamentales de México: 1809-1964. p. 35.

de primeras letras", ordenaba el Art. 366o., y el 369o. estipulaba: "El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino" (33)

En cambio, el Reglamento provisional político del Imperio mexicano (dic. 1822), deja entrever un concepto más conservador de la educación. Esta se vinculaba, ya no con la libertad o con la felicidad de la nación, sino con los intereses y necesidades de las clases dominantes; el progreso económico que éstas deseaban requería de dos condiciones fundamentales: trabajo intenso y orden social. Este último se fortalecía promoviendo una "moral" acorde con los intereses de los dominadores. Así, la 'instrucción' fue yuxtapuesta a otros conceptos distintos: los diputados provinciales, ayuntamientos y alcaldes rezaba el ordeamiento- "No omitirán diligencia...para extirpar la ociosidad y promover la instrucción, ocupación y moral pública" (Art. 90o); competía al gobierno, expedir "reglamentos y órdenes oportunas conforme a las leyes, para promover y hacer que los establecimientos de instrucción y moral pública...llenen los objetos de su institución" (Art. 99o.) (34).

El concepto de educación vuelve a adquirir un sentido liberal en el Plan de la Constitución política de la nación mexicana (mayo de 1823) que aunque no fue discutido por el Congreso, influyó en la Constitución de 1824. En este ordenamiento que quedó a nivel de proyecto, se establecía: "La ilustración es el origen de todo bien individual y social"

33) Ibid. p. 102.

34) Ibid. pp. 142 y 144.

(Art. 60.).

Ese espíritu liberal también está presente en la Constitución de 1824. En el documento que los miembros del Congreso General Constituyente presentaron al entregar dicho ordenamiento se considera a la educación como un medio para vencer las dificultades que implica forjar una nación. Dicho documento manifiesta: "El Congreso... sabe que es empresa muy ardua obtener por la ilustración y el patriotismo lo que sólo es obra del tiempo y la experiencia"; "La fe en las promesas, el amor al trabajo, la educación de la juventud, el respeto a sus semejantes, he aquí, mexicanos, las fuentes de donde emanará vuestra felicidad" (35). No obstante, el ordenamiento se refiere lacónicamente a la educación cuando establece como una de las facultades exclusivas del Congreso general la de "Promover la educación" (Art. 50o.) (36).

De manera general puede decirse que para la reacción colonialista la ilustración -entendida como fundamento de la autonomía- debía ser privilegio de los europeos, si no de derecho, por lo menos de hecho, y se vinculaba más con una actitud 'restauradora'; para los conservadores, la ilustra-

35) Ibid. pp. 164-166. En el espíritu de este documento está el vincular las 'virtudes cívicas' con la felicidad general, y la educación con ambas. También es claro cómo ya desde este momento se manifiesta la tendencia tanto de los liberales como de los conservadores a emular a otras naciones, especialmente a los Estados Unidos: "si queréis ponerlos al nivel de la república feliz de nuestros vecinos del Norte, es preciso que procuréis elevarlos al alto grado de virtudes cívicas y privadas que distinguen a ese pueblo singular" Ibidem.

36) De acuerdo con el Art. 50, la educación se promovería al asegurar los derechos de autor y al erigir establecimientos en los que se enseñasen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, artes y lenguas. Cfr. Ibid p. 174.

ción debía servir para fomentar el trabajo y el orden social dentro del orden social establecido; para los liberales significaba una condición para consolidar las instituciones que, de acuerdo con el ideario liberal, en la medida que garantizaban los derechos humanos, sentarían las bases de la felicidad general. Para las clases trabajadoras que constituyeron la substancia del movimiento popular revolucionario la ilustración no era un bien tan apreciado como lo fue para sus grandes líderes, como Hidalgo y Morelos, pues no era claro de qué manera ésta podría contribuir a revocar las relaciones de dominación existentes. El anhelo de autonomía se manifestó en el grito popular "vamos a agarrar gachupines"; había que dominar a los dominadores para sentirse libres de la opresión y la explotación. El hecho de que los dominadores fuesen "gente de saber", a los ojos de los dominados, quizás influía en un secreto deseo de acceder a ese saber que favorecía el dominio; pero ese deseo estaba mediatizado por el de transformar el orden social.

Proclamada la independencia, el bloque social constituido por la reacción colonialista desapareció de la escena, por lo que nada se opuso a que el organismo creado para ocuparse de la educación iniciara sus funciones con el firme propósito de "propagar las luces" (37) y formulara un Proyecto de Reglamento general de instrucción pública (dic. de

37) Para lograr este propósito, se impulsó el método de enseñanza mutua, cuya reputación se basaba en la rapidez con la que instruí a un gran número de alumnos. A esto se debe que la Compañía Lancasteriana llegase a encabezar la Dirección de Instrucción Primaria. Cfr. Mencses, E. op. cit. pp. 75-76.

1823) que reconocía la instrucción como derecho de todo ciudadano (Art. 10.) -lo cual era lógico si se considera que la ilustración se concebía como condición de la libertad-. Dicho proyecto también estipulaba los principios que regirían la educación: ésta había de ser pública, gratuita (Art. 10.) y uniforme en cuanto a métodos y tratados elementales (Art. 30.), y para que "nadie careciese de instrucción" se ordenó la creación de escuelas para niñas y adultos (Art. 510.), se encargó a los ayuntamientos que vigilasen, por medio de comisiones que los padres enviaran a sus hijos a las escuelas (Art. 610.) y se estipuló, como indispensable para ejercer los derechos de ciudadano, el saber leer y escribir, así como conocer el catecismo religioso y el político de las obligaciones y derechos del ciudadano (Arts. 340. y 350.). De acuerdo con este proyecto, la finalidad de la educación consistía en instruir a los niños y formar sus costumbres en utilidad propia y en provecho de la nación (Art. 330.) (38).

El plan de 1826 agregaba algunos aspectos de particular importancia que mostraban ya los rasgos de un nuevo orden: el Art. 30. de las Bases generales de dicho plan prohibía "las informaciones de limpieza de sangre, legitimidad o cualquiera otra (que hiciesen) exclusiva alguna profesión u oficio para cierta clase de individuos"; otros artículos estipulaban algunas medidas administrativas para hacer efectivo el plan (39). Un nuevo plan, el de 1827, da más claridad acerca de lo que se espera del proceso alfabetizador: quien

38) Cfr. Ibid. pp. 78-80.

39) Ibid. p. 84.

sabe leer y escribir "se dispone a tomar la ilustración necesaria para gobernarse a sí mismo, dirigir a su familia y sostener los derechos de la nación con lo que consigue ser hombre bueno, excelente padre de familia y ciudadano exactísimo" (40). Alamán, quien se hizo cargo de la educación en 1829, consideró que los planes anteriores contenían elementos innecesarios, por lo que promovió una reforma educativa bajo el signo de "quitar lo superfluo y establecer lo necesario" (41). El plan alamanista se hizo acreedor a diversos reproches, entre ellos los de Mora quien, insistiendo que la prosperidad de un pueblo descansa en el buen uso y ejercicio de su razón, y se logra sólo por la educación de las masas, acusó a Alamán de olvidar el interés de las mayorías y promover el dogmatismo, contrario al espíritu crítico que se requería en ese momento (42).

Del análisis de estos planes, tanto por lo que se refiere a los documentos normativos, como por lo que toca a los contenidos curriculares, se desprende que la educación se concebía como un proceso destinado a transmitir conocimientos y desarrollar habilidades -lo que se resumía en el concepto de 'instrucción'-, y a promover una moral social. Ambos aspectos constituían las bases de la 'ilustración' que podía ser acrecentada por los propios ciudadanos y que constituía la condición que hacía posible que el individuo accediera al gobierno de sí mismo, y que la sociedad en su con-

40) Ibid. p. 88.

41) Ibid. p. 92.

42) Ibid. p. 93.

junto, consolidara la independencia y procurase la prosperidad de la nación.

De este modo, la autonomía entendida ya como concepto ético -que significó 'ejercicio de la libertad fundada en la razón' o 'gobierno de sí mismo'-, ya como concepto político -que connotaba 'soberanía de la nación', 'independencia política', 'libertad civil' e 'igualdad legal'- se manifestó como el criterio axiológico del proyecto educativo del período comprendido entre 1810 y 1833. En torno a ese valor se establecieron los fines y los principios educativos que orientaron la toma de decisiones y la práctica educativas.

En la inauguración de la Academia de Primera enseñanza (normal) en 1827, un orador logró resumir, en su discurso, el concepto de educación y las finalidades que a ella se le asignaron en el proyecto liberal ilustrado que resultó 'inintencionadamente' de las relaciones de fuerza entre los distintos bloques sociales. He aquí las ideas centrales de dicho discurso: la educación es la fuente de la que manan la felicidad doméstica y pública. Sin ella, las sociedades no son más que un caos. No hay república sin educación; por esto, la educación debe amoldarse a las instituciones existentes y contribuir a fortificar y acrecer el sentido de independencia, la decisión de libertad y el orden público, así como los sentimientos de justicia, benevolencia y gloria, y el interés común como condición necesaria y fuente única del interés particular. La educación es, también, un dique a la irritabilidad, a la inconstancia, y a la tendencia a desper-

diciar el tiempo; es, en síntesis, el "hilo precioso con que se teje la vida y la virtud" (43).

Al igual que en este discurso, en el proyecto educativo ilustrado se combinaron diversos elementos, a la manera de la filosofía de la época: las teorías elaboradas por los filósofos ilustrados -especialmente se destaca la influencia de Jovellanos y de Rousseau-, la interpretación que de esas teorías hicieron los intelectuales mexicanos como Mora y Alamán, las ideas defendidas por los líderes políticos como Hidalgo y Morelos, los conceptos y principios que quedaron plasmados en los ordenamientos legales y en los planes de instrucción pública por obra de legisladores y funcionarios -que se contaban también, todos ellos, entre 'los hombres letrados' de la nueva nación-, y, en última instancia, las creencias que correspondieron, en ese momento histórico a los intereses y necesidades de las diversas clases sociales agrupados en bloques que pugnarón por el poder. De ahí que el proyecto ilustrado manifestara, en su estructura, la lucha por la hegemonía que libraron esas fuerzas sociales.

3.1.3 Balance retrospectivo del proyecto ilustrado

Una vez definidos los elementos que, en el proyecto educativo ilustrado, dan respuesta a los problemas de la filosofía de la educación, corresponde preguntarnos si constituyen o no, elementos praxeológicos, es decir, si son elementos teóricos que orientan una praxis educativa.

43) Ibid. p. 87-88.

Para dar respuesta a esta interrogante, es menester considerar la racionalidad del proyecto, no sólo en lo expresado en las leyes y en los planes de estudio, sino también en lo que hemos llamado 'proyecto explícito' y 'proyecto oculto'. Igualmente, es indispensable no perder de vista la relación entre la teoría y la práctica, así como los aspectos ideológicos del proyecto.

A fin de determinar la racionalidad del proyecto, abordaremos en primer lugar su validez social, es decir, su correspondencia con intereses y necesidades de clase, lo cual nos introduce ya en el ámbito de la ideología y nos obliga a retomar el significado histórico social que adquirieron los fines y principios educativos al organizarse en torno a un criterio axiológico -la autonomía- cuyo sentido se definió a partir de las actitudes y creencias de las distintas clases sociales.

Analizando el proyecto explícito encontramos que, pese a que contiene presencias ideológicas diversas, es predominantemente liberal, y concuerda con los intereses de la pequeña burguesía así como con los de los sectores más decididos de la burguesía.

El carácter liberal del proyecto queda reforzado por las premisas no explícitas que encontramos en la argumentación teórica del liberalismo inglés y francés; ésta constituyó la crítica teórica al Antiguo régimen, y la justificación de un nuevo orden: el capitalista.

El discurso liberal sistematizó y fundamentó los pro-

yectos impulsados por la burguesía en las grandes revoluciones europeas de los siglos XVII y XVIII, y resultó útil para jugar un papel semejante en el proyecto político del grupo liberal mexicano, y en el proyecto educativo que recibió su influjo.

La tesis central del proyecto educativo sostiene que la ilustración es la base de la libertad y que ésta, a su vez, constituye la condición de "la prosperidad" o de la "felicidad de la nación". La libertad, entendida como ejercicio de los 'derechos del hombre' -a la manera de Voltaire-, o como el triunfo de la razón sobre las pasiones -a la manera de Rousseau- se manifestaba en la capacidad del ser humano para 'gobernarse a sí mismo' y someterse a las condiciones que él, en comunidad con otros, hubiere acordado o aceptado por decisión libre y racional (44); para ejercer los derechos, había que ser consciente de ellos y actuar con fundamento en un saber liberado de dogmas -premisa fundamental del movimiento ilustrado-. Otra premisa que los ilustrados heredaron del pensamiento renacentista, y que está implicada en el concepto de libertad que estamos analizando, es la que sostiene que el ser humano puede ser sujeto agente de la historia y crear una sociedad a la medida de sus deseos. Por otro lado, el hecho de que se utilizaran indistintamente los términos 'próspera' y 'feliz' para indicar el rasgo característico de tal sociedad, hace suponer que esa tesis central, a la que nos referimos, se apoya además en la premisa liberal

44) Cfr. Cassirer, E. La filosofía de la ilustración. Cap. VI

que es expresión de la creencia en un orden natural que conduce a un progreso constante de la sociedad, en tanto no sea violentado. Ese orden o legalidad natural operaba como una 'mano invisible' que armonizaba los intereses económicos bajo el signo de la ley de la oferta y la demanda -tesis básica de la economía liberal- o como una 'providencia', un 'impulso' o un 'afecto natural' que conduciría al ser humano a procurar la convivencia armónica, e inspiraría el curso de la historia -premisa que mutatis mutandis adoptan la mayoría de los ilustrados-. En los 'derechos del hombre' defendidos por los teóricos liberales, se creía haber interpretado ese orden natural: la vida, la libertad -en todas las facetas que interesaban a la burguesía, como la libertad de empresa, de contratación, de comercio, de elección de representantes- y la propiedad eran los derechos fundamentales. 'Todos los hombres' tenían esos derechos; en eso eran iguales, y la ley debía consagrar esa igualdad. Correspondía a la educación preparar al hombre para ejercerlos y contribuir con ello a la prosperidad o felicidad de la nación.

De este modo, el proyecto educativo ilustrado establecía la necesidad de liberarse de dogmas y prejuicios, y de acceder a un saber científico, a fin de poder ejercer la libertad en el ámbito económico -que era posible una vez anuladas las trabas que imponía la Corona española al comercio y la industria- y la libertad política que implicaba poder participar en la legislación y en el gobierno. Para garantizar esas libertades, se requerían instituciones acor-

des al nuevo orden (el constitucionalismo, la división de poderes, etc.), que consolidaran la independencia de la nación. La sobrevivencia de tales instituciones dependía de que los individuos las aceptasen y fortaleciesen. En este punto, la educación volvía a hacerse necesaria, entendida como un proceso por el cual se transmitirían las creencias, los valores y los principios que promoverían actitudes favorables a esas instituciones.

De acuerdo con el ideario liberal, la educación tenía como finalidades inmediatas, posibilitar el ejercicio de los derechos humanos ("No hay libertad sin instrucción": Alaman) y consolidar las nuevas instituciones, (la ilustración es la base de las instituciones": Mora) y como fin mediato, contribuir a la prosperidad de la nación. Para lograrlo, se procuró -como medio y no como fin- modelar a los educandos para hacer de ellos 'hombres honestos y ciudadanos exactísimos' (plan de 1827), formando sus costumbres en utilidad propia y en provecho de la nación (plan de 1823).

Ciertamente, el proyecto liberal ponía énfasis en la gratuidad de la educación para que "nadie careciese de instrucción" (plan de 1823) en virtud de que ésta se concebía como un derecho. Aparentemente, con ello se respondía a las necesidades de todos los habitantes de la nueva nación. No obstante, los fines educacionales que se perseguían distaban mucho del proyecto popular revolucionario. En efecto, la libertad preconizada en el proyecto fue entendida, a la manera de la ilustración, como ejercicio de un derecho, que no con-

tradecía las relaciones de dominación existentes --significado radicalmente distinto de la libertad entendida como 're-
vención de las formas de dominación'--; por su parte, el
concepto de igualdad que está implícito en el proyecto tuvo
como referente la 'igualdad legal', concepto distinto al de
'equidad' que respondía al reclamo de las clases trabajado-
ras y que se resume en la fórmula marxiana: "a cada quien
según sus necesidades". Por ende, 'la autonomía' que en el
sentir de las clases trabajadoras significara 'autodetermi-
nación', 'emancipación' y auténtica 'soberanía popular',
constituyó, sólo en apariencia, el valor orientador del
proyecto, pues la carga teórica liberal de dicho concepto y
la significación que el momento histórico le confería, le
impusieron límites severos

En resumen, el criterio axiológico que orientó la edu-
cación correspondió teóricamente al ideario liberal e ideo-
lógicamente a los intereses de la clase dominante, y se vin-
culó con la necesidad de consolidar la independencia. La au-
tonomía entendida como emancipación se vió limitada, aún co-
mo posibilidad, en la medida que los gérmenes del orden ca-
pitalista anunciaban las relaciones de dominación que ha-
brian de imperar, y consecuentemente encontró impedimentos
en las instituciones liberales, cuya consolidación consti-
tuía una de las finalidades mediatas del proceso educativo-
transmisor. Por ejemplo, en virtud del orden jurídico censa-
tario, el pueblo gobernaría a través de sus representantes y
no directamente; pero, además, quienes formaban las clases

trabajadoras no podían nombrar esos representantes, y menos todavía ser nombrados para ello, en virtud de que la ley exigía dos requisitos para ejercer los derechos ciudadanos: saber leer y escribir, y tener cierta cantidad de ingresos. Lo primero, estaba supuestamente resuelto con el proyecto ilustrado: se habían tomado medidas para "propagar las luces"; lo segundo -de acuerdo con el ideario liberal- sería resuelto con el esfuerzo de cada uno. Pero las masas trabajadoras no podían cubrir esos requisitos: trabajaban jornadas extenuantes (¿podía pedirseles más esfuerzo?) a cambio de exiguos ingresos -cuando llegaban a obtenerlos-, y las posibilidades de estudiar estaban limitadas no sólo por el escaso tiempo que les dejaba el trabajo, sino por el reducido número de escuelas.

Consecuentemente, la educación tenía como finalidad, no preparar al educando para la autonomía en el sentido popular revolucionario -lo cual se hacía innecesario en el entramado de las instituciones liberales-, sino para la autonomía en el sentido liberal, lo cual requería promover la aceptación de las creencias liberales, así como la adhesión a los valores y principios correspondientes.

Es innegable que la igualdad legal implícita en el proyecto ilustrado, representa una superación del orden estamental de la Colonia y, en este sentido, constituye un elemento de crítica al 'viejo orden'. Ahí radica su mérito; pero su defecto ya lo señala la crítica marxiana: ese derecho, entendido a la manera del burgués, hace a los hombres

"iguales en el cielo del mundo político y desiguales en la existencia terrenal de la sociedad" (45). La 'educación' habría de promover la aceptación de esa igualdad formal, en desmedro de la equidad -entendida como exigencia radical- y en esa medida, dejaría de operar como praxis educativa.

También hay un gran avance en poner como fuente de los derechos "la voluntad general", en lugar de la "voluntad del soberano español", no obstante -y volvemos a la crítica marxiana- se trata de una voluntad abstracta: "no es una voluntad real, individual, consciente, sino la abstracción de la voluntad" (46). Por ello, 'la voz de la voluntad general', tal como fue interpretada en el proyecto ilustrado -como un conjunto de principios que debía asumir el educando, a fin de fortalecer las instituciones liberales-, fue también una voz ajena a los intereses de las clases trabajadoras. La transmisión de tales principios se convertía, entonces, en un proceso pseudoeducativo.

Un último elemento que aleja al proyecto liberal del proyecto popular revolucionario es el que se refiere a la

45) Aunque la crítica marxiana se dirige a la teoría política de Hegel, bien puede aplicarse a la concepción liberal. Cfr. Marx, K. "Crítica del derecho del Estado de Hegel" en Escritos de juventud. p. 391.

46) Ibid. p. 347. Aún cuando el concepto de 'voluntad general' es de influencia rousseauiana, la crítica de Marx también le es aplicable en la medida que la 'voluntad general' no es sino otro nombre de la 'conciencia', y si se toma en cuenta que se trata de una conciencia desencarnada y ahistórica -puesto que la concepción antropológica de Rousseau es dualista- entonces, esa 'voluntad general' se le impone a priori al individuo y mediatiza sus intereses particulares. Cfr. Yurén, M. T. "La teoría de la democracia en el marxismo clásico, como superación del contractualismo rousseauiano" en Pedagogía, passim.

relación pueblo-constitución. Aplicando nuevamente la rigurosa crítica marxiana, diremos que mientras que en el proyecto liberal la nación es el 'pueblo de la constitución', en el proyecto popular revolucionario, los términos dejan de estar falsamente invertidos: el sujeto es 'el pueblo' y el predicado es 'la constitución'; se trata, pues, de 'la constitución del pueblo' y no del 'pueblo de la constitución' (47). El proceso educativo tendía a reforzar el asentimiento a esa relación falsamente invertida: la Constitución era, en sentido literal 'constitución', es decir, era la Ley la que daba realidad al pueblo y no viceversa. De ahí, que el 'pacto de asociación' fuese entendido en el proyecto educativo como si fuese 'pacto de sujeción', lo cual se refleja en el rubro "catecismo político" que denota una de las asignaturas del plan de 1827; de acuerdo con esto, los principios habrían de aceptarse como dogma, y cumplirse para tener realidad como ciudadano; en esto radicaba la "moral pública" que debía ser obra de la educación.

Si bien el proyecto expreso era predominantemente liberal, el proyecto oculto resultó predominantemente conservador por varios motivos. En primer lugar, porque si bien, el afán secularizante de la educación lancasteriana significó un rechazo a la instrucción eminentemente religiosa, propició justamente lo contrario de lo que podría ser una actitud autónoma: el sometimiento acritico a un orden rigurosamente establecido por otros y al cual había que ajustar

47) Cfr. Marx, K. "Crítica a la filosofía del derecho..." op. cit. p. 343.

cabalmente la propia conducta, así como la aceptación pasiva de los límites impuestos a la creatividad e iniciativa. A esto estaban expuestos los niños que tenían posibilidades de estudiar -a excepción de un puñado de estudiantes que gozaban de la prerrogativa de una educación conducida por profesores "particulares"-.

Con todo, los niños y adultos que tenían acceso a las escuelas eran una pequeña minoría. La intención de "propagar las luces" formaba parte del discurso político pero no de la práctica: un altísimo porcentaje de la población urbana no sabía leer ni escribir, y para la campesina, la educación aparecía como un horizonte inalcanzable. Con esto, se daba lugar a la división social del saber en la que las ventajas estaban del lado de las clases dominantes. La ignorancia de las masas trabajadoras favoreció la sobreexplotación de la fuerza de trabajo, en beneficio de los terratenientes y de la burguesía, y además reforzó, en los hechos, los patrones estamentales, pues mientras que los criollos tuvieron fácil acceso a la instrucción, los indígenas permanecieron presas de la ignorancia: eran objeto de adoctrinamiento religioso, pero el saber científico les estaba vedado, aún en sus niveles más elementales, en virtud del lugar que ocupaban en las relaciones sociales.

Otro ingrediente del proyecto conservador oculto que resultó indispensable para reforzar la dominación de clase fue la forma de dominación sexual que se manifestó de diversas formas: la mayoría de las niñas que salían de su ho-

gar para recibir alguna instrucción, acudían a las Amigas-escuelas improvisadas en casas particulares y atendidas por mujeres de escasa instrucción- o a las escuelas de los conventos y de las parroquias; en todos estos centros, ajenos al espíritu de secularización, se les adoctrinaba en cuestiones religiosas y se les adiestraba en "labores femeninas" y conductas propias de una 'abnegada madre y esposa'. Las poquitas alumnas que se contaban en las escuelas del sistema de educación pública debían seguir un plan de estudios en el que claramente se notaba la diferencia con el de los niños. A pesar de que el proyecto educativo ponía especial énfasis en la formación de 'buenos ciudadanos' -y se tenía especial cuidado en garantizar que se transmitiesen los principios convenientes al caso-, esa preocupación no existió respecto de las mujeres, por lo que, en lugar de las "naciones necesarias de Constitución" que se ofrecían a los niños, las niñas aprendían "moral" y "costura, bordado y labores femeninas" (plan de 1832) (48). De este modo, la "educación" contribuía a que las mujeres, se mantuvieran "confinadas al manejo de la aguja y al cultivo del adorno" -como dijera un articulista de la época (49)- y fuesen útiles para producir y reproducir la fuerza de trabajo de la que se alimentaría el capital, y para transmitir los principios morales que consolidarían las formas de organización social existentes.

La situación educacional desventajosa para los indige-

48) Cfr. Meneses, E. op. cit. 99

49) Ibid. p. 94.

nas y para las mujeres se fundaba en una creencia que se mantuvo presente en las clases dominantes, pero que prefería callarse porque concordaba con ideas muy criticadas y con concepciones teóricas que, no pocas veces, se consideraron como un lastre intelectual del que había que deshacerse. La teoría de la servidumbre natural por la cual los indígenas debían sumisión y respeto al español, y la teoría de una 'naturaleza femenina' distinta a la masculina se impusieron en la práctica educativa pese a su falta de científicidad (50). No es de extrañar esto en la óptica conservadora, cuando el mismo Rousseau decía que "el pobre no necesita educación (puesto que) la de su estado es forzosa"; y respecto de la mujer expresaba que toda su educación "ha de ser relativa a los hombres" (51).

Tales creencias contrarias a la ciencia -me refiero a la actual- justificaban la educación para la heteronomía que preconizaba el ginebrino con respecto de la mujer, y que seguramente deseaban los conservadores para las clases dominadas: "mantenedle sujeta -decía Rousseau- no permitáis que un solo instante no conozca freno... debe aprender a padecer hasta la injusticia y aguantar, sin quejarse, los agravios" (52).

En el proyecto implícito, también existen elementos que

50) Las teorías humanistas y liberales de los siglos XVII y XVIII eran críticas en relación con la teoría de la servidumbre natural y con la de 'diversidad de naturalezas'; sin embargo esa crítica se permeó muy tardíamente en las clases dominantes de la nueva nación, porque no convenía a sus intereses.

51) Rousseau, J. J. Emilio o de la educación pp. 15 y 279.

52) Ibid. pp. 288-289.

no podrían sostenerse en el contexto de la ciencia actual: nos referimos a la idea de una voluntad general emanada de 'la conciencia' ahistórica y descarnada que -a la manera de Rousseau- obedece 'la voz del alma' a despecho de la individualidad. En la medida que el proyecto explícito se funda en esa idea de la voluntad general, resulta contrario a la ciencia, lo cual le resta racionalidad.

Por lo que se refiere a la validez lógica del proyecto, encontramos una contradicción fundamental: la existente entre el criterio axiológico -la autonomía- y el concepto de educación. ¿Cómo formar educandos autónomos, promoviendo la asunción acrítica de principios, como si fuesen dogmas -recordemos el "catecismo político"-? ¿Cómo lograr que el discente se eleve a la condición de autonomía -aún entendida a la manera liberal- mediante un proceso educativo en el que se privilegia la 'transmisión'?

El proyecto ilustrado mostraba también limitaciones prácticas importantes. No era posible "propagar las luces" con la falta de recursos humanos y materiales que caracterizó al período. Los hombres más progresistas aceptaban esa limitación. Había que formar maestros, ensayar métodos y construir escuelas. Hubo preocupación en este sentido; de eso no hay duda. El problema fue que los hechos rebasaron la teoría. Se educó a los cuadros que habrían de dirigir al país mientras que la inmensa mayoría de la población continuó sumida en el analfabetismo, y esto autorizó a muchos para interpretar el proyecto nacional a su medida. Las pa-

bras de S. Teresa de Mier nos ilustran al respecto: "Al pueblo se le ha de conducir, no obedecer....Si los pueblos han escogido hombres de estudios e integridad...es para que acopiando luces en la reunión de tantos sabios decidamos lo que mejor les convenga"(52).

Una vez analizada la validez social, científica, lógica y práctica del proyecto ilustrado, cabe preguntarse si éste contiene elementos que pudiesen responder a preferencias universalizables. En otras palabras, se pregunta por la correspondencia que pudiera existir entre los valores implicados en los principios y fines educacionales y las necesidades radicales, lo cual aporta los elementos necesarios para determinar la racionalidad práctica del proyecto ilustrado.

El criterio orientador del proyecto no tiene, como hemos visto, un significado histórico social unívoco; cuestión que debemos considerar para responder a la pregunta planteada. Resulta evidente que la índole oculta del proyecto conservador ilustrado descarta de antemano el hecho de que pudiese ser un proyecto moral. El hecho de que sus fines no se hicieran públicos deja a un lado la posibilidad de que los principios correspondientes fuesen aceptados consciente y libremente por los miembros de la sociedad. Los aspectos ocultos del proyecto ilustrado no tienen pues ninguna validez dialéctica.

Por su parte, el proyecto explícito e implícito de índole eminentemente liberal-burguesa, tiene cierta validez

53) Teresa de Mier, S. "Profecía sobre la federación, 1823" en ITAM República y Reforma (Antología). p. 127.

dialéctica, por lo que a sus elementos críticos toca. Su criterio axiológico, parece válido si se considera liberado de los límites impuestos ideológicamente (no en balde, fue el proyecto institucionalizado): el énfasis en los derechos humanos, especialmente la libertad, y en las instituciones que garantizarían la independencia política, después de siglos de haber sufrido la dominación colonial, lo constituyen en un proyecto aparentemente moral. Es decir, su criterio axiológico, sobre todo en el momento histórico en el que surge el proyecto, podría formar parte de una moral universal; pero sus límites ideológicos lo impidieron.

En efecto, en la medida que los aspectos teóricos fueron subordinándose a los intereses y necesidades de la burguesía y alejándose del proyecto popular revolucionario, el criterio adquirió un significado axiológicamente más pobre, y las proposiciones que se vincularon con él se vieron afectadas por los límites del criterio. En otras palabras, en el proyecto expreso, la autonomía adquirió un significado que no coincidió con el sentido emancipatorio de la lucha emprendida por las masas trabajadoras, y que contribuyó a justificar la dominación. Por esta razón, y aunque resultó un proyecto crítico respecto del colonial, es un proyecto conservador: se erigió contra la dominación colonial, pero no contra toda forma de dominación.

El proyecto liberal salió a la luz pública y hubo de utilizarse mecanismos mistificadores para que fuese aceptado, pese a sus límites. El proyecto conservador no se legi-

timò; sin embargo, se aplicò con mayor efectividad que el liberal. El proyecto popular revolucionario, aunque se mantuvo como exigencia radical no cumplida, aportò un criterio axiológico cuya validez dialéctica es innegable: la autonomía entendida como autodeterminación, como emancipación, como equidad, como revocación de las relaciones sociales enajenadas.

En consecuencia, si del proyecto liberal ilustrado no podríamos rescatar el concepto de educación que contiene, del criterio axiológico no podemos decir lo mismo. Este nos parece singularmente importante para orientar una verdadera praxis educativa, siempre que sea interpretado -si se quiere incorporar en una filosofía de la praxis- con el significado conferido por las masas trabajadoras a lo largo del proceso independentista. A su vez, los principios de uniformidad y obligatoriedad tendrán un carácter praxeológico si son interpretados a la luz del valor fundamental y liberados de las limitaciones burguesas.

Con todo, el proyecto ilustrado tiene el mérito innegable de organizarse en torno a un criterio cuya potencialidad axiológica es inmensa -siempre que se le interprete en el sentido revolucionario-. Sólo bajo el signo de la autonomía entendida como emancipación el proceso educativo puede convertirse en praxis educativa y alimentar la praxis social.

3.2 El proyecto educativo civilizatorio

3.2.1 La civilización: valor rector del proyecto nacional

Una vez que el proyecto liberal se impuso sobre el de las otras fuerzas sociales, había que asumir sus consecuencias: los mexicanos del siglo XIX habían ganado la "libertad de hacer patria"; se hallaban, pues, en una de las encrucijadas de su historia y debían buscar su identidad como nación. Desde luego, esta tarea no fue asumida de la misma forma por todas las fuerzas sociales: las actitudes y las creencias que se manifestaron en el periodo comprendido entre 1833 y 1867 correspondieron a las necesidades e intereses de clase y de fracciones de clase que se modificaron al ritmo convulso de los acontecimientos de la época.

Es precisamente por lo accidentado del periodo, que resulta tan difícil reconstruir la estructura social. No obstante, González Hermosillo nos ofrece un panorama que nos será de utilidad para aplicar las categorías de análisis que nos hemos propuesto en capítulos anteriores. De acuerdo con este autor, la permanencia y refuncionalización de instituciones y formas de dominación social precapitalista, presentes todavía en este periodo, posibilitaron la solidificación de un capitalismo dependiente que se definirá como tal hacia 1880. Se trata, entonces, de una etapa de transición al ca-

pitalismo dependiente en la que la estructura productiva se caracteriza sustancialmente por el peso del sector agrícola (mayoritariamente de autoconsumo), por una minería relativamente estancada, y por una industria fabril incipiente cuyo desarrollo encuentra obstáculos en la desarticulación del mercado interno y en la actividad comercial, legal o ilegal, de las casas extranjeras (1).

Consecuentemente, las clases trabajadoras que constituyeron la amplia base de la pirámide social estaban formadas, en primer término, por los trabajadores del campo: peones acasillados, numerosos trabajadores eventuales y arrendatarios, así como comunidades indígenas que practicaban una economía de autoconsumo. En los asentamientos urbanos y en las minas, los obreros de la industria textil, los jornaleros de los talleres artesanales, los trabajadores de la construcción y los barreteros y pepenadores de la industria extractiva constituían un proletariado incipiente o en formación (2).

Por su parte, las clases medias, a las que se vincularon orgánicamente muchos intelectuales liberales, estaban integradas por pequeños propietarios dedicados al comercio y a las artes y oficios, y por artesanos propietarios de algún taller. Con ellos, compartían intereses y necesidades un buen número de militares de mediana gradación, empleados públicos, trabajadores de confianza de las haciendas, maes-

1) Cfr. González Hermosillo A., F. "Estructura y movimientos sociales (1821-1880)" en Cardoso, C. México en el siglo XIX pp. 235-236.

2) Ibid. p. 237.

tros de escuela y profesionales libres (abogados, médicos, notarios, etc.) (3).

Por último, la oligarquía dominante estaba formada por los grandes comerciantes, los terratenientes y dueños de minas, así como por el alto clero propietario. Estos grupos continuaron acaparando cuantiosas fortunas mediante la tradicional acumulación de rentas (4); no obstante, de entre ellos, saldría la 'fracción emergente' que impulsaría el proceso de cambio estructural.

En efecto -de acuerdo con el estudio de C. San Juan y S. Velázquez-, aunque el juego político oligarca se fundaba en la permanente exclusión de las masas, las fracciones de la clase dominante no coincidían en lo que se refiere al proyecto político, el cual fluctuaba, dependiendo de las relaciones de fuerza, entre el centralismo y el federalismo. La vieja oligarquía tradicional se apoyaba en las corporaciones -ejército e Iglesia- a fin de garantizar su estabilidad, pero su proyecto político basado en una "concepción colonial" de la economía acabó por unificar, en su contra, a los estratos medios y a las oligarquías provinciales cuyo proyecto de Estado-nación sólo podía edificarse a expensas de las corporaciones. Este último -el proyecto liberal federalista- logró imponerse, no sin altibajos, al proyecto conservador centralista; y ello fue posible gracias a una nueva fracción de propietarios, proveniente del grupo de los grandes comerciantes, que se convirtió en el pilar financiero de una tam-

3) Ibid. p. 236.

4) Ibidem.

baleante hacienda pública (5)

No es, pues, desacertado decir que la lucha política durante este periodo fue un enfrentamiento entre propietarios. Por su parte, las masas trabajadoras permanecieron atomizadas y dispersas. Es cierto que hubo revueltas y rebeliones campesinas, pero fue justamente en esos momentos cuando las oligarquías y las corporaciones privilegiadas se unificaron para enfrentar a las masas como enemigo común. En cambio, los estratos medios promovieron que se violara la sagrada regla del juego oligarca, la exclusión de las masas, cuando necesitaron de ellas para combatir el proyecto centralista (6).

En realidad, todos deseaban el cambio, pero las actitudes variaban en relación con el proyecto. Así, las clases dominantes deseaban: "que todo cambie, para que todo siga igual". Cada fracción buscaba aumentar y consolidar su poder y el proyecto de Estado-nación se subordinaba a esa meta. Entretanto, se despojaba a las comunidades indígenas de sus tierras, y las clases trabajadoras eran sobreexplotadas a la manera precapitalista y, cada vez más, a la manera capitalista. La riqueza social permanecía como un proyecto no cumplido y las necesidades radicales seguían insatisfechas.

Las clases dominantes abrigaban la esperanza de que la sociedad evolucionaría hacia las metas anheladas. La fe en el progreso -actitud típica del siglo XIX- fue compartida

5) San Juan, C. y S. Velázquez "La formación del Estado y las políticas económicas (1821-1880)" en Cardoso, C. op. cit. pp. 72-77.

6) Ibid. pp. 69-72.

por liberales y conservadores mexicanos. Por el contrario, en las clases dominadas había desesperanza e irritación.

El proyecto de las clases dominantes giró en torno a una creencia: el ansiado progreso habría de lograrse si todas las acciones se encaminaban al logro de la civilización. Esta se convirtió en el valor rector del proyecto. Los 'hombres de luces' del siglo XIX se veían a sí mismos frente a una disyuntiva: "civilización o barbarie".

L. Zea interpreta este proyecto civilizatorio -común a los países de Latinoamérica recién independizados- como un afán de liberación o superación de un pasado vergonzante: con una máscara -la de la conquista- se había pretendido borrar la supuesta vergüenza del pasado indígena; con otra -la de la civilización- la del vergonzoso coloniaje ibero. Había que superar la barbarie que suponía el pasado colonial con su abigarrado mestizaje de europeos, indios y africanos; había que "ser como Europa y los Estados Unidos" y renunciar al modo de ser formado por tres siglos de colonización. ¿Cómo hacerlo? Dos fueron las vías elegidas: la inmigración europea y la educación, pues había que "cambiar la sangre" y "cambiar la mente" para renunciar a la propia identidad y adquirir una nueva (7).

Acceder a la "civilización" implicaba explotar las riquezas con las que contaban los pueblos latinoamericanos, en beneficio de quienes apreciaban su valor o -en términos de Zea-, incorporar a un pueblo a la civilización equivalía a

7) Cfr. Zea, L. Latinoamérica en la encrucijada de su historia. pp. 67-80.

incorporarlo al sistema de explotación capitalista (8). En esto se resumía, dicho crudamente, el proyecto civilizatorio. Las alternativas de las fracciones de la clase dominante consistían en incorporarse al nuevo orden económico o quedar fuera del proyecto que habría de dominar.

La teoría que mejor se adaptaba a los intereses de las diversas fracciones de la clase dominante congruentes con el proyecto civilizatorio fue la teoría liberal. Por eso, cuando dichas fracciones se opusieron entre sí, en la práctica política, ya con la bandera liberal ya con la conservadora, ello se tradujo -como dice Villegas- en un enfrentamiento de "liberalismo contra liberalismo" (9), en el ámbito teórico.

El proyecto civilizatorio se anunciaba ya en el "Mensaje del Congreso Federal Constituyente a los habitantes de la Federación" fechado el 4 de octubre de 1824. En ese documento se consideraban como rasgos de una sociedad civilizada: "la igualdad ante la ley, la libertad sin desorden, la paz sin opresión, la justicia sin rigor, la clemencia sin debilidad" (tercer párrafo), y se insistía en las bondades que ofrecía el sistema federativo para promover la civilización, en virtud de que favorecía la libertad de empresa, el impulso a la industria y la superación de las trabas que imponía

8) Zea, L. Filosofía de la historia americana. pp. 159-160.

9) Cfr. Villegas, A. La filosofía en la historia política de México. p. 105. Un ejemplo que ilustra la afirmación de este autor es el siguiente: mientras que el grupo liberal atacó sistemáticamente las propiedades de la Iglesia con argumentos extraídos del liberalismo clásico inglés, para poner en circulación los bienes amortizados y transferir su posesión a nuevos propietarios, los conservadores también utilizaron argumentos liberales para defender el derecho de propiedad de la Iglesia.

el sistema colonial (sexto párrafo). Pero en él también se advierte que los progresos de civilización exigen "grandes sacrificios y un religioso respeto a la moral... obediencia a las leyes y a las autoridades" (décimoprimer párrafo), un profundo patriotismo y la actividad conducente a consolidar las instituciones (décimosegundo párrafo) (10).

Las obstáculos para el logro de esa meta debían eliminarse, y las corporaciones lo eran, en opinión de los liberales. Mora, el ideólogo liberal, insistía en que el sentido de la nacionalidad se diluía en aras de los intereses de las corporaciones; hablarle al militar y al clérigo de intereses nacionales -decía- sería "hablarle en hebreo" (11). Pero estos límites no eran los únicos ni los más importantes: mientras las corporaciones mantuvieran sus privilegios, la igualdad legal -base de la "democracia" burguesa- sería un mito, y ello obstaculizaría la legitimación de las instituciones liberales.

De acuerdo con la teoría liberal, las leyes debían garantizar los derechos individuales. Por eso, aún en los momentos en que los conservadores lograron dominar la escena política, en el discurso jurídico aparecen como derechos in-

10) LII Legislatura. Derechos del Pueblo Mexicano. T. I pp. 1-5 y 1-6 (Col. México a través de sus constituciones).

11) Cfr. Zea, L. Dos etapas del pensamiento en Latinoamérica. Del romanticismo al positivismo, p. 75.

También J. Reyes Heróles se refiere a esta idea cuando dice que Mora ve "en los grupos aforados un instrumento que debilita el espíritu nacional, contrario a la moral pública, que choca con la independencia y libertad personal, que embaraza el curso de la justicia, estorba el orden administrativo, se opone a la prosperidad y riqueza pública y niega la supremacía de la sociedad civil" Cfr. El liberalismo mexicano. T. III, p. 7.

enajenables de todos los habitantes de la República: la libertad, la igualdad, la seguridad y la propiedad (12).

Frente al proyecto conservador que defendía los privilegios de las corporaciones, el proyecto liberal que pretendía garantizar 'los derechos humanos', sin restricciones, resultaba crítico. En opinión de Reyes Heróles, la defensa de la libertad civil y de la igualdad legal significaban no sólo la secularización de la sociedad, sino también un progreso hacia la democracia: liberalismo y democracia se hermanaban -dice el autor- en una tendencia 'igualitaria y antioligárquica' (13). No obstante el juicio favorable de este autor, se trataba de derechos -'libertad' e 'igualdad'- que al ser enunciados junto con la 'propiedad' adquirirían un sen-

12) Cfr. Art. 5o. del Acta Constitutiva y de Reformas, sancionada por el Congreso Extraordinario Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos el 18 de mayo de 1847 y el Art. 30 del Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana dado el 15 de mayo de 1856, así como el Art. 7o. del Primer Proyecto de Constitución Política de la Rep. Mexicana (25 de Agosto de 1842) y el Art. 4o. del voto particular de Mariano Otero al Acta Constitutiva y de Reformas de 1847 en la obra: LII Legislatura. op. cit. T. I. pp. 1-6 a 1-11. Consúltese, también, en estas mismas páginas, los diversos artículos en los que estos derechos se establecen como "garantías" y se protege, con ello, al individuo de los posibles abusos de la autoridad.

13) Cfr. Reyes Heróles, J. op. cit. T. III, pp. 6 y ss. En estas páginas el autor resume la polémica en torno a los fueros y a la igualdad legal: mientras que en las Bases Orgánicas de la República Mexicana de 1843 se preceptúan los procesos judiciales por autoridades del 'propio fuero' (Art. 9o.), y el derecho de ciudadanía se condiciona a una renta anual de 200 pesos (Art. 18o.), en el Congreso Constituyente de 1847 se manifiesta ya la tendencia a reducir los fueros, y en la Ley sobre Administración de Justicia de 1852, la supresión de los tribunales especiales se convierte en norma (Art. 42o.). Puesto que esto es ratificado por el Art. 13o. de la Constitución de 1857, y reforzado por el Art. 12o. de la misma -por el que se desconocen títulos de nobleza-, el autor concluye que el proyecto liberal federalista es un proyecto democrático.

tido liberal burgués y perdían pontencialidad axiológica como satisfactores de necesidades radicales.

De este modo, el proyecto nacional se conformaba ajeno a los intereses y necesidades de las clases populares. Los levantamientos de trabajadores campesinos -ocasionados por la desamortización de la propiedad comunal indígena, la sobreexplotación, las múltiples exacciones y las levas- así como las huelgas y el 'tortuguismo' que expresaban la insatisfacción del incipiente proletariado fueron reacciones, realizadas con más conciencia estamental que de clase, que sucumbieron ante la represión oficial. Esta situación se tradujo en una repulsión al Estado y en una falta de identificación con lo 'mexicano' y lo 'nacional', especialmente por parte de los campesinos que constituían el sector mayoritario de la población (14).

Se trataba, así, de un proyecto eminentemente político que, para legitimarse, enfatizó los aspectos en los que resultó crítico, esto es, aquéllo en lo que se negaba el pasado colonial y se optaba por la modernidad, el progreso, la "civilización". Estos aspectos eran: la separación de la Iglesia y el Estado, la consolidación del constitucionalismo, la división de poderes, el federalismo y, muy especialmente, las libertades individuales y la igualdad jurídica y política, así como el librecambio y la redistribución de la propiedad.

Aún sin satisfacer las necesidades radicales, dicho proyecto implicaba un cambio profundo en la realidad, pues las

14) Cfr. González Hermosillo, F. op. cit. pp. 244-254.

relaciones de producción capitalista todavía coexistían con formas precapitalistas de producción. Por ello, la tendencia del nuevo bloque que se fue gestando a lo largo del periodo consistió en la concentración del poder político a fin de constituir "un poder público clara y legalmente diferenciado de los intereses particulares" (15), ya fuesen oligarquías regionales o corporaciones privilegiadas. Ese nuevo Estado que empezó a delinearse hacia el final de este periodo sería el principal impulsor de la actividad de los empresarios y de una actividad industrial fuertemente vinculada con el capital extranjero (16).

Pero para que el proyecto liberal tuviese éxito era indispensable modificar las actitudes que le eran contrarias y que seguían manifestando amplios sectores de las clases trabajadoras. Se requería crear consenso, y a ello habría de coadyuvar la aplicación de un proyecto educativo tendiente a promover la aceptación de ciertas creencias en torno a las bondades del valor fundamental del proyecto: la civilización.

3.2.2 Fines y principios de la educación en el proyecto educativo civilizatorio.

En 1833, el Congreso concedió autorización al poder ejecutivo para organizar la enseñanza pública en el D. F. y

15) San Juan, C y S. Velázquez. op. cit. p. 82.

16) Ibid. 83-84. También G. Weinberg toma nota del efecto que el capital extranjero produjo en los artesanos mexicanos y que se manifiesta en diversos artículos de la época: "Artesanos arruinados claman a los diputados" o "Por admitir extranjeros (sic) nos hemos quedado en cueros" Cfr. Modelos educativos en la historia de América Latina. p. 117.

Territorios Federales. De acuerdo con esto, el vicepresidente Gómez Fariás procedió a organizar la 'reforma de la educación'. El carácter liberal de la Reforma de 1833 se manifestó, especialmente, en el precepto que suprime a la Universidad de México (Art. 1o. de la Ley del 19 de Oct.) y en el que declara la libertad de enseñanza (Art. 24o. de la Ley del 23 de Oct. de 1833) (17). En opinión de Tank, esta reforma tenía por objetivo extender la educación primaria a un mayor número de niños, animando a los particulares -gracias al precepto de libertad de enseñanza- para que establecieran más escuelas, lo cual no significaba la eliminación de la enseñanza religiosa (18). Otros fueron los motivos para suprimir la Universidad. A juicio de Mora, se trataba de una institución "inútil, irreformable y perniciosa" puesto que en ella "nada se aprendía", se daban lecciones "meramente especulativas", se promovía el "hábito del dogmatismo" y se inutilizaba a los jóvenes "para las ocupaciones laboriosas y positivas", y, sobre todo, se formaba "teólogos y canonistas", en lugar de instruir a los educandos en "los deberes civiles", en "los principios de la justicia y del honor" y en "la historia", y de crear en ellos "el espíritu de investigación y de duda" (19).

Mora resume con claridad los principios que habrían de

17) Cfr. Meneses, E. Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. pp. 102-103

18) Tank, D. La educación ilustrada 1786-1836. p. 243.

19) Mora, J. M. L. "Programa de los principios políticos que en México ha profesado el partido del progreso, y de la manera con que una sección de éste pretendió hacerlos valer en la administración de 1833 a 1834" en Staples, A. Educación: panacea del México independiente. pp. 71-83.

normar la educación durante este período: "1o. Destruir cuanto era inútil o perjudicial a la educación y enseñanza; 2o. Establecer ésta en conformidad con las necesidades determinadas por el nuevo estado social; y 3o. Difundir entre las masas los medios más precisos e indispensables de aprender" (20).

La libertad de enseñanza -que con el tiempo fue adquiriendo un matiz claramente anticlerical- fue una medida tendiente a 'extender la ilustración', objetivo que se vió fortalecido por otros dos principios: la obligatoriedad (de los 7 a los 15 años) y la gratuidad de la educación pública, establecidos ambos en el Decreto expedido por el Congreso el 26 de Oct. de 1842 (21).

Se requería ampliar la cobertura de los servicios educativos "conforme al estado de civilización" al que tendía el proyecto nacional. Para algunos, esto era indispensable porque en las naciones civilizadas, la educación constituía el medio "primero y más esencial para mejorar las costumbres y el bienestar de los ciudadanos" (Memoria, 1835) (22). Para otros -como Lorenzo de Zavala-, porque las declaraciones de libertad e igualdad quedaban en eso -en declaraciones- en la medida que la educación dependiese de la fortuna de las familias y las mayorías indígenas estuviésemos privadas de una verdadera educación (23).

20) Ibid. pp. 78-79.

21) Tank, D. op. cit. p. 32

22) Meneses, E. op. cit. p. 199.

23) Zavala, L. "Conclusiones" del Ensayo histórico de las revoluciones en México" en Staples, A. op. cit. pp. 48-55.

La preocupación de extender la educación, ya entendida como medio de "transformar las costumbres", ya como condición del ejercicio de los derechos, se hizo patente en las diversas leyes, tanto de orientación liberal como de orientación conservadora (24).

Pese a la intención generalizada -al menos en el discurso político- de educar 'a las masas', hay una profunda discrepancia por lo que se refiere a la libertad de enseñanza, pues mientras que muchos liberales procuraban abolir el monopolio del clero en la enseñanza, incluso contraviniendo el precepto de 'libertad de enseñanza' (25), los

24) Así por ejemplo, en las Bases Constitucionales de 1835 (o "Constitución centralista") se ordena a las Juntas departamentales "Establecer escuelas de primera educación en todos los pueblos" (Art. 140), y en las Bases Orgánicas de 1843 se ordena a las Asambleas departamentales "Crear fondos para establecimientos de instrucción" (Art. 1340.), mientras que en el Primer proyecto constitucional de 1842 (liberal-federalista) se estipula que corresponde al Congreso nacional "Proteger la educación y la ilustración creando establecimientos científicos e industriales de utilidad común para toda la nación; decretando las bases para el arreglo de los estudios de profesión, y reprobando o reformando los estatutos de los Departamentos que tiendan a obstruir o retrasar la educación y la ilustración" (Art. 790.), y el Estatuto orgánico provisional de la República Mexicana de 1856 determina como obligación de los Gobernadores el "Fomentar la enseñanza pública en todos sus ramos, creando y dotando establecimientos literarios..." (Art. 1150. fracción X). Cfr. Tena Ramírez, F. Leyes fundamentales de México 1808-1964. pp. 203- 515.

25) El punto sexto del Programa de Gómez Farías (1833) promete: "Mejora del estado moral de las clases populares, por la destrucción del monopolio del clero en la educación pública, por la difusión de los medios de aprender, y la inculcación de los deberes morales". Por otro lado, el Art. 50., fracción XVII del voto particular de la minoría de la Comisión Constituyente de 1842 decía: "Quedan abolidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones". Este texto, si bien no aparece en el Proyecto de Constitución de 1842, se reproduce idéntico en el Art. 380. del Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana de mayo de 1856. Cfr. LII Leg. op. cit. pp. 3-7 a 3-10.

conservadores pretendieron utilizar tal libertad para mantener la influencia del clero en la educación.

El debate generado en el seno del Congreso Constituyente de 1856 ilustra acerca del punto en disputa: "la libertad de enseñanza -afirma el diputado M. F. Soto- es un principio eminentemente civilizador; es un principio que emancipa las inteligencias de la tutela del monopolio y que derramará la luz sobre la cabeza del pueblo... a nosotros toca consignarla en la Constitución ... como verdaderos amantes de la civilización y del progreso" (26). Como este diputado, otros que insisten en "ser consecuentes con sus principios", votan por la libertad de enseñanza pese a que muchos de los diputados temen que los miembros del clero "en lugar de dar una educación católica, den una educación fanática": "querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno es querer luz y tinieblas... y tener miedo a la libertad" -decía el diputado Prieto-; "si todo hombre tiene derecho de hablar para emitir su pensamiento, todo hombre tiene derecho de enseñar y de escuchar a los que enseñen" -insistía I. Ramírez- (27).

Este debate sobre la libertad de enseñanza pone de manifiesto las divergencias en torno al concepto de 'educación': para algunos, se trataba de un proceso de adoctrinamiento, para otros, era un proceso liberador que incluía 'instrucción' y 'formación cívica' y que, para cumplir realmente con su función liberadora, debía ofrecerse a todos por igual, sin distinciones étnicas o sexuales; sólo así entendida, la

26) Ibid. pp. 3-17.

27) Ibid. pp. 3-20 a 3-21.

educación podía contribuir a formar la sociedad que deseaban los liberales: si se quería una República había que formar ciudadanos ; si se quería una sociedad democrática, ésta no podía construirse sobre la base de la ignorancia del pueblo (28).

No obstante el papel liberador que atribuían los liberales a la educación, su concepto respecto de lo que ésta era no difería mucho del de los conservadores: para unos y otros, la educación era un arma ideológica al servicio de un grupo, y su importancia radicaba en la fuerza para modelar las costumbres e ideas de los ciudadanos (29).

Convencidos los liberales de que había que consolidar las instituciones, consideraron a la educación como un proceso que no era sólo transmisor, sino formador. Así, la educación contribuía a "formar un espíritu público", grabando las leyes en el corazón de cada individuo -según decía Mora-

 28) Las ideas de I. Ramírez reflejan y resumen las creencias del grupo liberal; he aquí una muestra de ello: "La instrucción es necesaria a todos los seres humanos; ...sin ella, los derechos y obligaciones del ciudadano son un absurdo; sin ella, la multitud vive en odiosa y perpetua tutela...los indígenas deben conocerse a sí mismos...como hombres bien educados responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana...Y esta educación debe ser común para hombres y mujeres...Tenemos instituciones republicanas y no tenemos ciudadanos". Otro tanto puede decirse de las ideas de I. M. Altamirano: "la libertad de conciencia podrá ponerse en práctica en los grandes centros populosos y cultos pero difícilmente, casi nunca, en las pequeñas poblaciones poco civilizadas que constituyen el mayor número en nuestro país"; "la ignorancia del pueblo es una base insegura para las instituciones democráticas". Cfr. Ramírez, I. "Instrucción Pública", y Altamirano, I. M. "Album de Navidad " y "Bosquejos" en Bermúdez de Brauns, Ma. Teresa. Bosquejos de Educación para el pueblo: I. Ramírez e I. M. Altamirano, pp. 28-42, 60 y 140.

29) Cfr. Talavera, A. Liberalismo y educación, T. I. p. 88.

e "inculcando los deberes sociales" --según Gómez Farias-- (30). Para Baranda, la 'instrucción pública' era el medio para lograr "el desarrollo de la inteligencia y los progresos de los conocimientos" cuya influencia benéfica repercutiría en "el bienestar y libertad de las naciones" (31).

En síntesis, de acuerdo con el proyecto liberal, la educación habría de contribuir a elevar al rango de 'sociedad civilizada' al Estado nación que se había ido conformando una vez conseguida la independencia política: la consolidación de las instituciones liberales --económicas, políticas y sociales--, propias de una nación civilizada, requería la adhesión a los principios y valores liberales y la asunción de las creencias que los justificaban, por parte de las clases trabajadoras que constituían la base de la pirámide social. Esto habría de lograrse no sólo por la transmisión de ideas, cuya recepción implicaba un proceso cognoscitivo, sino también por la transformación de las actitudes morales. La Ley Orgánica de instrucción pública para el D. F. (1867), con la que se cierra este periodo, expresaba claramente esta preocupación: "difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la constitución y a las leyes (32)".

30) Ibid., T. I pp. 89-120.

31) Baranda, M. "Memoria del Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública a las Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana, en enero de 1844" en Staples, A. op. cit. pp. 112.

32) Cfr. "Textos, legislación y documentos" en Talavera, A. op. cit. T. II p. 183.

La 'felicidad de la sociedad' seguía apareciendo como el horizonte axiológico del periodo, y la forma bajo la que ésta se hacía concreta era el llamado 'estado de civilización'. El significado de este concepto era múltiple: significaba "progreso", lo que a su vez se traducía en "estado de bienestar" y "avance constante de la industria" -cuyo referente, dado el momento histórico que se vivía, tenía como condición la estructura capitalista de producción-; también significaba "sociedad deliberante y soberana" que traducida en 'forma de gobierno' venía a ser una "república democrática". Para lograr lo primero, se requerían individuos "laboriosos", "industriosos", "prácticos", en pocas palabras, había que procurar una "sociedad de industriales" como la hubiera querido Saint Simon pero sin aplicar el criterio de "a cada quien según su trabajo". Para lograr lo segundo, se requerían ciudadanos con una "sólida moral" -constituida por un conjunto de normas que expresaban los valores liberales-, que fuesen capaces de ejercer sus derechos -la libertad civil, la igualdad legal y la propiedad-, y que cumplieran con sus obligaciones -las cuales consistían, primordialmente, en consolidar las instituciones liberales y en contribuir al "progreso material del país"-.

La educación era, pues, un proceso destinado a satisfacer los requerimientos de la civilización. Por eso, los fines educacionales, a partir de 1833, se resumieron en el objetivo de "formar ciudadanos leales e industriales" (33).

33) Cfr. Tank, D. op. cit. p. 244.

Si el valor que sirvió como núcleo de los contenidos educativos fue 'la civilización', el criterio que se aplicó para seleccionarlos fue 'la utilidad', entendida no sólo en el sentido de desechar lo 'inútil' y lo 'perjudicial' o lo que estorbase al logro de la civilización, sino también en el sentido utilitarista de lograr "la mayor suma de bienes" para la mayoría (34). Por eso, la estrategia principal consistió en extender los servicios educativos: hubo preocupación por la educación de los indígenas, por la educación de los adultos y por la educación de las mujeres, y se establecieron principios que favorecerían el éxito de la estrategia: la libertad de enseñanza, la obligatoriedad y la gratuidad.

De esta manera, la significación del concepto "educar" tuvo una amplia connotación: significó "ilustrar", entendiendo por esto "proporcionar al estudiante los conocimientos científicos actualizados" y "promover hábitos de aprendizaje y de investigación"; "instruir" o "transmitir conocimientos", y "dar formación moral y cívica", es decir, "inculcar principios y promover actitudes favorables a los valores morales y políticos del grupo hegemónico".

Ahora bien, puesto que el modelo de civilización eran los países europeos y los Estados Unidos, el modelo educativo también provendría de ahí: los contenidos a enseñar, los principios a inculcar, los métodos pedagógicos a aplicar y

 34) "El objeto de un gobierno es proporcionar a los gobernados la mayor suma de bienes y ésta no puede obtenerse sin educación" Cfr. Mora, J. M. L. "Pensamientos sobre educación" en Staples, A. op. cit. p. 106.

los valores a adoptar serían aquéllos que dictaban los países civilizados. Baranda expresaba esta actitud indisolublemente ligada al proyecto liberal cuando afirmaba que los mexicanos debían ser "discípulos de otras naciones", "recoger sus luces" y procurar una "decente emulación" de ellos (35).

En la disyuntiva "civilización o barbarie", el proyecto educativo liberal elegía el primer término. En su aspecto más conservador, esto significaba formar los hombres y mujeres que requería la sociedad capitalista dependiente que se había ido gestando a lo largo del período: individuos trabajadores, proletarios y campesinos laboriosos con un 'espíritu de industria' o de progreso compartido con los empresarios; gracias a este espíritu, las diferencias de clase se diluirían en aras de un objetivo común: la felicidad de la sociedad. Pero bajo un enfoque más progresista significaba que las 'masas educadas' se liberarían del dominio que el clero ejercía en las conciencias y que aflorarían en los individuos los sentimientos de independencia personal y la propensión a sacudir yugos -según afirmaba Mora- (36), o al menos a impedir los abusos del poder -como creía Juárez- (37).

Las diferentes medidas que se tomaron y los planes de estudio vigentes durante este período muestran la decisión

35) Cfr. Baranda, M. "Memorias..." en op. cit. pp. 128-129.

36) Mora, J. M. L. "Programa..." en Staples, A. op. cit. p. 63.

37) "la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el medio más seguro de hacer imposibles los abusos del poder". Cfr. Juárez, B. "Manifiesto del Gobierno Constitucional a la Nación" en Meneses, E. op. cit. p. 148.

hacer efectivo el proyecto. Así, por ejemplo, se estableció un organismo gubernamental directamente encargado de satisfacer las necesidades educativas (38), se fundó la escuela normal para profesores de "primeras letras" -una para hombres y otra para mujeres (Plan de 1861)-, se incorporaron a la pedagogía los principios y métodos recomendados por autores reconocidos en Europa: Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Herbart y Froebel, entre otros (39), se trató de multiplicar las escuelas y de atender a un mayor número de alumnos en ellas -para lo cual continuó aplicándose el método lancasteriano- y se tomaron medidas para que algunos alumnos adelantados y ciertos pedagogos destacados fuesen a Europa a enriquecer sus conocimientos. En los planes de estudio, se incluyeron asignaturas destinadas a la formación cívica -como "catecismo político", "doctrina social", "obligaciones del hombre", "lectura de la Constitución", etc.-, idiomas diversos -a veces con exageración, como en el plan de 1833 que contenía ocho idiomas-, y asignaturas científicas y humanísticas, así como otras destinadas a formar al estudiante en algún oficio -como "teneduría de libros", "jardinería", "composición de imprenta", etc. (40).

38) En 1833 se estableció la Dirección general de instrucción pública para el Distrito y Territorios de la Federación, y en 1861 se creó el Ministerio de Justicia e Instrucción pública. Cfr. Meneses, E. op. cit. pp. 102 y 149.

39) Cfr. Ibid. pp. 33-48.

40) Cfr. Ibid. pp. 101- 165. En estas páginas, el autor presenta los principales lineamientos y los planes de estudio de diversos "ensayos educativos": 1833 (la Reforma liberal), 1834 (la Reforma de Santa Anna), 1842 (Acuerdo del gobierno con la compañía lancasteriana), 1843 (Plan general de estudios diseñado por Baranda), 1854 (Plan del régimen centralista), 1861 (la primera Reforma juarista).

La ignorancia se presentaba como uno de los principales obstáculos a vencer para lograr la anhelada civilización. El propio Maximiliano, imbuido del espíritu liberal de su época consideró que la instrucción era una de las necesidades imperiosas de los pueblos civilizados y que, por tanto, había que tomar providencias para erradicar la ignorancia de la que era presa el pueblo mexicano (41).

Sea como fuere, en manos de liberales o de conservadores, el proyecto impulsado durante este periodo se organizó en torno al ideal civilizatorio; ideal que impulsaba la clase dominante porque era congruente con sus intereses y necesidades; ideal al que eran arrastradas las clases trabajadoras con el señuelo de corresponder a sus necesidades radicales; ideal que la historia vió realizado bajo la forma de un Estado capitalista dependiente en el que lejos de encontrar su liberación, las clases trabajadoras sufrieron la más abyecta explotación.

3.2.3 Racionalidad e irracionalidad del proyecto civilizatorio

Tanto el proyecto expresado en las leyes y en los planes educacionales, como el proyecto implícito -contenido en los principios y argumentos teóricos del liberalismo mexicano, en los debates en el seno del Congreso y en las Memorias de los funcionarios a cargo de la educación- revelan múltiples presencias ideológicas, pero evidencian la fuerza que va adquiriendo la ideología de una burguesía mexicana, cada

41) Ibid. pp. 158-159.

vez más ligada al capital extranjero. A medida que la estructura capitalista iba dominando, la ideología de la otra 'reacción colonial' hubo de modificarse y adaptarse a esa nueva estructura, en aras de la sobrevivencia de las fuerzas sociales que le servían de soporte.

Pese a la indiscutible fuerza hegemónica de la burguesía, la pregunta por la validez social del proyecto educativo civilizatorio nos remite al significado que adquirieron sus principios en relación con las fuerzas sociales en conflicto. Puesto que el sentido axiológico del proyecto estaba dado por la manera de asumir el valor fundamental -la civilización-, y su estructura revelaba la lucha por la hegemonía, no se puede prescindir de las diversas presencias ideológicas para determinar su racionalidad.

El concepto 'civilización' connotaba dos ideas que podían conjuntarse o contraponerse dependiendo de su significación histórico social. Por un lado, significaba la realización de la sociedad capitalista con todo lo que ella implicaba; por otro, significaba el logro de una 'sociedad deliberante y soberana', es decir, de una 'sociedad democrática'. Si bien, desde el punto de vista liberal-burgués, entre estos dos aspectos de la civilización no existía contradicción alguna, considerando el punto de vista de las clases que constituían la base de la pirámide social, la contradicción resulta flagrante. Expliquémonos: para las clases dominantes, una sociedad civilizada se caracterizaba tanto por el progreso industrial y el desarrollo comercial, como por

la igualdad legal de todos los ciudadanos y la garantía que ofrecían las leyes para el ejercicio de las libertades económicas y políticas -igualdad y libertad que definían el carácter democrático de la sociedad- (42). Para las clases trabajadoras, ambos aspectos se contraponían ya que mientras el desarrollo de la industria y del comercio, en una sociedad que se iba perfilando como capitalista dependiente, se forjaba con la explotación de la que eran objeto, la 'sociedad deliberante y soberana' que se pretendía -según el discurso oficial- no podía realizarse sino revocando las alienaciones, y por ende la explotación.

De este modo, si consideramos la conjunción de los dos aspectos indicados, la validez social del proyecto civilizatorio se restringe al ámbito de la clase que pugna por la consolidación del orden capitalista y de las instituciones políticas que contribuyen a ello. Aunque la 'civilización' se vinculó con los derechos humanos persiste esa restricción, puesto que la libertad y la igualdad fueron entendidas a la manera del liberalismo; de ahí su "impotencia axiológi-

 (42) Conviene aclarar que incluso entre las diversas fracciones de la clase dominante existían divergencias en relación con el grado de democracia conveniente para el Estado mexicano. Desde el punto de vista conservador -según interpretación (muy conservadora, por cierto) de Rabasa- los liberales que demandaban el sufragio universal como manifestación de una auténtica igualdad legal (tal era el caso de I. Ramírez e I. M. Altamirano y de los congresistas de 1856) cerraban las puertas "a la democracia posible en nombre de la democracia teórica". La "democracia posible" se fundamentaba, según este autor, en el derecho censitario por el que pugnaban con vehemencia los conservadores y cuya idea rectora consistía en concebir al sufragio más como una función que requería idoneidad para ejercerse, que como un derecho. Cfr. "Centralismo y federalismo" en Los derechos del pueblo mexicano Historia. T. III. pp. 33-34.

ca ya que la adhesión a estos derechos no significó oposición a las diversas formas de dominación, y ni siquiera superación de las limitaciones del sistema censitario. Por esto, para obtener la sanción social, el proyecto debió "aprovisionarse de la conciencia del nosotros" y presentarse bajo el disfraz de un proyecto emancipador que tenía como finalidades "el progreso y el bienestar de la sociedad" o "la mayor suma de bienes para la sociedad".

Educar para civilizar, es decir "formar ciudadanos leales e industriados" correspondía, indudablemente, al objetivo planteado por la burguesía -que era la principal beneficiaria del proyecto liberal-; pero dicha finalidad distaba mucho de orientar una praxis educativa: el proyecto civilizatorio, cuya significación liberal-burguesa se fundaba en la conjunción a la que nos hemos referido, no contribuía a satisfacer las necesidades radicales; antes bien, puesto que el modo de producción que iba dominando en la formación social mexicana era el capitalista y se desarrollaba el proceso de proletarianización al tiempo que se agudizaban los conflictos entre las clases, la educación servía de instrumento para mediatizar esos conflictos mediante la promoción de una "moral", fiel a los valores burgueses, y de una formación cívica tendiente a forjar el 'espíritu nacional' en el que habrían de coincidir los intereses de todas las clases.

Es cierto que algunos liberales fueron más progresistas que otros y confirieron al proyecto un cierto aire emancipador; sobre todo cuando identificaron "sociedad civiliza-

da" y "sociedad democrática". En este sentido, la educación no contribuía de manera esencial a generar los soportes superestructurales de la sociedad capitalista, sino a emancipar a los individuos de tutelas nefastas, como lo era la del clero. No obstante, ese aire emancipador del proyecto se desvanece cuando consideramos que la identificación de los conceptos "civilización" y "democracia" -entendida ésta última como sociedad en la que se ha revocado toda forma de dominación- resultaba imposible en el contexto de la sociedad capitalista dependiente. De ahí que tal identificación jugara un papel más mistificador que liberador.

En otras palabras, el proyecto civilizatorio, por más que fuera impulsado por los liberales, fue un proyecto conservador, y cuando -por la identificación de "civilización" y "democracia"- se pretendió darle un sentido emancipador resultó contradictorio y perdió validez lógica. En efecto, conferir al valor "civilización" un carácter emancipatorio sólo era posible si se le desvinculaba del contexto del capitalismo dependiente que se iba gestando y, por consiguiente, del proyecto nacional impulsado por los liberales. Pero inmerso en ese proyecto nacional, el criterio axiológico debía adquirir el sentido liberal-burgués que le permitía permanecer en él sin contradicción alguna.

Con esa significación liberal-burguesa se preservaba la validez lógica del proyecto, pero a costas de su validez científica, puesto que el proyecto requería, para ser legitimado, de una falsa universalización y de una falsa inver-

si3n de conceptos, lo cual le rest3 objetividad al proyecto. La falsa universalizaci3n consistia en presentar las leyes del sistema capitalista como 'leyes naturales' y los "valores" de una clase como valores universales (43). De 3sto result3 una falsa inversi3n que expresa la creencia en que el 'estado de civilizaci3n' confiere al ser humano sus derechos: en palabras de Marx, no se trataba de que la libertad y la igualdad fuesen respetadas, en el intercambio basado en valores de cambio, sino que el intercambio de valores de cambio constituia la base productiva, real, de toda igualdad y libertad (44).

Es cierto que por lo que se refiere a la validez cientifica, el proyecto civilizatorio presenta un avance sobre el proyecto ilustrado, en virtud de que en los planes de estudio se observa una tendencia a uniformar la ensefianza sin hacer distinciones 3tnicas o sexuales. Ello implicaba, a nivel de la teoria, la superaci3n de la tesis de la diversidad de naturalezas y la negaci3n de la teoria de la servidumbre natural, tan cara a los partidarios de la Colonia. Sin embargo, en la pr3ctica, sigui3 presente el proyecto oculto que se fundamentaba en dichas teorias (45).

 43) "Se trata...de presentar a la producci3n...como regida por leyes eternas de la naturaleza, independientes de la historia, ocasi3n esta que sirve para introducir subrepticiamente las relaciones burguesas como leyes naturales inmutables de la sociedad in abstracto. Esta es la finalidad m3s o menos consciente de todo el procedimiento" (el subrayado es nuestro). Cfr. Marx, K. Elementos fundamentales para la crtica de la economia politica (Grundrisse) 1857-1858 p. 7.

44) Cfr. Ibid. p. 183.

45) De este asunto se han ocupado los estudiosos de la 'educaci3n indigena' y de la 'educaci3n de las mujeres'.

De este modo, la validez práctica del proyecto quedó comprometida con su validez lógica. Es decir, si se pretendía lograr la finalidad de la educación en el sentido liberal-burgués, esto era posible a condición de que se extendieran los servicios educativos. Pero si se pretendía concretar el sentido emancipatorio (o democrático) del proyecto, ello resultaba impracticable en el contexto de la sociedad capitalista dependiente que se estaba gestando y que se veía favorecida con las diversas formas de dominación.

Sin embargo, la primera dificultad para "formar ciudadanos leales e industriosos", consistió en que no estaba dada la condición, esto es, los servicios educativos no se habían extendido en la medida en que ordenaban las leyes (46). En primer lugar, porque dada la situación de analfabetismo que privaba al principio del periodo, se hubiera necesitado un milagro para extender la educación a todos los que no tenían acceso a ella; en segundo lugar porque los recursos eran exiguos, a causa, sobre todo, del continuo estado de guerra en que permaneció el país durante este periodo.

Por lo que se refiere a la validez dialéctica del proyecto, es claro que sus valores y las creencias que a ellos correspondían difícilmente podían ser universalizables. Si el valor fundamental era la civilización entendida

 46) La memoria de M. Baranda (1844) desmiente las acusaciones de la prensa en el sentido de que los establecimientos educativos habían disminuido, con el siguiente dato: mientras que en 1824 había en la República 10 escuelas, en 1844 el número ascendió a 1310. Pese a ello, las estadísticas revelan que para 1857 sólo un 11% de la población en edad escolar asistían a la escuela. Cfr. Meneses, E. op. cit. pp. 698-699.

como progreso, ésta no podía ser aceptada consciente y libremente por aquéllos para quienes el progreso significaba opresión, despojo y explotación. Si se entendía como "sociedad deliberante y soberana", se trataba de un valor fácilmente universalizable siempre que se entendiera -cosa que no sucedía con frecuencia- en correspondencia con las necesidades radicales.

En síntesis, el criterio axiológico del proyecto lo constituía como un proyecto conservador; sin embargo, la educación no fue vista simplemente como un proceso transmisor -al nivel de la teoría, pues al nivel de la práctica continuó cumpliendo ese papel-, y en este sentido constituyó un elemento de transformación. La educación era entendida no sólo como 'instrucción' sino como 'ilustración', lo cual significaba proveer al estudiante de los conocimientos científicos actualizados y promover en él hábitos de aprendizaje y de investigación, así como fomentar 'el espíritu de duda'. En este sentido, la educación bien podía coincidir con una verdadera praxis. Asimismo significaba 'formación', en el sentido de capacitar al estudiante para ejercer sus derechos; si hacemos abstracción de las limitaciones de tales derechos, el papel de la educación resultaba, también en este aspecto, liberador, :

Con todos estos elementos, podemos concluir que el proyecto civilizatorio tiene una racionalidad técnica en la medida que la "formación de ciudadanos leales e industriales" contribuía de manera eficaz al logro de la "civilización",

entendida a la manera liberal-burguesa. Pero, también así entendida, carece de racionalidad práctica y teórica porque las preferencias contenidas en el proyecto no son universalizables -salvo, claro está, por mecanismos mistificadores-, y porque las creencias que corresponden con el criterio axiológico no admiten una justificación teórica objetiva -ya que se basan en una falsa generalización y en una falsa inversión-.

Sin embargo, el proyecto contiene algunos elementos que le confieren cierta racionalidad. Haciendo abstracción, también aquí, del objetivo que orientaba los esfuerzos por extender la educación, estos esfuerzos corresponden perfectamente con una de las exigencias del 'preferidor imparcial': la de poseer la suficiente información para poder elegir. A partir de entonces, la ampliación de la cobertura de los servicios educativos se convirtió en un objetivo valioso, y en efecto lo es, pero no por sí mismo ni por el valor que se pretendía alcanzar en el período del que nos ocupamos; es un objetivo valioso siempre que el proceso educativo se convierta en una verdadera praxis cuya finalidad inmediata es la transformación del ser humano en orden al desarrollo autónomo que responde a sus necesidades radicales. En otros términos, sólo si la educación es un proceso liberador, sólo si es una verdadera praxis, vale la pena desplegar todos los esfuerzos para que todos los hombres y mujeres tengan acceso a ella.

Pero la educación no podía ser liberadora en virtud del valor que orientaba el proyecto. Pocos elementos contribuían

a conferirle racionalidad práctica, entre ellos está la intención de formar individuos capaces de constituir una sociedad 'deliberante y soberana'. Pero esto a condición de que se despoje a este concepto de su significado liberal-burgués y se le imprima el sentido que corresponde a las necesidades y los intereses de los oprimidos y explotados que son, en última instancia, nuestro parámetro de racionalidad.

Si bien, no son muchos los elementos praxeológicos que pueden rescatarse del proyecto, hay un elemento que, por la crítica que conlleva, significa un singular avance. Se trata de la tendencia a la progresiva secularización de los contenidos educativos que se manifestó en la lucha por liberar a la educación del 'monopolio del clero'. Si atendemos al argumento de algunos congresistas, hemos de entender que esta tendencia a 'liberar la inteligencia' de 'tutelas nefastas' significaba la sobrevivencia del aspecto más positivo del criterio axiológico que había privado en el periodo anterior: la autonomía. Sin embargo, este criterio se debilitaba cada vez más a medida que avanzaba el siglo, y el criterio del proyecto civilizatorio se despojaba, también cada vez más, de sus matices emancipadores para dar lugar al proyecto del "orden y progreso" que habría de orientar la educación hasta el estallido de la Revolución mexicana y con el cual se vería acentuado el carácter eminentemente político y deficientemente moral del proyecto educativo .

Capítulo 4.

LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION DEL PRIMER ESTADO NACIONAL

4.1 El proyecto educativo del "orden y progreso"

4.1.1 El primer Estado nacional y su proyecto educativo

En el proyecto educativo que estuvo vigente desde el triunfo de la República en 1867 hasta el estallido de la Revolución mexicana se revela la contradicción inherente al primer Estado nacional que adoptó la forma de un estado liberal oligárquico. Dicha contradicción es interpretada por J. F. Leal de la siguiente manera: en el plano de las relaciones jurídico políticas es un Estado liberal, es decir, garantiza, como derechos individuales, la igualdad legal de los ciudadanos, la libertad de pensamiento y de culto y la propiedad; reivindica la separación entre Iglesia y Estado, la división de poderes, la soberanía de los Estados y la República democrática y representativa; asume el papel de Estado-policia, y opta por el librecambio, la liberación de la fuerza de trabajo y la disolución de la propiedad corporativa. Pero en el plano de las prácticas políticas es un Estado oligárquico, y este modo de ser es la expresión de los compromisos acordados por las oligarquías regionales y locales; de ahí, la persistencia de formas no capitalistas de explotación de mano de obra -como el peonaje por deudas-,

el predominio de estructuras sociales y políticas con matices estamentales y raciales, la prevalencia de formas de liderazgo político caciquiles y caudillescas, y de ahí también la casi inexistencia de partidos políticos, la organización de la dominación por la vía del control oligárquico directo de las ramas del aparato del Estado, y la tendencia a la dictadura. Como oligárquico, el Estado excluyó a las clases trabajadoras del campo de los derechos ciudadanos, impuso el dominio del bloque burgués oligárquico, y, para sostenerse, se apoyó en la violencia institucional y en el consenso pasivo de las clases dominadas (1).

A esa contradicción se debe que las medidas políticas que se adoptaron abrieran una brecha, cada vez mayor, entre la forma que iba adquiriendo el Estado y el modelo teórico liberal que supuestamente orientaba su desarrollo; fueron medidas que contribuyeron a concentrar el poder en un Ejecutivo fuerte y en un centro fuerte, contrarrestando la división de poderes y limitando la soberanía de los Estados. En síntesis, el liberalismo del Estado nacional que se consolidó a partir de 1867 fue un liberalismo 'aparentemente formal' -como lo denomina Leal- que correspondió a compromisos inevitables en dos planos: el de la sociedad nacional y el de la economía dependiente (2).

El poder del primer Estado nacional fue un poder político clara y legalmente diferenciado del poder de los par-

1) Leal, J. F. y J. Woldenberg. La clase obrera en la historia de México. Del Estado liberal a los inicios de la dictadura porfirista. pp. 254-256.

2) Ibid. pp. 257-258.

ticulares. Su función primordial consistió en producir relaciones capitalistas y liquidar o atenuar las formas previas de producción, promover la acumulación primitiva del capital y garantizar los intereses del Estado nacional. Su eficacia política dependía de las instituciones nacional populares que le permitieron funcionar, con relativa autonomía, contra el interés de los particulares; por eso, entre 1867 y 1880, las libertades democráticas se fueron restringiendo al tiempo que se desarrollaban los rasgos autoritarios del Estado y el modo de producción capitalista tendía a dominar (3).

La teoría spenceriana contribuía a justificar las funciones del Estado nacional: considerando a la sociedad como un organismo --afirmaba Justo Sierra--, llamamos a su transformación normal, evolución, y a la anormal, a la que la violencia intenta realizar, a la que es una enfermedad del organismo social, la llamamos revolución (4). El Estado constituía, así, el centro integrador del organismo, el núcleo cohesionador que le daría a la sociedad la fuerza suficiente para impedir que fuese "devorada" por otras más fuertes. Pero dicha cohesión requería de un orden, de acuerdo con el cual había que reconocer los derechos del más fuerte y la necesidad de las jerarquías, y en el que la libertad consistía en 'dejar hacer' a quienes estaban realmente en posibilidades de hacer. Para cumplir con su función, el Estado debía reprimir a los "elementos anárquicos", crear

3) Cfr. Leal, J. F. México: Estado, burocracia y sindicatos. Cap. 1.

4) J. Sierra cit. por Leal, J. F. La burguesía y el Estado mexicano, p. 70.

medios de comunicación y procurar la "salud" del organismo, promoviendo el desarrollo económico y la colonización del territorio nacional, porque un "pueblo apático" y "falto de fuerza", como el mexicano, necesitaba colonos. Para hacer de la colonización una realidad, se requería dar tierras al colono, lo cual, a su vez, implicaba la necesidad de decretar "por causa de utilidad pública" la desamortización que aún faltaba (5).

El triunfo de la República en 1867 significó, a los ojos de los que se llamaban a sí mismos "liberales", el triunfo de la 'sociedad' sobre los 'cuerpos privilegiados' -en términos de J. M. L. Mora-; sin embargo, se trataba no del triunfo de toda la sociedad, sino de una clase que -como bien dice Leal- pretendía fundarse en la industria aunque su fuerza proviniera de la tierra, el comercio y la especulación. Se trataba de una burguesía 'surgida desde abajo' que impulsó una ideología de lucha: el liberalismo. Pero obtenido el poder, necesitó afianzarlo, y hubo de trocar el ideal liberal por el positivismo (6), es decir, por una ideología que subordinaba la libertad al orden y concebía a éste como la condición sine qua non del progreso.

En opinión de Reyes Heróles, se trataba no de una 'sucesión normal y legítima', entre la ideología liberal y la ideología del porfirismo, sino de una sustitución que implicó 'verdadera discontinuidad'. La ruptura entre ambas se debe a las distintas funciones sociales que cumplieron, ya que

5) Ibid. pp. 79-80.

6) Ibid. pp. 65-68.

-según el argumento del autor- mientras el afán de innovar y modificar condujo a los liberales, el propósito de conservar condujo al porfirismo" (7). Sin embargo, y pese a que no le falta razón a Reyes Heróles por lo que se refiere a las diferencias que revelan el liberalismo y el positivismo, como cuerpos teóricos, es claro que ellas se deben a una refuncionalización, obligada por la circunstancia histórica, que exigía ciertos cambios en los contenidos de las ideas justificadoras del comportamiento de la clase dominante. En otras palabras, el hilo que engarzó al liberalismo y al positivismo no hemos de buscarlo tanto en las ideas como en la clase social que las impulsa, a saber, la burguesía. Así, aunque el liberalismo y el positivismo difieren en cuanto cuerpos teóricos, como ideologías el uno fue antecedente del otro.

De acuerdo con el esquema comteano aplicado a nuestra historia, para superar el estadio teológico -en el cual el dominio social estuvo a cargo del clero y la milicia- y el estadio metafísico -dominado por el desorden resultante de las constantes luchas entre conservadores y liberales- (8), se requería de una sociedad "práctica" cuyas acciones debían fundarse, ya no en la fe religiosa, sino en el conocimiento científico. Por esto, la secularización de la sociedad debía consumarse definitivamente, como rasgo del Estado nacional en su etapa 'positiva', y esa secularización debía abarcar a

7) Reyes Heróles, J. El liberalismo mexicano. T. III, p. XVII.

8) Se hace referencia a la interpretación positivista de la historia de México expresada en la famosa "Oración cívica" pronunciada por Barreda en Guanajuato, el 16 de Sept. de 1847. Cfr. Zed, L. El positivismo en México. p. 49.

los aparatos del Estado incluyendo, de manera especial, el educativo.

Durante las presidencias de Juárez y de Lerdo se afirmó la tendencia a excluir a la Iglesia del proceso educativo. La Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867 suprimió la educación religiosa y sentó las bases para una reforma educativa cuya finalidad consistía en buscar "orden en la conciencia" para lograr "orden en la sociedad". Lo primero se lograría "mostrando la verdad en todos sus aspectos", rechazando los conocimientos que no se basaran en la experiencia sino en la autoridad, promoviendo el estudio de todas las ciencias positivas, la vinculación entre la teoría y la práctica y, sobre todo, "uniformando las opiniones hasta donde fuese posible" (9).

La concepción positivista de la educación en el proyecto vigente a partir de 1867 coincidía, en varios puntos, con el proyecto civilizatorio de corte liberal; por ejemplo, si para lograr una sociedad deliberante y soberana que avanzara hacia la civilización se requería 'extender la ilustración', también se necesitaba la expansión de los servicios educativos para poder acceder a una 'sociedad ordenada' que estuviese en el camino del progreso. Pero el rasgo que constituyó al proyecto civilizatorio en un preliminar del proyecto del Estado liberal oligárquico fue su manifiesta tendencia a mantener a la educación alejada de cualquier credo religioso.

9) Ibid. pp. 123-124.

La contradicción del Estado liberal oligárquico hubo de expresarse, necesariamente, en el aparato educativo, esto es, en las 'prácticas y sentidos pedagógicos' que fueron organizados y articulados conforme a la 'lógica' de la lucha por la hegemonía librada durante el periodo 1867-1914.

Luis Medina y Otto Granados, refiriéndose de manera específica a la etapa del porfirismo, definen esa contradicción como "avance legal y retroceso real" y la hacen descansar en "la confrontación (entre las posiciones liberales y las positivistas) que afectó al conjunto de las acciones políticas del gobierno de Porfirio Díaz" (10). Aún cuando, conforme al lema de Barreda "libertad, orden y progreso", se intentó resolver la contradicción, ésta persistió bajo la forma antes indicada: la legislación, por lo que se refiere a la obligatoriedad, la laicidad, la gratuidad y la uniformidad de la educación, según estos autores, se mantuvo "dentro de la mejor tradición liberal"; pero el retroceso se debió a las concesiones del Estado para con la Iglesia, "en la práctica real", lo cual contribuyó a mantener la influencia de ésta última en la educación (11).

Sin ignorar que la brevedad del texto de estos autores es probablemente la causa de la falta de argumentación, diferimos de su interpretación en diversos aspectos. En primer lugar, porque la contradicción a la que hemos hecho referencia se manifiesta, no como oposición entre los niveles teó-

10) Medina, L. y O. Granados "El proyecto educativo de la Revolución mexicana" en LII Legislatura, op. cit. Doctrina, T. II p. 122.

11) Cfr. Ibid. pp. 123-124.

rico y práctico, sino como contradicción que se expresa en la articulación de ambos niveles en el aparato educativo y que revela las tensiones del Estado liberal oligárquico que habrán de culminar en su propia crisis; en segundo lugar, porque para juzgar si "los avances legales" se ajustaban o no a la tradición liberal, es preciso dilucidar el significado que adquirieron los principios (laicidad, obligatoriedad, gratuidad y uniformidad) y los fines educativos a la luz del criterio axiológico en torno al cual se estructuró el proyecto educativo, y, en tercer lugar, porque la contradicción en el ámbito educativo no fue simplemente producto de la oposición entre dos corrientes teóricas -menos aún, considerando que, en cuanto ideologías, una era antecedente de la otra y que ambas tendían a orientar y justificar la secularización de la sociedad-, sino que fue la expresión, en el aparato educativo, de la contradicción propia del Estado liberal-oligárquico.

4.1.2 El criterio axiológico: "orden y progreso"

El proyecto educativo del periodo comprendido entre 1867 y 1914 abarcó, como elementos medulares: la Ley Orgánica de Instrucción Pública promulgada bajo la presidencia de Juárez, en diciembre de 1867, por la cual se estableció la gratuidad (para los pobres) y la obligatoriedad de la educación en el nivel elemental, y se suprimieron las lecciones de religión -salvo en el plan de estudios para sordomudos en el que se incluyen materias como "catecismo" y "principios

religiosos" (12)-; el Decreto del 14 de enero de 1869 que contenía las bases para la reforma de la anterior ley y que ordenaba "una amplia libertad de enseñanza", la propagación de la instrucción primaria y popular, así como la vulgarización de las ciencias exactas y naturales (13); la Ley Orgánica de 1869 que refrendó la gratuidad y obligatoriedad de la educación, además de ordenar la creación de escuelas para adultos y la multiplicación de establecimientos de instrucción primaria y secundaria, y de prescribir las materias que debían impartirse, suprimiendo "la religión"; la Ley de Adiciones y Reformas de septiembre de 1873 que al desconocer las órdenes monásticas, sentó las bases para la expulsión de los jesuitas y de las Hermanas de la caridad, quienes tenían a su cargo diversos establecimientos escolares; el decreto de 1874 que estableció la independencia entre el Estado y la Iglesia (Art. 1o.) y prohibió la instrucción religiosa (Art. 4o.) (14); la Ley de Instrucción de 1888 por la que se prohibió emplear a ministros de cualquier culto en las escuelas oficiales (Base G.) (15); el decreto del Congreso de la Unión del 28 de mayo de 1890 por el que se dió autoriza-

12) Alvear Acevedo, C. La educación y la Ley: la legislación en materia educativa en el México independiente pp. 133-137.

13) Cfr. Juárez, B. "Decreto, 14 de enero de 1869" en Talavera, A. Liberalismo y Educación. T. II, p. 219.

14) El texto del Art. 4o., de particular importancia, dice así: "La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que por la naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa..." en Alvear Acevedo, C. op. cit. p. 149.

15) Cfr. Ibid. p. 160.

ción al ejecutivo para organizar y reglamentar la instrucción primaria en el Distrito Federal y en los territorios de Tepic y Baja California "sobre las bases de que esa instrucción sea uniforme, laica, gratuita y obligatoria" (16); la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria, de marzo de 1891 que ratificó los principios de gratuidad y laicidad, además del de obligatoriedad (17); y, finalmente, la Ley de las Normales Primarias de 1902 que estipulaba que el maestro debía ser un modelo ético para sus alumnos, y la Ley de Educación Primaria de 1908 que otorgó un sentido ético al término "educación" (18).

Como puede observarse, en todos estos ordenamientos campean dos preocupaciones fundamentales: la de secularizar el proceso educativo y la de 'propagar la instrucción' y 'popularizar la ciencia'. Ambas preocupaciones fueron ampliamente justificadas por las argumentaciones de los positivistas mexicanos que pugnaron por organizar la teoría y la práctica educativas en torno al criterio axiológico dictado por Comte: "orden y progreso".

De acuerdo con la teoría comteana, presente en el Curso de Filosofía positiva, "el espíritu esencialmente retrógrado" dirige las grandes tentativas que toman la forma de orden, mientras que los esfuerzos conducidos hacia el progreso han sido siempre sostenidos por doctrinas anárquicas y puramente negativas. Las ideas de orden son propias del sis-

16) Ibid. p. 163.

17) Cfr. Ibidem.

18) Cfr. Medina, L. y O. Granados. op. cit. p. 123.

tema teológico-militar; los grupos sociales que las impulsan proponen la vuelta al orden antiguo. En cambio, las doctrinas del progreso son esencialmente críticas y revolucionarias; son negativas por cuanto en vez de construir, no hacen sino destruir. Si bien la teoría del orden corresponde a una política de carácter teológico y pretende justificar la tendencia a preservar un orden ya insuficiente, tiene una ventaja que la hace menos inconsistente y más apreciable que la teoría que fundamenta la política metafísica -también llamada "política revolucionaria" o "crítica"-: la de mantener una perfecta coherencia en las ideas. La política teológica, al hacer resistencia al progreso, provoca la violencia, como vía para acabar con un régimen que ha dejado de ser compatible con el progreso; en este objetivo radica el valor de la política metafísica. No obstante, una vez que ha terminado con tal régimen, la política revolucionaria ha de ser superada, porque es un instrumento de desorden social (19). Así, el estadio metafísico al que corresponde dicha política ha de dar paso a un nuevo orden en el que se aplica una nueva política: la positiva (20), cuya misión consiste en terminar con la fase revolucionaria y dar paso al estadio

 19) El liberalismo debía ceder paso al positivismo porque, de acuerdo con la teoría comteana, "la anarquía especulativa toma incluso un carácter cada vez más retrógrado, tendiendo a destruir los resultados principales obtenidos en detalle por el espíritu, mientras permaneció verdaderamente progresivo". Comte, A. "Discurso preliminar sobre el conjunto del positivismo" en Marias, J. La Filosofía en sus textos. T. 2, p. 977.

20) Una excelente síntesis de las ideas expuestas por Comte en el Curso de Filosofía positiva y de la aplicación de éstas a la realidad mexicana, la ofrece L. Zea en su obra El Positivismo en México. pp. 39-45.

social positivo.

De este modo, fue sencillo, para los partidarios del positivismo, identificar a la etapa en la que el clero y la milicia dominaron políticamente, con el estadio teológico de la sociedad mexicana, y al periodo en el que el liberalismo, como 'política revolucionaria', dió la batalla contra las fuerzas retrógradas, con el estadio metafísico. Se hacía indispensable, entonces, pasar al periodo positivo en el que orden y progreso no se verían como alternativas, sino como elementos cuya unión caracterizaría a un estadio superior.

Comte consideraba que la estructura de la sociedad es inalterable, especialmente por lo que toca a ciertos elementos -la religión, la propiedad, la familia y el lenguaje-. El progreso significaba sólo un mayor orden (21). Para lograr el progreso no era menester la anarquía; antes bien, no habría progreso sin orden. Lo que se requería era sustituir los viejos principios del orden teológico con los principios de la ciencia. De ahí, que la misión fundamental del positivismo consistiera -según su fundador- en "generalizar la ciencia real y sistematizar el arte social" (22). Las ideas liberales sólo constituían un instrumento que permitía criticar o negar los principios teológicos, pero resultaban puramente negativas y ello hacía imposible el ejercicio del arte social que permitiera construir el Estado fuerte que exigía el momento histórico. Era preciso cambiar la idea revolucionaria de 'libertad sin límites' por la de 'li-

21) *Ibid.* 44.

22) Comte, A. op. cit. p. 934.

bertad ordenada', y la de 'igualdad' por la de 'jerarquía social'. No era el individuo el eje sobre el que debía construirse el nuevo orden; por el contrario, la sociedad debía estar por encima de los individuos (23).

El triunfo del partido de la Reforma se veía como el triunfo del espíritu positivo. No obstante, se trataba de un partido liberal. Por esta razón, al principio del período que nos ocupa, encontramos poco diferenciados los ideales del liberalismo y del positivismo. "Libertad, orden y progreso, la libertad como medio, el orden como base, y el progreso como fin", proclamaba Barreda en 1867, poniendo de manifiesto la falta de límites entre una y otra concepción. Aunque ciertamente se trataba de una libertad entendida, ya no como un 'dejar hacer' sin límites, sino como "emancipación científica, emancipación religiosa y emancipación política" (24), constituía un valor por el que bien valía la pena luchar, más aún si se consideraba como condición para lograr el orden que significaba la anhelada paz.

Más adelante, dominaría el enfoque positivista. Justo Sierra fue, quizás, quien mejor expresó la particular interpretación que hicieran del positivismo los teóricos y políticos mexicanos. De acuerdo con sus argumentaciones —de corte más spenceriano que comteano—, la libertad no es medio, sino fin, y como tal, ha de subordinarse, en la línea de la ejecución, al orden y al progreso; la libertad que defendían los liberales se consideró utópica. En el enfo-

23) Zea, L. op. cit. p. 45.

24) Ibid. pp. 55-67.

foque positivista, la libertad podría alcanzarse, una vez que se hubiese logrado el orden y el progreso social (25).

Otra fórmula comteana resume la relación entre 'ciencia' y 'arte social': "Ciencia, de donde previsión, previsión de donde acción" (26). Una primera consecuencia que de aquí se deriva es la siguiente: el 'arte social' requiere fundamentarse en la ciencia, en las verdades comprobadas, y fundadas en la observación; una segunda consecuencia, que Comte juzga "no menos importante y de un interés más urgente", consiste en establecer una filosofía positiva que presida "la regeneración fundamental de la educación general... (cuyo) problema general... consiste en hacer llegar, en pocos años, un sólo entendimiento, el más mediocre, al mismo punto de desarrollo que se ha alcanzado, en larga serie de siglos, por un gran número de genios" (27).

Esta idea, y la de procurar una misma educación general, que suministrase "principios fijos de juicio y de conducta" (28) marcaron el rumbo que habría de seguir la

25) J. Sierra, entre otros, pretende fundamentar tal subordinación argumentando que la libertad es el valor último: "trabajamos por la paz, que en nuestro moribundo país es la condición sine qua non de la libertad, objeto de nuestro culto reflexivo y viril, porque es la expresión más alta de la justicia y el deber", "en nombre de la libertad se está destruyendo el único medio que hace posible tal libertad: la sociedad" "el sentido de la libertad del liberalismo es útil para destruir el orden teológico feudal; pero una vez cumplida su misión, tal idea debe dar lugar a la del orden positivo" Cfr. Ibid. p. 301-307.

26) Comte, A. "Curso de Filosofía positiva" en Marías, J. op. cit. p. 968.

27) Ibid. pp. 963 y 973.

28) En el "Discurso preliminar sobre el conjunto de las Ciencias positivas", afirma Comte: la realización gradual de la "vasta elaboración filosófica...instaurará la base directa de la reorganización final, uniendo los diversos pue-

educación mexicana durante el último tercio de siglo: los contenidos a enseñar debían consistir en "un cuerpo de doctrina comprensiva de todas las verdades" -como lo definió Mora- o "fondo común de verdades" -como lo llamó Barreda- que "formara la opinión" por medios suaves y sin violencia (29).

De ahí, la insistencia de los positivistas mexicanos en las bondades del carácter enciclopédico y uniforme de la educación, y su empeño en exigir la correcta aplicación de los principios de gratuidad y obligatoriedad, merced a lo cual se harían llegar a todos los mexicanos los beneficios de la educación. Para que el "fondo común de verdades" fuese acorde con los principios del positivismo, se requería, por un lado, que dichas 'verdades' tuviesen carácter científico, -lo que significaba que fuesen demostrables e independientes de cualquier dogma religioso-, y, por otro lado, que dichas verdades contribuyeran a forjar una moral social y a fortalecer las instituciones en las que se manifestaba el orden social: la patria, la familia y la propiedad.

En suma, la sobrevivencia de la nación dependía de su fuerza, como organismo social; ésta era el resultado del orden y el progreso logrados que, a su vez, tenían como condi-

 blos, adelantados mediante una misma educación general, que suministrará en todas partes, tanto en la vida pública como en la privada, principios fijos de juicio y de conducta. Así es como el movimiento intelectual y la conmoción social, cada vez más solidarios, conducirán, a partir de ahora, a la élite de la Humanidad al advenimiento decisivo de un verdadero poder espiritual, a un tiempo más consistente y más progresivo que aquel cuyo esbozo admirable intentó prematuramente la Edad Media" Ibid. pp. 963-984.

27) Zea, L. op. cit. p. 50.

ción la educación positiva de los ciudadanos (30).

El ideal de "orden y progreso" marcó el horizonte axiológico del proceso educativo, no sólo porque era la tesis fundamental del positivismo que con tanta vehemencia defendían muchos políticos, intelectuales y educadores de la época, sino porque expresaba los valores que mejor respondían a los intereses y necesidades de las clases dominantes en el período en el que tuvo vigencia el primer Estado nacional.

Los cambios operados a partir de 1867 (31), habían afectado la estructura de clases y las relaciones de poder. Dentro del bloque de la clase dominante tuvo lugar una lucha por la distribución del poder entre la emergente burguesía industrial, la agroexportadora -producto de la transformación de las estructuras agrarias- y los enclaves imperialistas. De acuerdo con los estudios realizados por J. F. Leal, hacia 1910, la burguesía extranjera era la fracción hegemónica del bloque burgués; la formación de la burguesía industrial, de origen local y de carácter dependiente, se había acelerado con la expansión de las exportaciones. Otra frac-

30) Ibid. p. 349.

31) Según J. F. Leal, las condiciones del capitalismo internacional y el proceso interno de acumulación primitiva que se aceleró con la revolución de Reforma, constituyen el marco en que se desplegó el Estado liberal-oligárquico. La política económica del porfiriato consistió en utilizar capital extranjero, para facilitar el libre flujo de las mercancías en el país, pero de hecho, la agricultura se transformó en producción para la exportación y se hizo de México una pieza más en el juego del comercio mundial. Las inversiones europeas afluyeron a la economía mexicana compitiendo con las norteamericanas, y la gran propiedad fue la regla general. Cfr. La burguesía y el Estado mexicano. pp. 81-104.

Por su parte, F. González Hermosillo resume los elementos económicos y sociales que definen al porfiriato: a) ex-

ción del bloque dominante era la conformada por familias oligárquicas regionales, con intereses en la agricultura, la minería, la industria y la banca locales, pero estaba subordinada, tanto política como económicamente, a la burguesía del centro (32).

Algunas de estas fracciones, especialmente la emergente burguesía industrial, habían compartido con las capas medias el interés en impulsar el ideario liberal. Estas últimas -constituidas por los grupos compuestos por propietarios de medios de trabajo que eran a la vez trabajadores (como los artesanos, los pequeños comerciantes, los rancheros y los pequeños propietarios), y por grupos sociales que compartían intereses con esa pequeña burguesía (como los burócratas, los maestros, los empleados y profesionales libres) (33)- se mantuvieron fieles a ese ideario y constituyeron un verdadero 'caldo de cultivo' para el descontento cuando el industrialismo y la gran propiedad afectaron sus intereses. Por esta razón, cuando la burguesía hizo suyo el ideal del "orden y el progreso", dejando a nivel de promesa "para tiempos mejores" la otrora ansiada "libertad", las capas medias encontraron en el liberalismo un cuerpo teórico que ha-

 pansi6n de las exportaciones y de las inversiones extranjeras; b) consolidaci6n de la ciudad de M6xico como polo polittico y econ6mico, c) vinculaci6n directa con el mercado norteamericano, d) cambios t6cnicos de gran trascendencia con el consecuente golpe asestado al artesanado, e) profundas contradicciones sociales y econ6micas, tremenda concentraci6n del ingreso garantizada por altos niveles de represi6n, y f) crisis coyunturales y monetarizaci6n de la economfa. Cfr. "Estructura y movimientos sociales, 1821-1880" en Cardoso, C. M6xico en el siglo XIX pp. 260-269.

32) Cfr. Leal, J. F. op. cit. pp. 106-107

33) Ibid. pp. 109-114.

bria de jugar, de nueva cuenta, una función crítica y revolucionaria.

¿Y cómo no iba a ser una teoría revolucionaria frente a un positivismo que ofrecía argumentos para justificar la explotación, la centralización del poder, la concentración de la riqueza, los actos represivos y la marginación de las clases trabajadoras no sólo de los beneficios del progreso material, sino de los procesos políticos? (34)

El desarrollo industrial trajo consigo un proceso de proletarianización. No obstante el auge manufacturero, la desaparición de las pequeñas plantas de producción provocó desempleo y baja de los salarios. El Estado, obediente al ideario liberal en las relaciones de trabajo, ejerció su función de gendarme, y con ello favoreció la creación de condiciones laborales adversas para los obreros. El movimiento obrero inició su despliegue: surgieron organizaciones obreras, se recurrió a la huelga y se emprendió una lucha reivindicadora inspirada en teorías revolucionarias, como las de Marx y Bakunin. Sin embargo, el riguroso control que se ejerció sobre la prensa obrera, la persecución de los líderes y la repre-

34) L. Zea, en su obra El positivismo en México, ofrece abundantes ejemplos de esas argumentaciones; de ellas rescatamos algunas tesis que nos parecen significativas: "la libertad en un sentido liberal lo único que logra es el desorden" (p. 110); "la riqueza es una necesidad social y con ella lo son también los poseedores de ésta" (p. 118) "La tierra debe estar en manos de hombres que la hagan progresar, que la puedan explotar...La patria es el progreso material...que está por encima de cualquier sentimiento" (p. 295); "la justicia está del lado del más fuerte, del civilizado... el recurso único que tiene la civilización contra la barbarie: (es) la fuerza" (p. 276); "los hombres por su lugar en dicho orden (social) pertenecen a dos grandes campos: el de los superiores y el de los inferiores... (las re-

si3n ejercida por parte del gobierno de Dfaz sobre la clase proletaria, contribuyeron al paulatino repliegue del movimiento obrero (35); repliegue que habrfa de servir para que el proletariado acumulara la fuerza que desplegarfa poco tiempo despu3s.

Por su parte, los campesinos no constituían un grupo homog3neo; participaban en distintas relaciones de producci3n y se encontraban muy aislados. Sin embargo, compartían un ideal que para cumplirse requerfa quebrantar el orden establecido, y que se expresaba en una reivindicaci3n revolucionaria: los productores directos tienen el derecho a la propiedad o al usufructo de la tierra (36).

El orden y el progreso, como criterio axiol3gico no tenían una significaci3n que pudiera conferirles una validez social universal. Te3ricamente, la idea de "orden" se fundamentaba en la concepci3n de un organismo social en el que los individuos e instituciones ejercían una funci3n especifca tendiente a conservar la salud de ese organismo. Dicha concepci3n aportaba las premisas de las que se derivaba la superioridad de unos individuos sobre otros. Asf, de manera semejante a la funci3n que ejerce el coraz3n, la riqueza era

laciones entre ellos se resumen en la f3rmula:) Abnegaci3n de los superiores para con los inferiores; respeto y veneraci3n de los inferiores hacia los superiores" (p. 167); " el rico es socialmente superior... y puede serlo moralmente... la ciencia y la moral quedan fuera del alcance (del pobre)" (p. 169) "(el pobre carecerfa de trabajo) si una mano bienhechora no se lo ofrece generosamente" (p. 171) "La ley biol3gica de adaptaci3n, verdadera para las otras especies, lo es tambi3n para la especie humana...La sociedad no debe sostener instituciones donde se proteja a los d3biles" (p.176).
35) Leal, J. F. op. cit. pp. 114-121.
36) Ibid. pp. 125-130.

indispensable para la vida y el desarrollo del organismo social, y, por ende, lo era también la propiedad a la que se concebía como condición de la aquélla. La importancia de la riqueza para la vida social, confería a los propietarios (terratenientes e industriales) superioridad sobre quienes no poseían más que su fuerza de trabajo.

De esas premisas se derivaba, también, la relación de condicionalidad entre orden y libertad: puesto que los individuos y las instituciones debían contribuir a la conservación de la vida y al desarrollo del organismo social -de lo cual dependía su propia vida-, la libertad sólo era valiosa en tanto no perjudicara el orden social; la libertad que constituía un valor, no era la que se oponía al orden, sino aquélla que contribuía a fortalecerlo por estar sujeta a la legalidad, en virtud de la cual la vida de cada individuo dependía de la vida y la salud del todo social. De aquí, era fácil inferir que luchar por la libertad en el sentido liberal era un suicidio social; para los positivistas mexicanos, la "verdadera libertad" dependía del orden. Así, la relación lógica que se estableció entre los términos fue la siguiente: 'si hay orden, entonces habrá libertad'. Y la consecuencia práctica de todo esto se resumió en la norma: "hay que procurar el orden social". El progreso, entendido como el desarrollo evolutivo del organismo social, constituyó la finalidad que el orden hacía posible. La libertad positiva, es decir, la que encontraba sus "límites en los propios principios de la sociedad", derivaría naturalmente del

orden y el progreso (37).

La 'libertad', en sentido liberal, era identificada con la 'anarquía' y, desde esta perspectiva, considerada indeseable (38). En todo caso, si se defendía la libertad, se haría sin detrimento del orden. Lo que se requería para lograr el progreso era orden, y no anarquía. De este modo, así como el valor 'libertad' cedió su paso al valor 'orden', el valor 'civilización' fue sustituido por el de 'progreso', concepto que excluyó de su connotación las notas de 'sociedad deliberante y soberana' para conservar sólo aquellas notas que lo identificaban con el 'bienestar social' que prometían los teóricos defensores del capitalismo. No es, pues, de extrañar el calificativo de 'liberal conservador' que se acumuló durante este periodo, para aplicarse a ciertas actitudes políticas: se era liberal por cuanto se procuraba el progreso, y se era conservador porque se buscaba el orden como base del progreso.

Si bien la fórmula de la conjunción "orden y progreso"

37) Cfr. Zea, L. op. cit. p. 201. Al respecto, la definición que aporta Barreda sintetiza la posición de los positivistas mexicanos con respecto a la libertad: "Lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste, en todos los fenómenos tanto orgánicos como inorgánicos, en someterse con entera plenitud a las leyes que los determinan" Cit. por Zea, L. "Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana" en UPN. Política Educativa en México. T. 1, p. 93.

38) Esta creencia —que sirvió además para justificar el advenimiento de la dictadura— la manifestó claramente el positivista F. G. Cosme cuando afirmó: "Menos derechos y menos libertades, a cambio de mayor orden y paz... ¡No más utopías...! Quiero orden y paz, aun cuando sea a costa de todos los derechos que tan caro me cuestan... aun a costa de mi independencia... vamos a ensayar un poco de tiranía honrada, a ver que efecto produce" Cfr. Weinberg, G. Modelos educativos en América Latina. p. 176.

provenia directamente del positivismo francés -fórmula a la que la particular interpretación de los políticos mexicanos, como J. Sierra, adosó la concepción evolucionista proveniente de Spencer-, fue reforzada por los fundamentos teóricos que aportó la obra de algunos intelectuales norteamericanos y que contribuyeron a justificar, con mayor eficacia, la necesaria adecuación del proceso educativo a los intereses del capital.

A. Puiggrós considera que la íntima asociación entre educación y progreso en la ideología "norteamericanista" tiene su origen en la necesidad de resolver la contradicción entre las concepciones religiosas y sociales heredadas y las necesidades impuestas por el desarrollo capitalista. El sistema escolar -dice esta autora- juega un papel mediador entre las viejas y las nuevas concepciones. T. Mann, desde la Junta de Educación del estado de Massachussets, creada en 1837, asumió que la educación debía contribuir a la "construcción del Capitalismo, el Progreso y la Democracia en Estados Unidos (sic)" (39); pretendía la asimilación de los valores y normas, y la aceptación de una concepción del mundo -la de la burguesía- en lugar de la imposición de un modo de vida sobre las mentes de los sectores atrasados y oprimidos. Desde este punto de vista, educar a grandes sectores no era una tarea simplemente instructiva, sino formativa pues que se trataba de difundir masivamente valores y promover formas de comportamiento. En opinión de Mann, la

39) Puiggrós, A. Imperialismo y educación en América Latina. p. 47.

escuela era la 'más eficaz y beneficiosa de todas las fuerzas de la civilización', y la educación constituía la "rueda equilibradora de la maquinaria social" al contribuir a crear nuevas riquezas, a borrar las diferencias de conocimientos y de sentimientos sociales y a despertar la conciencia de la comunidad -lo que significaba unificar a todas las clases sociales en torno a un proyecto común de país-. Por estas razones, cada educando debía convertirse en un efectivo nuevo hombre del capitalismo (40).

Estos elementos teóricos y sus implicaciones correspondían a los intereses y necesidades de la clase dominante, y se utilizaron para "diluir" las contradicciones de clase en la idea de que las diferencias sociales se debían sólo a las 'diversas funciones' que los individuos cumplían en la sociedad. En realidad, el orden y el progreso que deseaba la clase dominante se fincaban en la acumulación de la riqueza, en la gran propiedad y en la explotación de las clases trabajadoras. Consecuentemente, la fórmula propuesta por Comte, no traducía las necesidades radicales y, por ende, no constituía un verdadero valor. Para que fuese aceptado como tal, se le revistió con el ropaje de 'la paz' y del 'bienestar social', y se ostentó como promesa de una ulterior 'verdadera libertad', como signo de la conciencia social y como barrera defensora de la nación (41). Con esta connotación,

40) Ibid. pp. 98-104. Como bien señala la autora, muchas de estas ideas tomarán una forma más sistemática y más filosófica en la obra de J. Dewey, la cual habrá de tener un fuerte influjo en la pedagogía latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX.

41) El discurso de Baranda en el Primer Congreso Nacional de

el famoso lema del positivismo francés se erigió en el criterio axiológico en torno al cual se organizarían los fines y principios del proyecto educativo del primer Estado nacional mexicano.

4.2 Los problemas de la filosofía de la educación en el proyecto educativo

4.2.1 Los fines de la educación

Dilucidar el significado teórico y el ideológico del valor fundamental en torno al cual se organizaron los contenidos del proyecto educativo del primer Estado nacional, nos ha permitido encontrar la respuesta que se dió, a la manera de la filosofía de la época, al problema del criterio axiológico de la educación. Toca ahora dilucidar cómo se responde, en dicho proyecto, a las preguntas sobre los fines y principios educacionales, así como a la que se refiere al problema central de la filosofía de la educación, es decir, la que inquiere por la realidad social llamada "educación".

Es conveniente reiterar aquí algunas características del proyecto educativo orientado por el ideal de "orden y progreso", a fin de comprender cabalmente su significado: en primer lugar, se trata de un producto social, y por ende,

Instrucción (nov. 1839) pone de manifiesto las contradicciones que el criterio axiológico refleja, y el modo como se intenta legitimarlo: "conciliar el orden y la libertad; el individuo y los intereses sociales; la ciencia y el arte; el capital y el trabajo; las mejoras materiales y el progreso intelectual; la educación física y la moral; la soberanía local y nacional; en una palabra, todas las antinomias del mundo moderno". Cfr. Weinberg, G. op. cit. p. 180.

histórico; no surge, pues, por generación espontánea, ni aislado de su contexto social; surge ligado a su pasado, conteniéndolo en algunos aspectos, negándolo en otros, y su génesis y desarrollo se vincula con necesidades e intereses sociales. En segundo lugar, se trata de un producto super-estructural que refleja la contradicción inherente al primer Estado nacional mexicano.

Siendo así, no cabe esperar que se pudiese determinar la filosofía de la educación del primer Estado nacional como un sistema de enunciados 'puros' y 'fijos' -es decir, desligados de la realidad social en movimiento, de la que son expresión. Por lo tanto, la tarea que nos corresponde realizar consiste en reconocer en el proyecto -tanto en el explícito, como en el implícito y el oculto- los fines y principios educativos en su proceso de formación (42), y en dilucidar el significado que adquiere mayor peso a lo largo de dicho proceso.

La filosofía de la educación que queda conformada en el proyecto de educación pública de las últimas décadas del siglo XIX no es sino resultado de un largo proceso que hemos descrito en apartados anteriores. No es de extrañar, pues, que los fines y principios educativos que explícitamente a-

42) No creemos que el hecho de que los conceptos no tengan un significado fijo, sino uno que se va construyendo a lo largo de un proceso, constituya una prueba de la falta de estatuto teórico del proyecto. Al menos por lo que toca a las teorías sociales, me atrevo a afirmar que las categorías propuestas por algún autor, cualquiera que sea, son el resultado de un proceso semejante. Esta aserción es verificable -aunque no con facilidad- estudiando la obra del autor que propone las categorías, desde sus primeros productos teóricos hasta los últimos.

parecen, no difieran mucho, en cuanto a su enunciación, de los que presenta el proyecto civilizatorio. No obstante, su sentido difiere enormemente, ya que mientras en éste último el valor fundamental -la civilización- hacía referencia a la libertad como condición indispensable para su logro, en el proyecto del orden y progreso la libertad queda como un fin que por lejano se nos antoja utópico.

La "Oración cívica" pronunciada por Barrera en 1867 nos da la pauta del significado de los fines educativos en la primera parte del período que nos ocupa: la humanidad debía lograr su emancipación -entendiendo por esto entrar a la etapa positiva-, y para que México constituyese un eslabón en ese proceso, debía lograr su propia emancipación científica, religiosa y política; la condición que lo hacía posible era la 'emancipación mental' que habría de lograrse gracias a la 'educación positiva' (43).

Si bien esta emancipación constituía la finalidad última de la educación, los fines próximos se fueron definiendo en el discurso político y jurídico de la época: el mismo Barrera -cuya influencia en la conformación del proyecto educativo de este período fuera tan importante- insistió, en la "Oración cívica", que el ideal educativo del Estado consistía en el conocimiento científico, es decir, se pretendía que los educandos llegasen a poseer un conjunto de verdades positivas, patentes por sí mismas y al alcance de cualquier individuo; pero esto no era todo, el Estado debía atender a

43) Zea, L. op. cit. pp. 56-66.

la formación de 'ciudadanos moralmente buenos -según lo expresa el autor en su artículo "De la Educación Moral"- (44).

En interpretación de Zea, otra de las finalidades de la educación durante este periodo consistió en formar una nueva clase dirigente, capaz de establecer el orden. Esta interpretación se apoya en el discurso de J. Sierra, uno de los constructores del proyecto, que revela la preocupación por ofrecer una educación especial 'a los miembros de la clase que dió bandera y principios al movimiento revolucionario contra la clase conservadora' (45). También Díaz Covarrubias -otro de los hombres que tuvieron a su cargo la organización del sistema educativo Nacional- ofrece bases para esa interpretación cuando dice: "Se espera...una era de orden, de paz y de progreso, debida a la ilustración y prudencia de la nueva generación que, entrando en la vida política reemplazará allí a esos perpetuos anarquistas que tanto la han desacreditado" (46).

Como hemos dicho anteriormente, el orden se revistió con el ropaje de la paz. Se requería armonía entre las clases. Por eso, el proceso educativo debía encaminarse a enseñar al individuo a convivir con sus semejantes y comportarse como sujeto social; éste era -en opinión de Horacio Barrera, el hijo del famoso político y educador Gabino Barrera- el principal fin de la educación pública (47).

De este modo, el positivismo recuperaba y reforzaba la

44) Ibid. pp. 107-108.

45) Ibid. pp. 45.

46) Ibid. pp. 179.

47) Ibid. pp. 201 y 138.

tesis de Mora: había que procurar ir formando la opinión por medios suaves y allanando el camino para que las reformas se verificasen, no por efusión de sangre, sino espontánea y fácilmente. Así lo dictaba la prudencia y la necesidad de orden público (48). Y ¿qué medio más suave que la educación?

En la interpretación de G. Barreda, la educación tenía como fin lograr un 'orden espiritual', que rebasaba el orden material -a cargo del Estado- y que "tenía su base en la conciencia de los individuos" (49). Horacio Barreda ofreció una explicación en la que vinculaba ese 'orden espiritual' con el ansiado orden social. De acuerdo con dicha explicación, el propósito fundamental del sistema de educación pública era el de construir una opinión colectiva uniforme y estable que asegurase el concurso social, e instituir un conjunto de tendencias, hábitos y costumbres "no menos opuestos a la debilidad o a la tiranía que a la rebelión o al servilismo, lo que se puede expresar diciendo, que su destino consiste en hacer más apto al individuo para saber mandar y obedecer" (50).

De esta manera, con el bagaje de creencias y actitudes promovidas por vía de la educación, los individuos estarían capacitados para realizar adecuadamente la función que, de acuerdo con el principio positivista de 'jerarquía social, le correspondía. Se concebía como utópico, educar para la libertad, para la autonomía o para conformar una sociedad

48) Cfr. Ibid. p. 97.

49) Cfr. Ibid. p. 105.

50) Ibid. p. 213.

deliberante y soberana (51). En efecto, sólo unos pocos individuos estaban en posibilidad de ejercer esa autonomía ya que, de acuerdo con el criterio de superioridad justificado por los positivistas más conservadores -criterio que se fundaba en la riqueza y la sabiduría-, la mayoría de la población estaba destinada a obedecer (52).

La idea de la 'emancipación mental' o construcción de un 'orden espiritual' propuesta por Barrera en 1867, como finalidad última de la educación, fue reiterada por Justo Sierra en el discurso que pronunció al instaurar el Consejo Superior de Educación (13 de septiembre de 1902), en el cual insistía que la educación habría de conducir a la "construcción espiritual de México". No obstante, no se trataba de una simple reiteración. Mientras que el ideal educativo expresado por Barrera ponía el énfasis en la superación de los estadios teológico y metafísico -pues se refería a la emancipación de un orden caduco, el teológico, y a la construcción de un nuevo orden, el positivo, que implicaba la superación del desorden metafísico-, J. Sierra ponía el énfasis en la unidad nacional. Para fortalecerla, el proceso educativo debía orientarse a 'despertar y consolidar el senti-

51) El positivista F. G. Cosmes, ofrecía abundantes argumentos para criticar la concepción de los liberales, según la cual se educaba al individuo para ejercer su libertad. Uno de estos argumentos es el que resumimos a continuación: el pueblo mexicano -decía- no está capacitado para el tipo de gobierno que tiene, ni para la Constitución que lo rige; la libertad debe estar de acuerdo con el desarrollo de las sociedades. El tipo de libertad que defienden los liberales puede ser pleno para Inglaterra, pero debe ser limitada para un país poco desarrollado como México. Cfr. Ibid. p. 260.

52) Cfr. Ibid. pp. 167-171.

miento del 'santo amor a la patria', a impulsar la unificación del habla nacional y a integrar al indígena a la sociedad (53).

Esto no significa que Barreda ignorase la importancia de la unidad nacional, ni que Sierra abandonase el criterio positivista. No, simplemente se trata de dos momentos históricos distintos vinculados por el criterio axiológico en torno al cual se orientó la educación. Si al principio del periodo 1867-1910, el énfasis está puesto en la superación de los estadios teológico, y metafísico, ello se debe a que la Reforma significaba la resolución -entendida como superación- de los conflictos entre los conservadores que pretendían sostener el orden teológico y los liberales que practicaban una "política metafísica". Pero el desarrollo de la economía mexicana bajo el signo del capitalismo dependiente provocó la agudización de los conflictos de clase. Justo Sierra, como otros políticos mexicanos, se percató de dos peligros inminentes: por una parte, la polarización social creciente podía culminar en un estallido revolucionario -como realmente ocurrió-; por otra, el organismo social debilitado por la falta de unidad podía ser devorado por otro más fuerte.

Por las razones indicadas, el ideal de 'unidad nacional' se concibió como un valor en el que se diluirían los conflictos de clase en aras de un orden social impulsado por un orden espiritual, y como un baluarte que permitiría resistir

53) Cfr. Meneses, E. Tendencias educativas oficiales en México, pp. 305-306.

el asedio de las potencias imperialistas (54). Esa unidad nacional requería de un fondo común de creencias y actitudes que habrían de promoverse por la educación y que revestirían al individuo con una calidad nueva, lo harían digno de ser considerado un "buen ciudadano", un trabajador útil a la patria, un "hombre moral", y una persona "a la altura de los tiempos" por estar en posesión de los principios y del método científico.

4.2.2 Los principios educativos

Para cualquiera que ha participado con cierta seriedad en algún proceso de planeación educativa, sería lógico suponer que una vez que se ha determinado el criterio axiológico y los fines de la educación, es factible derivar de ellos los principios o normas que han de regir la práctica educativa. Sin embargo, la filosofía de la educación, a la manera de la filosofía de la época, no se construyó deductivamente: los principios del proyecto educativo del primer Estado na-

54) Al respecto, resultan sumamente ilustrativos los fragmentos siguientes, tomados de las obras de J. Sierra: "La república no debe, no puede 'malcriar' a sus hijos para hacerlos socialmente inútiles; debe educarlos firmemente para que la engrandezcan y la defiendan" Cfr. Ibid. p. 563. "... todo lo hecho aquí por el capital extranjero y el gobierno en la transformación del país... toda nos liga y nos subordina en gran parte al extranjero. Si anegados así por esta situación de dependencia, no buscamos el modo de conservarnos a través de todos nosotros mismos y de crecer y desarrollarnos por medio del cultivo del hombre en las generaciones que llegan, la planta mexicana desaparecerá a la sombra de otras infinitamente más vigorosas. Pues esto que es urgentísimo y negéssimo, sólo la educación y nada más que ella puede hacerlo" Cfr. Ibid. p. 566.

cional no se derivaron del criterio y de los fines educacionales, y, pese a que el "orden y progreso" constituyó una "novedad" como criterio axiológico de la educación en México, los principios que se determinaron como normas del quehacer educativo no parecieron algo nuevo.

En efecto, como bien hace notar Meneses, los principios que están incluidos en el proyecto del "orden y progreso" -al menos, los fundamentales- ya habían sido estatuidos con anterioridad (55). Se trataba de principios que fueron válidos en un contexto sociopolítico; gozaban de consenso; habían sido sancionados por la sociedad. No podían "echarse por la borda" sin que se corriera el riesgo de provocar una crisis de legitimación. Consecuentemente, los principios fueron los mismos, en expresión, pero el criterio axiológico en torno al cual se organizó el proyecto les confirió un nuevo sentido.

Sin embargo, no es raro encontrar interpretaciones de acuerdo con las cuales el proyecto educativo de este periodo es eminentemente liberal en virtud de sus principios (56).

55) La libertad de enseñanza tiene sus antecedentes en la Constitución de 1824 que establece las libertades de prensa y pensamiento (Art. 53o., inciso III, la ley de 1833 (la "reforma de Farias") establece explícitamente la libertad de enseñanza (Arts. 24o. y 25o.) y la Constitución de 1857 ratifica ese ordenamiento (Art. 3o.); un decreto excepcional expedido por el Congreso en oct. de 1842, declaraba la educación obligatoria (de los 7 a los 15 años), gratuita y libre, y la "ley de Maximiliano" señalaba la gratuidad y la obligatoriedad como características de la instrucción pública. Cfr. Ibid. pp. 178-179.

56) Véase, por ejemplo, la interpretación de L. Medina y O. Granados a la que nos hemos referido anteriormente y la interpretación de Escobar (prologuista de las obras de Barreda) que Meneses reproduce. Cfr. Ibidem.

Un análisis somero de éstos, a la luz del criterio axiológico, nos revelará que, si bien el proyecto del orden y progreso no rompe totalmente con el proyecto civilizatorio que le precedió -como hemos argumentado al referirnos a la tesis de Reyes Heróles-, es inexacto calificarlo como un proyecto plenamente liberal.

En el proyecto educativo del primer Estado nacional, considerado en sus elementos explícitos e implícitos, se destacan como principios rectores de la educación los siguientes: la laicidad, principio en el que culminaba un largo proceso de secularización de la sociedad; la gratuidad y la obligatoriedad, principios vinculados con el propósito de hacer popular y nacional la educación; la uniformidad, que se hacía necesaria como condición del 'orden espiritual' que se pretendía lograr, y la utilidad y científicidad de la educación, que garantizarían el anhelado progreso de la sociedad. Pero, si nos atenemos a la jerarquía de los elementos jurídicos del proyecto, el principio supremo no podía ser otro que el de la libertad de enseñanza, puesto que estaba consagrado en un artículo constitucional (Art. 3o. de la Constitución de 1857). No obstante, era el principio que más difícilmente se concertaba con el criterio axiológico, y a ello se debía la dificultad para hacerlo armonizar con los otros principios del proyecto, especialmente con el de uniformidad y el de laicidad.

El espíritu del Constituyente del 57 confirió al principio de libertad de enseñanza un significado que facilitaba

su parcial concertación con el nuevo criterio axiológico. Según la interpretación de M. Gómez, S. Moreno y J. Zebadúa, la 'libertad de enseñanza' debía entenderse como: a) el derecho de todos los mexicanos a recibir educación; b) el derecho a concurrir en la función de educar, y c) el derecho a la libertad ideológica y científica en el terreno de la educación. El primer sentido del término lo desprenden estos autores de los argumentos presentes en los debates: si todos los pueblos tienen derecho a la civilización y ésta sólo puede alcanzarse mediante el desarrollo de los individuos; luego, la educación que contribuye a ese desarrollo, se hace necesaria para ejercer tal derecho. El segundo sentido, se desprende de la intención de romper con el monopolio que ejercía el clero en la educación, y el tercero de la creencia en la estrecha relación entre los avances de la ciencia y el progreso (57).

Ciertamente, la interpretación que ofrecen estos autores tiene un buen fundamento. Sin embargo, las premisas que contiene requieren, a su vez, de explicación. Así, el supuesto de que la educación contribuye al desarrollo del individuo nos conduce a abrir una interrogante: ¿qué se entiende por desarrollo? Y, si el desarrollo individual conlleva la civilización ¿qué debemos entender por esto? En el nuevo espíritu "liberal-conservador" era fácil aceptar este argumento, siempre y cuando no se identificara 'desarrollo' con 'autonomía', sino con la superación de estadios no posi-

57) Cfr. Gómez, M., Moreno, S. y J. Zebadúa. Política educativa en México. V. 1. pp. 57-60.

tivos. De igual manera, el principio era válido en el contexto del nuevo proyecto, si por civilización se entendía "progreso material" y "orden social"; no sería válido si se refería a una sociedad "deliberante y soberana" ya que para los que defendían el proyecto del orden y progreso tal sociedad resultaba utópica si no se alcanzaba, como condición previa, el progreso material.

El segundo significado del término concordaba perfectamente con la idea de romper el monopolio del clero, pero no con el sentido liberal de que el hombre adquiere el derecho de enseñar y recibir enseñanza bajo la orientación doctrinaria que más se ajustara a sus convicciones. En este punto, el proyecto educativo exigía 'cientificidad', por encima de las convicciones. Se requería superar no sólo el 'orden teológico' que implicaba el monopolio del clero, sino también el desorden metafísico impuesto por la política liberal que -según lo ideólogos positivistas- reivindicaba la libertad sin freno. La manera de superarlo era establecer una 'educación científica'. Por último, el tercer sentido del término era perfectamente congruente con el criterio del "orden y progreso".

De acuerdo con lo anterior, no es aventurado afirmar que la 'libertad de enseñanza' se entendió, en el proyecto del orden y progreso, a la manera de Barrera, como 'emancipación mental', como necesidad de construir un 'orden espiritual' fundado en los principios de la ciencia; pero evidentemente, no se comprendió a la manera liberal.

Es pertinente aclarar que esta última afirmación no la basamos en el rechazo explícito de los constructores del proyecto educativo a lo que ellos concebían como "libertad en sentido liberal". Como se advierte en el discurso político de la época, la 'libertad positiva' implicaba la superación de la 'anarquía liberal', es decir, de la política liberal que defendía la 'libertad absoluta' o 'libertad sin freno'. La frecuencia con la que se repiten este tipo de afirmaciones nos hace suponer que por "libertad en sentido liberal" se entendía el rechazo de toda obligación y la ausencia de condiciones o de reglas. Tales afirmaciones pueden atribuirse en algunos casos al desconocimiento de la teoría liberal, pero lo más probable es que se debieran al afán de desacreditar o desvalorizar dicha teoría, en la medida que ésta no justificaba el "orden social" que exigía el desarrollo del capitalismo dependiente.

No se trata, pues, de lo que opinaban acerca del proyecto sus propios constructores. Ello es claro: a sus ojos, se trataba de un proyecto "liberal conservador" -contradicción a la que nos hemos referido anteriormente-. Lo que estamos refutando es el carácter liberal que se le atribuye al proyecto en algunos trabajos académicos; refutación que fundamos en el hecho de que la 'libertad de enseñanza', en el proyecto del primer Estado nacional, adquiere un sentido que lo emparenta más con el sentido de 'libertad positiva' que con el sentido de 'libertad liberal'.

Para convencernos de lo anterior, basta revisar las o-

bras clásicas del liberalismo. Locke, por ejemplo, considera que la libertad consiste en no verse sometido a la voluntad arbitraria y absoluta de otro, ya que es el medio para salvaguardar la vida y los propios bienes; tener libertad no significa carecer de ley, sino someterse a una ley -idea contraria a la famosa 'anarquía' que se le atribuía a la teoría liberal-: en el estado de naturaleza a la 'ley natural' y en el estado civil al poder legislativo (58). Ahora bien, someterse al poder legislativo requiere como condición, según este autor, formar parte de una comunidad política cuya existencia depende del convenio -expreso o tácito- establecido entre las personas que la integran, y cuya legitimidad depende del consentimiento de que la mayoría tiene el derecho de regir y de obligar a todos y que, por tanto, el que consiente se obliga, en ese mismo instante, a acatar la voz de la mayoría (59).

Desde este punto de vista, se hace indispensable, por una parte, reconocer en los otros las mismas posibilidades de elección que se reconoce uno a sí mismo y, por otra, respetar los dictados de la mayoría, premisas ambas que están fuera del proyecto del orden y progreso, ya que éste se inspira en creencias que se les oponen. En efecto, la idea de la superioridad de unos hombres sobre otros, conduce a descartar el respeto a la mayoría, puesto que los superiores sólo pueden ser unos pocos individuos: los 'sabios' y los 'ricos' quienes, además, son los que tienen posibilidad de

58) Cfr. Locke, J. Ensayo sobre el gobierno civil. p. 19.

59) Cfr. ibid. pp. 73-74.

lograr excelencia moral. La idea de que tanto las instituciones como los individuos cumplen una función necesaria para la salud del organismo social, circunscribe las posibles alternativas al ámbito de esa función.

Las diversas concepciones de 'libertad' que se advierten en las obras de los ilustrados, tampoco nos remiten al concepto de una 'sociedad ordenada' en el sentido que la definen un Barreda, un Cosme, o un Sierra. Así por ejemplo, en tanto que para Voltaire ser libre no quiere decir 'poder desear lo que se quiera', sino 'poder hacer lo que se quiere' (60); para los ideólogos que aportaron la argumentación justificadora de los principios del proyecto educativo, 'el poder hacer', está condicionado no por el querer, sino por las posibilidades de hacer, las que, a su vez, se determinan en relación con el lugar que se ocupa en la sociedad y la función social que corresponde cumplir a cada individuo.

El significado del concepto de libertad en el proyecto educativo del orden y progreso no puede ser hermanado ni siquiera con la obra de J. S. Mill, a la que aluden con frecuencia los constructores del proyecto. Para Mill, la libertad que merece ese nombre es la de buscar al modo propio el propio bien, mientras no se intente privar a otros de ese bien o estorbar sus esfuerzos para alcanzarlo (61). De esta manera, una sociedad libre es una sociedad en la que la libertad de todos y cada uno es igualmente respetada y ninguno

60) Cfr. Cassirer, E. La filosofía de la ilustración. p. 279.

61) Cfr. Mill, J. S. Sobre la libertad. p. 59.

es completamente libre, y, consecuentemente, las instituciones justas son aquellas que garantizan el desarrollo libre de las personas, al favorecer las condiciones de prosperidad necesarias para que los hombres elijan un estilo de vida acorde a sus facultades superiores. Dichas instituciones deben promover el desarrollo de los sentimientos sociales y constituirse en "escuelas de igualdad social" (62).

Como puede observarse, aunque Mill se considera a sí mismo utilitarista, su concepción del principio de utilidad adquiere un matiz distinto al del utilitarismo clásico, en virtud de la relación que este autor establece entre la libertad, la justicia y la felicidad. Como consecuencia de las premisas antes mencionadas, lejos de que la felicidad se constituya por una suma de placeres sin tomar en cuenta las desventajas que en esa suma pudieran sufrir algunos hombres, la felicidad se alcanza por la virtud, que consiste en "la aptitud de los seres humanos para vivir juntos como iguales" en el ejercicio de su libertad (63).

Considerando el discurso político que proporciona la justificación de los preceptos jurídicos, parece evidente que la influencia de Mill en el proyecto educativo, por lo que hace a la relación entre la libertad y la igualdad no es de ninguna manera relevante. Más bien, lo que se advierte en dicho proyecto es la concertación del concepto de libertad con la creencia en que la 'función social' de algunos indi-

62) Cfr. Mill, J. S. "La sujeción de la mujer" en Mill, J. S. y H. T. Mill. Ensayos sobre la igualdad social. pp. 165-185.

63) Ibid. p. 212.

viduos es la de 'mandar' mientras que a los demás miembros de la sociedad corresponde 'obedecer' -tesis que se desprende del discurso de H. Barrera-. De acuerdo con esta creencia, muchos positivistas mexicanos proclamaban que la auténtica libertad es la libertad 'dentro del orden' o libertad política -como insistía Sierra- (64), a la vez que afirmaban que la libertad social no era sino utopía.

De lo dicho se desprende que el concepto de 'libertad de enseñanza', para ser una pieza que encajara de manera congruente en el proyecto educativo, debió adquirir el significado de 'libertad positiva'; dicho de otra manera, como 'libertad' significó 'emancipación del monopolio del clero', pero como 'positiva' se comprometió con la consolidación del 'orden público', y ello implicó la tácita aceptación de los males que dicho orden entrañaba, de acuerdo con el espíritu comteano que campeaba en el proyecto (65). Así, la significación revolucionaria del principio de 'libertad de enseñanza' consagrado por la Constitución de 1857 dió paso a una

64) Cfr. Zea, L. op. cit. p. 420.

65) Michel Lowy argumenta con solidez la tesis que define al positivismo como una concepción conservadora, reaccionaria y contrarrevolucionaria; esta caracterización del positivismo la ilustra Lowy con un fragmento extraído del "Curso de filosofía positiva" de A. Comte: "Por su naturaleza (el positivismo) tiende poderosamente a consolidar el orden público, por medio del desarrollo de una prudente resignación... como resultado de un profundo sentimiento de las leyes invariables que gobiernan todos los diversos géneros de fenómenos naturales. Así pues, tal disposición corresponde exclusivamente a la filosofía positivista, cualquiera que sea el objeto al que se aplique y, por lo tanto, también respecto de los males políticos". Cit. por Lowy, M. "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en Lowy, M., Brossat, A. et al. Sobre el método marxista. pp. 12-13.

significación contrarrevolucionaria que contribuyó a conservar el statu quo social.

Algo semejante ocurrió con los otros principios del proyecto educativo. La significación de unos retroalimentó a los otros y, pese al sentido liberal que ostentaron, fueron adquiriendo un significado reaccionario que constituyó al proyecto educativo en un elemento más del sistema sociopolítico injusto y enajenante contra el cual se desencadenaría el movimiento revolucionario.

Como ya hemos dicho, tanto en la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, como en la que se expidió el 15 de mayo de 1869, así como en otros ordenamientos se aprecian, a veces de manera explícita y a veces sólo implícitamente, los tres principios rectores de la educación que habrán de mantenerse incólumes. Nos referimos a la laicidad, la obligatoriedad y la gratuidad.

Aunque ya hemos explicado la importancia del principio del laicismo en el proceso de secularización de la educación y el sentido que adquirió a la luz de la teoría comteana de los tres estadios, es indispensable comprender el proceso por el cual su significado fue variando en relación con el del principio de uniformidad que fue adquiriendo una importancia creciente a medida que se acercaba el nuevo siglo.

Desde el primer momento, 'laicismo' significó 'neutralidad' en relación con cualquier creencia religiosa. Decir que la educación era 'laica' significaba -en términos de L.

Zea- afirmar que la instrucción debía abstenerse de tocar problemas ideológicos, abandonando éstos al fuero interno de los ciudadanos y a las escuelas no dependientes del gobierno (65). Ese era el significado que mejor se adecuaba con el de libertad de conciencia.

J. Díaz Covarrubias, ministro del ramo durante la gestión de Lerdo de Tejada, justificaba la supresión de la enseñanza religiosa argumentando que ésta se había sustituido con la 'moral universal', como en otros pueblos civilizados, para dejar la instrucción religiosa a cargo de las respectivas familias, por respeto a la libertad de conciencia (66).

De manera semejante, expresaba Sierra: "para nosotros hay una libertad por excelencia sagrada, la libertad de conciencia... (por lo que)...debemos tomar en cuenta, hasta donde nos sea lícito, las exigencias del sentimiento religioso que en la mayoría de la nación impera; estamos obligados a no herir esta delicadísima fibra del corazón humano que se llama el amor por la fe que se profesa" (67).

65) Cfr. Zea, L. "Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana" en Gómez, M., Moreno, S. y J. Zebadúa. op. cit. p. 79.

No obstante la pretendida neutralidad, el principio desencadenó las críticas de los sectores más conservadores de la sociedad que proclamaban como "un derecho público" el no suprimir la enseñanza religiosa y apreciaban la supresión de ésta en las escuelas como un ataque a la libertad de los padres de familia y a sus derechos individuales. Cfr. Meneses, E. op. cit. p. 100.

66) Cfr. Meneses op. cit. p. 248.

67) Ibid. p. 238.

Es interesante observar que fue un argumento semejante el que utilizó el ministro Ignacio Mariscal (quien realizó su gestión durante la primera etapa del gobierno de Díaz) al ordenar la sustitución del texto de lógica de Bain -de línea positivista- por el de Tiberghien -de corte idealista-. Según el Ministro, éste último era "menos hostil a las creen-

El mismo Sierra, al explicar la Ley de agosto de 1908, se refiere nuevamente a la 'educación laica' en el sentido de 'educación neutral': "no se debe ni atacar, ni enseñar ni defender ninguna religión: ésta es la interpretación que de la palabra laica se observa en nuestras escuelas, y es una interpretación llana, racional y lógica" (68).

Con el mismo sentido de "neutral" se define el principio del laicismo en el Primer Congreso de Instrucción (diciembre 10. de 1887-marzo 31 de 1890): "Tras un flamante, empeñadísimo debate, el Congreso fijó, además, su decisión de mantener a este requisito de la escuela pública y de la instrucción por el Estado exigible, la sola acepción posible en nuestra libre República...la que hace, en suma, de lo laico un sinónimo de neutral, nunca de antirreligioso sectario" (69). Pero, de ese mismo Congreso surgió la pauta para otra plausible interpretación del significado de 'laicidad', cuando al definir el papel del maestro, se confirió un nuevo sentido a ese principio rector de la educación. El maestro -se dijo- "No es un apóstol de impiedad; no debe ni puede predicar la lucha religiosa; pero tiene a su cargo una iglesia laica, quiere decir, humana, cuya divisa es patriotismo y ciencia" (70).

 cias dominantes en religión y filosofía" y respondía mejor a la necesidad del gobierno de "guardar iguales miramientos a todos los cultos y una perfecta neutralidad respecto de ellos". Cfr. Ibid. p. 296.

68) Ibid. pp. 550-551.

69) Sierra, J. "Reseña sintética del Primer Congreso, presentada por su presidente Justo Sierra" en Gómez, M., et al. op. cit. p. 144.

70) Ibid. pp. 150-151.

Lo anterior significaba que con la educación laica se pretendía responder a los requerimientos del Estado nacional y de su índole capitalista: por una parte, se necesitaba que la educación coadyudara a cohesionar las voluntades individuales en un sentimiento compartido de pertenencia a la nación, mediante la transmisión y popularización de un 'fondo común de verdades' y la promoción de actitudes patrióticas acordes con ellas. Por otra parte, se requería que los procesos educativos contribuyesen al progreso material; lo cual, de acuerdo con los postulados del positivismo, podía lograrse mediante una 'instrucción científica' cuyos contenidos fuesen seleccionados obedeciendo al criterio de utilidad en vistas del orden y el progreso, y mediante la promoción de actitudes y hábitos favorables a ese fin.

Correspondía al Estado -vale decir a la burocracia encargada de la toma de decisiones, en el ámbito de la educación- decidir cuáles eran esas 'verdades' vinculadas con las actitudes patrióticas, y cuáles eran los contenidos útiles y científicos, cuestión que por su naturaleza eminentemente ideológica no podía realizarse de manera neutral. Así lo reconocieron algunos, como Horacio Barreda, quien restringió la neutralidad al ámbito privado: la nueva educación -afirmaba- ha tratado de abstenerse de intervenir en las ideas consideradas como pertenecientes al orden privado y enseñar aquellas que pertenecen al orden público; de ahí, que no puede entenderse por laica la abstención de enseñar principios de carácter ideológico, sino que, por el contrario, di-

cha educación debe enseñar aquellos principios ideológicos que son considerados necesarios para establecer el acuerdo social, principios valederos para la sociedad en virtud de que son demostrables (71).

Como puede observarse, el razonamiento conducía sofisticadamente a identificar 'lo laico' con la ideología apoyada por el Estado -que no podía ser otra que la ideología dominante, es decir, la ideología de la clase dominante-; a la ideología oficial -llamémosle así a la ideología impulsada por la burocracia- se le ubicó en el conjunto de los conocimientos 'demostrables'. De ahí, era razonable inferir que dicha ideología tenía un carácter científico y que, por ende, contribuía a la realización de los valores que orientaban el proyecto: el orden y el progreso.

Pero al llegar a este punto, nos encontramos con una serie de creencias que bien pueden ubicarse en distintos sistemas teóricos pero que los positivistas mexicanos, con su característico espíritu ecléctico, procuraron armonizar. Sigamos el razonamiento: para lograr el orden social, se requería un orden mental -tesis de G. Barrera que tiene un origen comteano-; para lograr el 'progreso material se requería el 'progreso espiritual' -tesis incluida por H. Barrera, obedeciendo a un procedimiento analógico-. El poder del Estado se ejerce para promover el orden social y el progreso material, conforme a postulados positivistas; pero no le compete el orden espiritual y menos aún lo relativo a la rectoría de la educación -esto último de acuerdo con los

postulados de Spencer (72)-; luego, debe haber un grupo de hombres encargados de ejercer un poder espiritual -poder que en opinión de Zea aspiraban a ejercer los positivistas mexicanos (73)- y de dirigir 'el movimiento intelectual' de la sociedad. Sin embargo, mientras no hubiese condiciones suficientes para ejercer ese poder espiritual independiente del poder del Estado -dado el nivel de atraso de la sociedad- éste debía hacerse cargo de la educación y procurar que esos principios se difundieran de manera uniforme a toda la población. Para ello era indispensable establecer la obligatoriedad y gratuidad de la educación -ideas que a juicio de Sierra concordaban con las de J. S. Mill- (74). Como consecuencia de todo esto, la educación debía ser popular y nacionalista -según las ideas proclamadas por Sierra y contrarias al positivismo spenceriano pero compatibles con ciertas concepciones pedagógicas de corte idealista, en boga en esa época, y adecuadas al momento histórico-.

El principio de obligatoriedad superaba las limitaciones del liberalismo, según decía Barreda, porque al considerar a la educación como un 'derecho de la sociedad' (75)

72) Esto se desprende de los comentarios de M. Fernández En-
guita sobre la obra spenceriana. Cfr. "Prólogo" en Spencer,
H. Ensayos sobre pedagogía.

73) Zea, L. El Positivismo en México. p. 208.

74) "Sin la instrucción obligatoria -decía Sierra-, las institu-
ciones democráticas están incompletas, porque el sufra-
gio universal, según la feliz expresión de Stuart Mill, re-
quiere la educación universal. Una democracia analfabética,
como la nuestra es una no democracia, como la nuestra." Cit.
por Meneses, E. op. cit. p. 228.

75) Puesto que los derechos de la sociedad se reducían al
bienestar de sus miembros y para lograr éste se requería de
la educación, entonces, la educación era un derecho social.
Cfr. Zea, L. op. cit. p. 127.

se le confería un estatuto superior al de los 'derechos individuales'.

No obstante, al concebir a la educación como un derecho, la justificación de la obligatoriedad se mantenía en el espíritu liberal. Sólo cuando la obligatoriedad se vió como una conveniencia para la consolidación del Estado, el principio dejó de ser liberal para adquirir el matiz que le permitiría concertarse con la índole no liberal del primer Estado nacional. Ya el mismo Barreda le confería este nuevo matiz cuando decía que la instrucción obligatoria es un problema de conveniencia y de estabilidad social, aunque pareciera contraria al principio de libertad (76).

El significado que imperó en el proyecto educativo del período que nos ocupa fue más bien el segundo; es decir, más que como un derecho, la educación se veía como conveniencia para la consolidación del Estado nacional si y sólo si era 'uniforme', 'científica' -lo cual incluía, como hemos visto, los principios de la ideología dominante-, y nacionalista. Así se interpretó en el Primer Congreso de Instrucción, según se apunta en la reseña correspondiente: "Consolidado con el voto del Congreso este punto, se decidió en seguida que la forma por excelencia de la uniformidad en la educación nacional, consistiría en la enseñanza obligatoria gratuita y laica" (77).

76) Ibid. p. 128.

77) Y se agrega: "Todos teníamos o la profunda convicción de que la sociedad es un ser que necesita vivir y crecer, lo que funda el derecho del Estado, órgano del todo social, para obtener la satisfacción de esta necesidad facilitando con la educación los elementos de la actividad individual, o por

La gratuidad no era sino un corolario de la obligatoriedad, puesto que no se podía exigir a los padres de escasos recursos que enviaran a sus hijos a la escuela, si ello les significaba una erogación que no podían hacer.

La educación se concebía, pues, como indispensable para consolidar el Estado nacional, pero a condición de que fuese uniforme, nacional y popular. La necesidad de la uniformidad se basaba en la creencia en que el orden social sólo es posible mediante la unidad de criterio que se logra por la enseñanza de ciertos principios. La idea de una 'educación popular' se vinculó estrechamente con el concepto de 'educación nacional', y se introdujo en el Primer Congreso de Instrucción para sustituir a la voz 'enseñanza elemental', con el propósito de expresar mejor el espíritu de unificación nacional que orientaba la educación; de acuerdo con esto, la palabra 'popular' se refería a "la cultura general que se considera indispensable para el pueblo, en todos los países civilizados" (78).

Los miembros de la comisión cuyo dictamen decidió la enseñanza popular consideraron que, más importante que la unidad lograda por los ordenamientos jurídicos, era la que se procuraba por 'la igualdad de cultura y especial preparación para la vida política', es decir, 'la unidad intelec-

seamos la creencia firme de que el derecho del niño a la plenitud de la vida, priva de todo carácter legítimo a la resistencia del padre; así, pues, la obligación era indiscutible". Como se observa, en este fragmento aparecen los dos significados de la obligatoriedad, pero en el voto domina el de la conveniencia para el Estado. Cfr. Sierra, J. "Rosafra..." en Gómez, N. et al. op. cit. p. 144.
78) Cfr. Zea, L. "Del liberalismo a..." en Ibid. p. 121.

tual y moral' gracias a la cual se imprimiría un 'igual carácter a todos los miembros del Estado', y establecería 'bajo indestructibles bases, el amor y el respeto a las instituciones que nos rigen' (79).

En síntesis, por lo que se enseñaba -es decir, los contenidos que constituían un 'fondo común de verdades'-, la educación era uniforme; por los sujetos a los que se pretendía que llegara esa enseñanza -el pueblo mismo- la educación era popular, y por el fin al que se tendía -esto es, la unificación de los criterios, en pro de la unidad nacional- la educación era nacionalista.

La posibilidad de una educación uniforme se fundaba en una tesis frecuentemente sostenida por los liberales, la que afirma que 'todos los hombres nacen iguales'. En consecuencia, el principio de la uniformidad de la enseñanza chocaba con la concepción jerárquica de la sociedad que defendían algunos positivistas mexicanos quienes, lógicamente, se oponían a dicho principio. Así por ejemplo, F. G. Cosmes argumentaba que si se atendía a las diferencias de las razas y de la capacidad intelectual de cada una de ellas, así como a las condiciones sociológicas en que se encuentran las diversas comunidades, la uniformidad de la educación se veía como inconveniente e imposible (80). Pese a todo, el argumento en favor de la uniformidad tuvo mayor peso y se ratificó en los dos Congresos de Instrucción efectuados entre 1889 y 1891.

La necesidad de subordinar la educación al ideal de la

79) Ibid. 123.

80) Ibid. 125.

unidad nacional fue considerada por los participantes en el primer Congreso de Instrucción, desde dos perspectivas: la de mantener la independencia política, y la de asegurar un mejor porvenir a la sociedad mexicana (81).

El Congreso dió la pauta para señalar los límites en la aplicación de los principios: la obligatoriedad se restringía al proceso de alfabetización, y la uniformidad se constreñía a los deberes del hombre para con la patria (82). Ambos principios debían su potencial axiológico al hecho de contribuir a consolidar el Estado nación mexicano.

Esa insistencia en el valor de 'lo nacional', nos permite afirmar que, aunque es indiscutible el influjo del positivismo en el proyecto orientado por el criterio axiológico del orden y el progreso, así como la prevalencia de

81) Sierra lo expresa de la siguiente manera: "comprendiendo hoy que nuestra vida queda ligada con lazos de hierro a la vida industrial y económica del mundo, todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, debía transformarse en cohesión, gracias a la acción soberana de la escuela pública, este Congreso, temiendo que mañana fuese tarde, abordó sin vacilar la solución y adoptó la uniformidad, no absoluta, sino fácilmente relacionable a las distintas condiciones del país". Sierra, J. "Reseña..." en Gómez, M. et al. p. 144.

82) Nuevamente es Sierra quien mejor expresa estas ideas: "puesto que, en igualdad de circunstancias, de dos individuos o dos pueblos, aquel que es menos instruido es inferior; puesto que el pueblo mexicano, en su mayoría analfabético, va a entrar en contacto íntimo con el norteamericano, en su mayoría alfabetico, es preciso tratar de suprimir rápidamente el elemento de inferioridad"; "El fin de la educación deberá ser la aglutinación de la Patria, la formación de los lazos que hagan posible la nación... Los maestros deben tener particular cuidado en aprovechar toda oportunidad en la escuela y en la enseñanza de las materias que proporcionan a los niños todos una serie de nociones claras acerca de los vínculos que nos unen con la patria, acerca de nuestra constitución republicana y de nuestra organización social." Ibid. pp. 103-104.

principios cuyo origen encontramos en el liberalismo, éstas no son las únicas presencias teóricas que se advierten en el discurso político de la época.

En efecto, el idealismo también aportó algunas tesis significativas al proyecto educativo del primer Estado nacional, muy probablemente por la vía de la influencia que ejercieron algunos teóricos de tendencia idealista -como Pestalozzi, Krause (83) y Froebel- en algunos pedagogos y maestros mexicanos (84); influencia que se dejó sentir sobre todo en los Congresos de educación. Por ejemplo, la tesis que afirma la necesidad de una educación popular y la de que la formación profesional debía subordinarse a la formación general, son ideas que estuvieron presentes en el proyecto educativo y que provenían más de Pestalozzi que de Comte o Spencer (85). También la idea de una educación nacionalista fue justificada por los filósofos y pedagogos idealistas; por ejemplo, según Fichte, la salvación de la nacionalidad está en la educación, y por eso es indispensable hacer que ésta llegue a todos los ciudadanos sin excepción y que sea una educación general; de ahí la necesidad de que el Estado

83) L. Zea trata en detalle a la polémica entre el positivismo y el krausismo Cfr. El positivismo... Sección séptima.

84) También se dió el caso que dada la tendencia a emular se invitara a México a algunos pedagogos extranjeros que no siempre asumían una clara posición positivista. Tal fué el caso del suizo Rösamen, cuyo pensamiento estaba fuertemente influido por las ideas de Pestalozzi.

85) Cfr. Meylan, L. "Heinrich Pestalozzi" en Chateau J. et al. Los Grandes Pedagogos. p. 203-208. La gran influencia de Pestalozzi en México también se puso de manifiesto en el Congreso Higiénico Pedagógico realizado en 1882, pues pocos autores han puesto tanto énfasis en la higiene y el desarrollo corporal como Pestalozzi. Cfr. Ibid. p. 215.

se ocupe de la educación (86). A esta tesis fichteana se añadió la de Froebel que definía a la educación como un proceso de desarrollo entendido como superación de las diferencias, misma que se logra al encontrar una conexión entre las cosas opuestas (87), y aunque la concepción de este autor tenía un sentido místico, resultó de utilidad para interpretar que ese 'principio de conexión' en el que habrían de superarse las diferencias y los conflictos entre las clases era el sentimiento de pertenencia a una nación.

A partir del análisis de los principios, podemos concluir que es inexacta la afirmación de Medina y Granados con respecto a que durante este período se advierte un 'retroceso real', mientras que en el orden legal se observa un avance debido, sobre todo, al carácter liberal de los principios del proyecto. Como vimos, no hay tal avance puesto que los principios ya habían sido enunciados con anterioridad; antes bien, hay un retroceso en el ámbito legal por cuanto los principios, en su conjunto, dejan de tener un sentido crítico y revolucionario, para adquirir un significado ideológico contrarrevolucionario, salvo por lo que hace a la consolidación del carácter secular de la educación. Y, por lo que toca a la índole teórica del proyecto, no es aventurado afirmar que de las diversas presencias teóricas eclécticamente reunidas ahí -con preponderancia del positivismo y, en menor medida, del idealismo-, el liberalismo tiene el menor peso.

86) Cfr. Luzuriaga, L. Historia de la educación y de la Pedagogía. pp. 175-177.

87) Cfr. Marres, E. op. cit. pp. 41-43.

4.2.3. El concepto de educación

Las diversas presencias teóricas e ideológicas en el proyecto de educación pública, vigente en el periodo que va desde 1867 hasta 1910, también se manifestaron cuando se trató de definir lo que la educación debía ser.

En diversos estudios en torno a la política educativa de esta época, se toma nota de algunas preocupaciones compartidas y, más o menos generalizadas, que nos permiten identificar los rasgos principales que conforman el concepto de educación en el proyecto del orden y progreso, y elucidar el significado teórico e ideológico de dicho concepto.

Desde luego, se advierte la insistencia con la que se definió a la educación como un proceso de formación, ya moral, ya cívica, o ambas cosas, o éstos y otros tipos de desarrollo que constituían lo que en las obras de los filósofos y pedagogos se llamó 'formación integral'.

No obstante su reiterada presencia en el proyecto educacional, esta idea fue interpretada de diversas maneras. Los positivistas, con Gabino Barreda a la cabeza, la concibieron como 'educación completa', entendiéndolo por esto, en primer término, un proceso por el cual se procuraba que el educando aprendiese a vincular la teoría y la práctica ya que, según decía el fundador de la preparatoria nacional, la separación entre ellas sólo da lugar al desorden y hace pre-

valecer los prejuicios; en segundo lugar, se entendía como el modo de acceder a 'todos los posibles rincones de la conciencia' en los que pudiera 'cobijarse algún prejuicio', para ofrecer al estudiante los conocimientos que le permitieran superarlo (88); se trataba de procurar el desarrollo de todas las facultades del hombre, la moral, la intelectual y la física, -conforme a la clasificación de Spencer- pero, mientras que en el caso de la educación moral se hacía necesario diferenciar las tendencias para cultivar unas y suprimir otras, la educación del entendimiento había de ser completa y universal (89).

Rébsamen, impulsor de la Normal de Jalapa y participante destacado en los Congresos de Instrucción, insistió en dejar a un lado las disputas filosóficas en torno al concepto de educación, pero su entusiasmo por difundir las ideas de Pestalozzi y de Froebel nos permiten inferir que su tesis relativa a que el educador debía empeñarse en propiciar el desarrollo de todas las capacidades del niño, en el mayor grado posible (90), había que interpretarla en el sentido idealista romántico que revelan las obras de esos autores europeos. En otras palabras, había que interpretar -siguiendo a Pestalozzi- que la educación integral consiste en "el desarrollo y el cultivo de las facultades y de las disposiciones del corazón, del espíritu y del poder del hombre, de acuerdo con la naturaleza... (y que) cada una de estas facul-

88) Cfr. Zea, L. op. cit. pp. 123-124.

89) Cfr. Meneses, E. op. cit. p. 288, y Spencer, H. op. cit. *passim*.

90) Cfr. Meneses, E. op. cit. pp. 326-327.

tades se desarrolla según leyes eternas...y su florecimiento sólo es conforme a la naturaleza en la medida en que armoniza con esas leyes eternas..." (91); se trataba de una formación que era 'obra del amor', y que habría de contribuir a mitigar y apagar rivalidades y odios, en la medida que propiciaba el desarrollo del 'germen de la humanidad', y del 'amor fraternal'.

Que no fue Rébsamen el único que recibió la influencia idealista romántica, lo demuestran las frecuentes alusiones a Pestalozzi y a Froebel por parte de los pedagogos mexicanos de fines del siglo pasado (92), y, sobre todo, la persistencia del modelo froebeliano en la organización de la educación preescolar en nuestro país. Según Abbagnano y Visalberghi, la base de la pedagogía de Froebel es la intuición de la unidad de lo real, tema desarrollado por románticos como Schleiermacher, Schelling y Krause. Esta idea, bajo la forma de un 'panenteísmo' -al estilo de Krause- en el que se consideraba cada entidad, ya fuese nación o individuo, como expresión de lo Absoluto -aunque pudiese manifestar una relativa autonomía-, influyó profundamente en Froebel. Con estos fundamentos teóricos, no es extraño que este pedagogo insistiese en los temas nacionales y universalistas, y sostuviera la tesis de un orden universal y dinámico al que es posible contribuir activamente. Por eso, la educación debía formar al ser humano por la vía de la actividad, de la laboriosidad, es decir, por el trabajo que en

91) Meylan, J. op. cit. pp. 213-214.

92) Cfr. Meneses, E. op. cit. pp. 167 y ss.

el niño adopta la forma de juego (93).

Quizás mejor que ninguno otro, J. Sierra expresó este sentido romántico de la formación integral: ser fuertes -decía- es, para los individuos, resumir su desenvolvimiento integral en la determinación de un carácter. Puesto que el elemento esencial de un carácter está en la voluntad, a la escuela le compete hacerla evolucionar por medio del cultivo físico, intelectual y moral del niño, y se considerará que el carácter está formado cuando se haya impreso en la voluntad ese 'magnetismo misterioso' del bien; por eso añadia precisa saturar al hombre de 'espíritu de sacrificio', para hacerle sentir el valor inmenso de la vida social y convertirlo en un ser moral 'en toda la belleza serena de la expresión' (94).

En síntesis, el significado que adquirió 'la formación integral' en el proyecto del orden y progreso combinaba, no sin contradicciones, los sentidos positivista e idealista romántico del término: había que superar los prejuicios propios de los estadios teológico y metafísico mediante una e-

93) "El hombre en general -decía Froebel- tiene del trabajo, de la actividad, de la laboriosidad un concepto exterior, completamente falso y, por lo mismo, muerto e inconsistente, que no despierta ni alimenta la vida, ni tanto menos lleva en sí un germen de vida, y que por lo tanto pesa, oprime, humilla y estorba... Dios crea y obra ininterrumpidamente... Dios creó al hombre, copia de El mismo' lo creó para que fuera la imagen de Dios. Por eso el hombre debe crear y obrar a semejanza de Dios... Tal es... el significado profundo, el gran objetivo del trabajo y la laboriosidad..." cit. por Abbagnano, N. y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. p. 485.

94) Cfr. Sierra, J. "Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la Universidad Nacional (1910)" en Gómez, M. et al. op. cit. pp. 197-198.

educación científica y enciclopédica, pero también se requería reforzar el sentimiento de unidad nacional y de 'amor fraternal' que contribuía eficazmente a suavizar los conflictos de clase.

Así entendido, el concepto de 'formación integral' comprendía, en su significado, otros conceptos; era, al mismo tiempo, 'instrucción científica y enciclopédica', 'formación moral' y 'formación cívica'.

Nadie discutía que la 'educación' incluía, o al menos requería de la 'instrucción'; pero la polémica se generaba al momento de identificar ambos conceptos. Así, por ejemplo, para los autores de un proyecto de instrucción pública que pretendió sustituir al de Barreda, la educación pública no tiene otra misión que la de instruir, es decir, la de enseñar a los estudiantes una serie de materias que les sean útiles en un sentido instrumental -leyes al abogado, matemáticas al ingeniero, etc.-. Para Barreda, en cambio, la educación tenía, además de la misión de instruir, la de hacer posible el orden público (95).

Para Barreda, la instrucción científica o positiva cumplía tanto con el propósito de instruir, como con el de formar moral y socialmente al individuo, y ello se lograba por efecto del método. Para este autor, la educación debía ser el producto de 'un tratar de desbaratar prejuicios', más que el resultado de un empeño por imponer determinadas ideas o

95) Cfr. Zea, L. op. cit. p. 138.

Según Barreda, la 'doctrina positiva' era el mejor instrumento para enseñar a los mexicanos a guardar y defender el orden social. Ibid. pp. 107-108.

dogmas. Esto se lograba ofreciendo a los individuos el máximo de verdades en las que pudiesen apoyar su criterio, lo cual, a su vez constituía el más seguro preliminar de la paz y del orden social porque ponía a los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, contribuyendo, así, a unificar opiniones (96).

El método se resumía en la demostración; la escuela -decía Barrera- es el laboratorio donde se demuestran y prueban todas las ideas y las creencias. Por eso, el estudiante, convencido de que todo conocimiento se basa en la experiencia y no en la autoridad, se forma como un hombre práctico, educado en las ciencias positivas; como un hombre realista que sólo quiere aquello que los hechos demuestran que puede ser. Y todavía hay más; puesto que la educación positiva es una educación orgánica -lo que significa que se pretende que todas las ciencias positivas sean conocidas por todos los educandos, cualquiera que sea la carrera que éstos quieran seguir- contribuye a que los estudiantes se percaten de que todas las profesiones se encuentran ligadas entre sí por el fin social que persiguen, y a crear un sentimiento de cooperación entre todos los educandos (97).

La educación científica -de acuerdo con las tesis de los positivistas- contribula a la formación moral y social

96) Ibid. p. 126.

97) Cfr. Ibid. pp. 123-142.

A esto, añadía Barrera -tratando de aplicar la 'ley enciclopédica' de Comte- que una educación que ofrece conocimientos parciales es una educación digna de una época teológica, y que si sólo se atiende a la formación de profesionales, la educación se constriñe tanto como si obedeciera al criterio de castas. Cfr. Ibid. p. 143.

del individuo. Se trataba de establecer una nueva moral sobre bases de carácter científico, que resultaba de la rigurosa aplicación del método positivo: se basaba en evidencias y no en simpatías o antipatías. La razón, fundada en evidencias, y no el corazón, era la que podía decidir el camino que la humanidad debía seguir para su progreso (98).

De acuerdo con esta concepción, la moral no podía quedar al arbitrio de los individuos. En la medida que se quería establecer el orden positivo, se hacía necesario que la moral fuese un asunto público. De ahí que, como decía H. Barreda, era preciso que el sistema de educación pública se encargase de preparar al individuo para la vida social, suministrándole el caudal de ideas, sentimientos, hábitos y opiniones que le es necesario para adaptarse y conformar su conducta con el orden social en el que debe vivir (99).

La obra del pedagogo mexicano Pedro de Alcántara García, reprodujo en siete volúmenes, bajo el título de Teoría y práctica de la educación y la enseñanza (1879-1889), el

98) Ibid. pp. 163-165.

99) Ibid. p. 201.

En virtud de este 'suministro' de creencias y actitudes, se lograba una formación cívica que se manifestaba en un sentimiento patriótico. En palabras de H. Barreda: a los jóvenes educados en la escuela positiva "no los oiremos calificar el amor patrio y los deberes cívicos de sentimientos mezquinos... Nuestros novicios, en vez de alzarse beatíficamente al cielo, permanecen clavados en la tierra, para mejor estudiar la estructura de las sociedades, para apreciar mejor la importancia que tienen en la economía de esas sociedades, los afectos humanos... (la doctrina positiva) despierta en sus corazones el deseo de servir a la Patria y morir por ella si necesario fuese... se ven conducidos a coordinar sus sentimientos, sus pensamientos y actos en torno a estos tres objetos que se llaman Familia, Patria, Humanidad". Ibid. p. 223.

espíritu ecléctico de la época: la educación debía ser física, intelectual y moral, y la enseñanza, que era el medio para cultivar formalmente las diversas facultades, debía ser: adecuada, gradual, progresiva, cíclica, armónica, integral, enciclopédica, sinóptica, agradable, atractiva, práctica y racional (100). Con tal caracterización repetía desde los principios aristotélicos hasta los spencerianos, pasando por los pestalozzianos, los froebelianos, los comteanos y los herbartianos. Desconocemos hasta qué punto lograba conciliar posiciones tan diferentes, no tanto por lo que toca a las tesis pedagógicas, como por el fundamento filosófico en que se apoyaban; pero lo que aquí interesa es destacar la preocupación por definir la educación, y por aplicar las tesis que se consideraban 'avances teóricos' en el ámbito de la pedagogía.

La educación, concebida como un proceso de formación integral que incluía la instrucción científica y enciclopédica sin detrimento de la formación moral y social —, quizás sea más adecuado al espíritu del proyecto decir 'formación cívica'—, es un tema recurrente no sólo en el discurso filosófico pedagógico, sino también en el discurso político, como se desprende del análisis de los proyectos para reglamentar la educación y de los acuerdos de los diversos Congresos de Instrucción (101).

100) Cfr. Meneses, E. op. cit. p. 287.

101) El Srío. de Instrucción Pública en 1881, E. Montes, al presentar el proyecto de Ley Orgánica para el sector, afirmaba que era erróneo impartir una instrucción enciclopédica si al mismo tiempo no se procuraba sembrar en los corazones el germen de virtudes, base de la formación de miembros

La importancia de instruir la explica I. M. Altamirano: "El pueblo necesita instruirse; instruido será rey; ignorante, se hallaría siempre bajo una vergonzosa tutela, y aquellas castas privilegiadas bajo cuya férula ha gemido por tantos años, volverían a aparecer siempre dominadoras y tiránicas, aunque disfrazadas con nuevos títulos y con nuevo carácter" (102). Interpretando la instrucción en este sentido, Baranda -secretario del Ramo durante cuatro administraciones de Díaz- considera que la educación debe comunicar no sólo información, sino sobre todo valores (103).

Y al entrar al plano de los valores, se entraba en el de la moral. Al respecto, el pedagogo M. Flores advertía: la instrucción sola no basta para hacer feliz al hombre; los progresos científicos e industriales no harán por sí solos más felices a los hombres. Puesto que la vida social es la vida por excelencia del hombre y la felicidad humana depende del perfeccionamiento de las relaciones sociales, se hace indispensable la educación moral (104).

El programa correspondiente al plan de la Academia Nor-

útiles a la familia y a la patria. Cfr. Ibid. p. 300.

También las conclusiones del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 incluían esta idea: "el método de enseñanza por adoptarse se propone cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales en el orden de su aparición y por el ejercicio persistente pero no continuo", y recomendaban acciones concretas como: la práctica de la higiene, de la gimnasia y de la instrucción 'objetiva' para hacer ágiles las percepciones sensoriales, y en el ámbito moral, prescribían la estrategia de permitir que el niño experimentase las consecuencias de sus acciones, como aconsejaban Rousseau y Spencer, entre otros. Cfr. Ibid. p. 307.

102) Ibid. p. 309.

103) Ibid. p. 317.

104) Ibid. p. 346.

mal de Orizaba introducía un nuevo concepto de educación, seguramente inspirado por el fundador de la escuela, el alemán E. Laubscher. De acuerdo con el plan, la educación consistía en la influencia ejercida por personas adultas en los niños, con el fin de guiarlos a su destino; había dos tipos de educación: la racional, según un plan y reglas determinadas, y la espontánea, sin premeditación ni reglas -que se refería al 'trato con otros'- (105).

Para Rébsamen la educación no era cuestión de ejercer influencia sobre el niño, sino de cultivarlo, es decir, de partir de sus intereses para inducirlo a descubrir el mundo por sí mismo; pero ese cultivo debía conformarse -de acuerdo con la tesis de Pestalozzi- a la marcha natural de la evolución física y psíquica del educando. Por eso, la educación debía arrancar del conocimiento de la naturaleza del niño (106).

El peso de los argumentos de los pedagogos, en el ámbito académico, y el de algunos políticos, fue suficiente para que se determinase en el Primer Congreso de Instrucción Pública que la instrucción no es sino un medio de la educación; lo que distingue a la educación -decía la reseña de dicho Congreso- "es que en ella un sistema completo de desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales forma íntimo conjunto, como lo forma la naturaleza en el hombre en vía de formación, en el niño" (107).

105) Ibid. p. 323.

106) Ibid. p. 326.

107) Sierra, J. "Reseña..." op. cit. p. 146.

Como hemos visto, la educación entendida como formación integral remitía a la siguiente interpretación: respecto del educador, la educación consistía en un 'cultivo' -siguiendo el símil pestalozziano que presenta al maestro como un agricultor-; pero respecto del educando, la educación se entendía como desarrollo. Así lo definió, por ejemplo, el maestro Carlos A. Carrillo: el aprendizaje -decía- tiene un fin inmediato y evidente -la instrucción o información- y otro no tan visible pero no por eso menos real: el desarrollo de las capacidades del niño. A este desarrollo se le llama educación (108).

De manera semejante, distinguía Luis E. Ruiz en su Tratado elemental de pedagogía: el objetivo de la instrucción es la 'acumulación de conocimientos', mientras que el de la educación es 'el perfeccionamiento de la facultad por el ejercicio' (109).

El 15 de Agosto de 1908, por iniciativa de Sierra, se publicó la Ley de Educación Primaria en la que, habida cuenta de las disquisiciones en torno al concepto de educación, se estipulaba en el Art. 1o. que las escuelas oficiales primarias debían ser de índole eminentemente educativa, y en el Art. 2o. que la educación que en ellas se impartiese debía ser nacional, en el sentido de inculcar en todos los educandos el amor a la patria mexicana y a sus instituciones, y el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes. Y era en el Art. 4o. donde se

108) Cfr. Meneses, E. op. cit. p. 478.

109) Ibid. p. 532.

definía la educación como el proceso por el que se realizaría el desenvolvimiento armónico del niño, dando vigor a su personalidad, creando en él hábitos que lo hiciesen apto para desempeñar sus futuras funciones sociales, y fomentando su espíritu de iniciativa. En este proceso debía alcanzarse la cultura moral mediante la formación del carácter por la disciplina y la obediencia, por el constante y racional ejercicio de sentimientos, resolución y actos, encaminados a producir el respeto de sí mismo y el amor a la familia, la escuela, a la patria y a los demás; la cultura intelectual debía alcanzarse por el ejercicio gradual y metódico de los sentidos y de la atención, el desarrollo del lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva aproximación a la exactitud del juicio; la cultura física por las indispensables medidas profilácticas, los ejercicios corporales apropiados y la formación de hábitos de higiene, y finalmente, la cultura estética por la iniciación del buen gusto y emociones de arte, adecuadas a la edad del educando (109).

De esta manera, en esta Ley quedaban sintetizadas largas discusiones de carga teórica e ideológica y se definía el significado del concepto 'educación', en el proyecto educativo del orden y progreso.

Una cosa quedaba clara: pese a que en muchos planes de estudio se ofrecían asignaturas que preparaban al educando o educanda para ejercer 'algún oficio' con el que 'pudiese ganarse la vida', la capacitación para el trabajo distaba mu-

109) Cfr. Ibid. p. 552.

cho de ser una acción educativa. Ello es lógico si se considera que lo que se requería, dado el carácter del primer Estado nacional, era consolidar las instituciones, al tiempo que se diluían los conflictos de clase en aras de la unidad nacional. No se precisaba, en cambio, preparar mano de obra calificada puesto que, justamente por el carácter dependiente del capitalismo mexicano y el estado de desarrollo del capitalismo avanzado, lo que se demandaba era mano de obra no calificada que pudiera ser sometida a sobreexplotación.

Así, la educación se entendió como desarrollo del individuo, pero esta significación quedó mediatizada por el criterio axiológico que orientó el proyecto y por el sentido conservador que adquirieron los principios educacionales. De este modo, fue desarrollo en y para un orden social inequitativo, y desarrollo para un progreso material que hizo cada vez mayor la brecha entre explotados y explotadores.

4.3 Racionalidad y límites de la filosofía de la educación del primer Estado nacional

4.3.1 Los límites de la validez del proyecto del "orden y progreso"

Como ya hemos apuntado, la validez social del proyecto del "orden y progreso" fue muy limitada, porque el criterio axiológico que lo orientó representaba un valor, sólo para la clase dominante; más todavía cuando su potencial axiológico alcanzó sólo a las fracciones de la clase dominante, vinculadas con el capital extranjero.

Tal restricción se fue operando a medida que el posi-

ble logro de ese ideal dejaba fuera de sus beneficios a la mayoría de los miembros de la sociedad.

Las primeras que fueron marginadas del alcance axiológico del ideal positivista fueron las clases trabajadoras, pues el "orden" que se pretendía implicaba su subordinación-económica, social, política y cultural- respecto de lo que se consideraba la versión mexicana de la 'élite de la humanidad', constituida por 'los sabios y los ricos', que "quittadas las caretas" eran una y la misma cosa. Se trataba de un orden social en el que la libertad, aún entendida a la manera liberal, quedaba a nivel de promesa; como la "gloria" que podría gozarse una vez que se aceptara resignadamente padecer en este "valle de lágrimas", en el que se libraba la digna lucha por lograr el orden social y el progreso material.

Paradójicamente, de acuerdo con el proyecto social, las clases trabajadoras, para las que 'libertad' significaba emancipación en todos los aspectos y revocación de todas las alienaciones, debían renunciar a su emancipación económica y social -porque era utópica-, en aras de una prometida libertad que consistía en la emancipación política y mental -que de acuerdo con la ideología dominante, era la única posible-.

Desde luego, el famoso 'progreso material' que sofisticamente se identificó con 'el bienestar de todos', con la ansiada 'civilización' y, todavía más, con 'la Patria', era fruto de la extracción de plusvalía absoluta que se tradujo

en miseria y penuria para las clases trabajadoras.

No obstante que el "orden y progreso" se ostentó como un valor universal, también quedó fuera del horizonte de las capas medias, ya que el logro de dicho valor requería de su sacrificio: la producción artesanal debía ceder el paso a la producción industrial; la producción agrícola para el autoconsumo habría de sucumbir en favor de la producción para la exportación; el pequeño comercio había de dejar su lugar a los canales comerciales por los que circulaba el capital extranjero. Y había que pagar ese precio para resarcir a la sociedad del "error" cometido: provocar el desorden, y con ello retardar la marcha del progreso, so pretexto de que se luchaba por la libertad; icuando la libertad -a ojos de los defensores del proyecto- era un resultado natural del orden social y del progreso material!

En consecuencia, sólo para la clase dominante, y especialmente para aquellas fracciones que se amoldaron al ritmo y las necesidades del capitalismo dependiente -es decir, para los 'dominadores dominados'-; sólo para ellos, el "orden y progreso" constituía un valor, puesto que correspondía a sus intereses y necesidades. Pero para la mayor parte de la población ese orden y ese progreso no podía representar un valor, puesto que obstaculizaba la satisfacción de sus necesidades y era contrario a sus intereses.

Se trataba, pues, de un pseudovalor que no correspondía a las necesidades radicales. Por eso, para ser legitimado hubo de revestirse con el ropaje de otros valores, como la

paz, la unidad nacional y el bienestar. Sólo así, 'revestido con la conciencia del nosotros' pudo persistir tanto tiempo como criterio axiológico. Ello explica la preocupación de los impulsores del proyecto en que tal "valor" fuese aceptado ampliamente, y explica también que la vía idónea para lograr esa aceptación fuesen los procesos educativos.

Por lo que toca a los principios, es claro que su validez social está en relación con su significado teórico e ideológico, y con la finalidad a la que estaban ligados. Así por ejemplo, si se considera que la educación tiene como finalidad el desarrollo de los individuos, y el principio de obligatoriedad queda vinculado, no tanto a un 'derecho' en sentido liberal, como a una exigencia radical, su validez social se universaliza. Pero si el valor de los principios de obligatoriedad y de gratuidad se hace radicar en la conveniencia del Estado -habida cuenta del carácter de clase del éste- entonces, el potencial axiológico de dichos principios se restringe considerablemente.

Del mismo modo, cuando el laicismo significó superación de prejuicios, 'emancipación mental' de los dogmas, exigencia de cientificidad, éste principio amplió su validez social. Pero cuando se identificó con actitudes patrióticas -o quizás sería más exacto decir 'pseudopatrióticas'-, y decir 'Patria' era decir 'progreso material', y decir 'Patria' era hablar de un valor que estaba por encima de cualquier interés, incluyendo desde luego el interés por la justicia, entonces el principio perdió validez social.

Respecto de los principios, bien valdría la pena considerar las críticas marxianas al programa lassalleano. De ellas, destaca, de manera especial, la que se puede atribuir al principio de uniformidad que, tal como se expresó en el proyecto del primer Estado nacional, se vinculó estrechamente con el carácter popular y nacionalista de la educación. De lo que se trataba era de crear un 'fondo común de verdades' y de promover actitudes iguales. La vía para lograrlo no era la imposición, sino la demostración.

Al llegar a este punto cabe preguntar ¿cuáles verdades? ¿cómo se demostraban? Dichas verdades, además de los enunciados demostrables de las diversas ciencias, eran ciertos principios de 'orden público' que debían llegar a toda la población. La decisión de cuáles eran los 'principios verdaderos' quedaba a cargo de quienes planeaban y organizaban la educación pública -frecuentemente esa decisión fue facultad de unos pocos funcionarios-, la "demostración" quedaba reducida a la machacona insistencia, a lo largo de todos los estudios, de la bondad y de los poderes de moralización y socialización de tales principios, y la manera como el estudiante mostraba haber aprendido la lección consistía en repetir esos principios como quien repite la lección de catecismo.

Si era el Estado el encargado de la educación pública, era también el encargado -por medio de sus agentes- de decidir cuáles eran esas verdades de orden público que debían contribuir a 'unificar criterios'. Pero -como diría Marx-,

¿acaso no es el Estado el que necesita ser educado por el pueblo? (110).

Por otra parte, siguiendo el pensamiento marxiano, de manera semejante a como el 'derecho igual' lleva implícita una limitación burguesa, la educación 'uniforme' lleva implícita una limitación del mismo tipo. En efecto, si se acepta que la educación se manifiesta en los individuos como desarrollo, y se reconocen las desiguales aptitudes en ellos, no cabe sino aceptar que los aprendizajes, en cuanto a contenidos, ritmo, y organización no pueden ser iguales para todos. En este sentido, también para la educación, vale la demanda marxista "a cada quien según sus necesidades". No obstante, en un momento dado del desarrollo social, dicho principio pudo operar en sentido revolucionario, en la medida que el saber dejó de ser privilegio de unos pocos, y, al menos en el discurso jurídico, se trató de superar la 'división social del saber'.

El principio de cientificidad, es fácilmente universalizable, siempre que no se identifiquen, falazmente, 'conocimiento científico' y 'concepción burguesa del mundo y de las relaciones sociales', como frecuentemente ocurrió en el proyecto del "orden y progreso". Y por lo que toca al principio de utilidad, éste no se aplicó en sentido ético, sino en sentido meramente instrumental. Por eso, respecto de este principio también cabe preguntar ¿quién decide lo que es útil? y ¿para qué es útil?; si se responde que es al Estado

110) Cfr. Marx, C. Critica al programa de Gotha pp. 41-42

al que compete tomar tal decisión, entonces vale nuevamente la crítica marxiana.

El principio de libertad de enseñanza, que por su jerarquía jurídica debió ser el fundamental pero que por su vinculación con un proyecto que se consideraba superado, se subordinó a los otros principios educacionales, mantuvo la validez social que le confirió el proyecto en su conjunto. Como revocación del monopolio del clero en la educación, se manifestó como verdadera libertad, en el sentido que la hemos definido en este trabajo -es decir, como revocación de las alienaciones-. Pero como 'derecho' derivado, a su vez, del derecho al bienestar que proporciona la civilización, se mantuvo en el marco de la interpretación burguesa de lo que la 'civilización' significaba, y en este sentido, su validez social quedó constreñida a la clase que se beneficiaba con el logro de ese valor.

Por último, por lo que toca al concepto de educación que imperó en el proyecto, a saber, el que la definía como formación integral que se manifestaba como desarrollo en el individuo, sería indispensable salvar las limitaciones teóricas e ideológicas que se le impusieron -como la de considerar que dicho desarrollo debía obedecer a leyes eternas, o la de subordinar ese desarrollo al orden social y al progreso material- para que su validez social fuese amplia. Pero inserta en el proyecto, esa validez se restringió.

La validez del proyecto, en cuanto teoría, depende en buena medida de su validez lógica. Al respecto ya hemos in-

dicado que la debilidad formal del proyecto, se debió, sobre todo, a que la intención ecléctica de los constructores del proyecto desembocó en un sincretismo: los principios y fundamentos no pudieron conciliarse de manera coherente. Así por ejemplo, la idea de no enseñar sino lo útil, no fué compatible con la índole "orgánica" (uniforme y enciclopédica) de la educación; menos aún si se considera que tal principio de utilidad se entendió no tanto en el sentido del utilitarismo clásico (de procurar el mayor bien para la mayoría), como en el sentido del pragmatismo (considerando los efectos de la educación que pudiesen tener alcance práctico), mientras que la idea de la organicidad se vinculó más al idealismo y al romanticismo que al positivismo.

Esto es claro si se atiende al hecho de que, por un lado, interesaba el orden social y el progreso material, que en ese momento no se fincaba en la preparación masiva de mano de obra calificada, sino en la sobreexplotación del trabajador no calificado, y ello no requería, desde un punto de vista pragmático, sino de la transmisión de unos pocos principios. ¿Para qué, entonces, una instrucción orgánica? ¿Se trataba de aplicar un principio de justicia, ofreciendo a todos los educandos, los conocimientos de todas las ciencias positivas o, se pretendía solamente combatir los efectos del monopolio del clero en todas las conciencias? Lo segundo es, a todas luces, más congruente con los fundamentos positivistas del proyecto, pero lo primero aportó una mejor base para la legitimación. A eso se debe que la respuesta

fuese afirmativa para ambas alternativas en el proyecto.

Por otro lado, se requería consolidar el Estado nación mexicano, y al logro de dicho propósito estaba destinada la 'sociabilidad intelectual' que se pretendía alcanzar haciendo efectiva la índole orgánica de la educación. El fin último, es decir, la 'construcción espiritual de México', tal como lo definió Sierra, daba a esa organicidad un innegable matiz idealista romántico (111) que se advierte, especialmente, en la importancia que adquirieron en los planes de estudio, asignaturas como: 'idiomas', 'lengua nacional' o 'español', 'moral práctica', 'principios de Constitución', 'instrucción cívica', 'historia patria', 'historia universal' y otras que están lejos de entrar en el catálogo de las ciencias positivas.

Los fundamentos de las diversas tesis que se hacen presentes en el proyecto, fueron pues, contradictorios: no hubo posibilidad de compatibilizar las concepciones antropo-

 111) Tanto el pedagogo W. Von Humboldt, como Fichte, Schelling, Schleiermacher y otros autores idealistas y románticos habían descrito la 'sociabilidad intelectual' como un medio de formar al verdadero hombre. Deste este punto de vista, aprender las lenguas extranjeras, pasaba a ser una de las exigencias de la verdadera cultura humana porque permitía comprender el espíritu de una nación y, por consiguiente, la expresión de los individuos. El individuo se hace hombre por medio del 'espíritu de la lengua y del genio de la nación' -decía Von Humboldt-: las barreras individuales desaparecen cuando los individuos examinan su concepción de la vida. Como todo individuo, cuando se forma en lo humano, intenta participar en todas las riquezas del Espíritu, la contemplación de un individuo extranjero equivale para él a una ampliación de las barreras que su propia individualidad impone a la verdadera concepción de la vida. Las relaciones intelectuales entre los hombres les permiten ayudarse mutuamente a espiritualizar los datos concretos. Cfr. Flitner, W. "Wilhelm Von Humboldt" en Chateau, J. et al. op. cit. pp. 225-226.

lógicas, epistemológicas y filosófico políticas del idealismo, del romanticismo, del evolucionismo spenceriano, del utilitarismo de Mill y del positivismo de Comte -e inclusive del pragmatismo, presencia teórica que ya se advierte en el proyecto, aunque su importancia sea menor--.

Pero la validez lógica del proyecto, se debilitó más todavía por las frecuentes identificaciones falaces que hicieron sus constructores. Estas contribuyeron también a restarle validez científica al proyecto.

Entre las más flagrantes, está la relación de identidad que se estableció entre el 'progreso' y el 'bienestar de la sociedad'; el carácter falaz de esta identificación se acentuaba en la medida que dicho progreso se construía sobre la base de la explotación de la que eran objeto los trabajadores.

No menos relevante fué la identificación que se hizo de las ideas de 'orden' y 'paz'; el desorden era violencia y ruptura de la tranquilidad social; por lo tanto, 'orden' significaba 'paz social', pese a que ese 'orden' se presentaba, a la manera de la *diké* griega, como una armonía que era expresión de una justicia social fincada en la desigualdad: si cada quien cumplía con las funciones que le correspondían de acuerdo con el lugar que ocupaba en la jerarquía social, la sociedad lograba un equilibrio armónico que se traducía en tranquilidad para todos, sin importar que esa 'tranquilidad' significase la existencia penosa y miserable de los trabajadores.

La identificación entre 'libertad' y 'emancipación' tuvo, también, una fuerte carga sofisticada. ¿Cómo podía ser emancipatoria una 'libertad' que por ser 'libertad dentro del orden' implicaba la desigualdad social y la inequidad, y por tener como condición el 'progreso material' dentro del capitalismo, se forjaba con el trabajo enajenado? Se trataba de una emancipación política -según expresión de los positivistas-, que era, también, emancipación con respecto a la religión. Pero esta emancipación no fue -como reveló la crítica de Marx- la emancipación humana, puesto que el Estado podía ser un Estado libre sin que el ser humano fuese un individuo libre (112).

De todas las falsas identificaciones, la más burda, es la que se hace entre 'progreso material' y 'Patria'. Esta se advierte, sobre todo, cuando se critica la actitud de los indígenas que luchan por sus tierras: 'retrasan el progreso material' -se dice- 'no tienen actitudes patrióticas', 'ni democráticas' pues no acaban por comprender que "La tierra debe estar en manos de hombres que la hagan progresar, que

 112) "La emancipación política con respecto a la religión no es la emancipación de la religión total y exenta de contradicciones de la religión misma...El límite de la emancipación política se manifiesta enseguida en el hecho de que el Estado puede liberarse de una traba sin que el hombre se libere realmente de ella...Sólo cuando el individuo recobra dentro de sí al ciudadano abstracto y se convierte, como hombre individual, en ser genérico, en su trabajo individual y en sus relaciones individuales; sólo cuando el hombre ha sabido reconocer y organizar sus "forces propres" como fuerzas sociales y cuando, por tanto, no desgaja ya de sí mismo la fuerza social bajo la forma de fuerza política, podemos decir que se lleva a cabo la emancipación humana." Marx, C. "Sobre la cuestión judía" en Marx, C. y F. Engels Obras fundamentales. Tomo 1: Marx. Escritos de juventud, pp. 468-484.

la puedan explotar haciéndola producir riquezas. La patria no está ya en la tierra; la patria es el progreso material" (113). Ciertamente, se trata de una identificación que no aparece en el proyecto explícito, pero que está en el implícito, en este caso, en el discurso político que se expresó en los diversos foros públicos.

Algo semejante puede decirse de la identificación entre los términos 'laico', 'demostrable', 'científico', y 'principio público' -identificación a la que nos hemos referido previamente-. La educación es laica porque es científica; la educación es laica porque no se basa en los dogmas de fe, sino en principios demostrables; los principios de orden público son demostrables y por tanto, científicos. De ahí que inculcar principios de orden público, es aplicar el principio de laicidad. Ahora bien, a la pregunta ¿quién decide cuáles son esos principios? los constructores del proyecto responden: el Estado -o más bien sus agentes-. De este modo, hacen una identificación más: aquello que los agentes del Estado establecen como principio público, es demostrable, y, por lo tanto, científico.

La falta de científicidad del proyecto no sólo radica en las falsas identificaciones que hemos indicado. También existen otros elementos que le restan científicidad. Por una parte, está el supuesto de que hay una escala social: existen individuos que son superiores mientras que otros son inferiores; dadas estas diferencias, les compete realizar fun-

113) Cfr. Zea, L. p. 295.

ciones sociales diferentes. Como estas funciones se hicieron depender ya de las diferencias étnicas, ya de las sexuales, o del origen social de los individuos -criterios cuya falta de objetividad ha sido mostrada por muchos trabajos científicos-, la tesis de la 'jerarquía social' resulta ser un fundamento muy endeble (114).

Por otra parte, en el proyecto existe una premisa fundamental, cuya falsedad ha sido demostrada por el análisis y la crítica marxista. Se trata de un supuesto eminentemente idealista que establece que basta la transformación en el orden espiritual para lograr la transformación en el orden social. De acuerdo con dicha premisa, se consideraba que la educación era el medio para lograr 'la construcción espiritual de México' y, con ello, la unidad nacional, el bienestar de todos los miembros de la sociedad, la emancipación mental y política, y la libertad. En otras palabras, bastaba cambiar las ideas para cambiar la realidad.

A los límites que hemos señalado, hemos de agregar los límites prácticos. El proyecto pretendía una educación para todos, en un momento en que el presupuesto para educación ascendió apenas al 6.7% del presupuesto total (115), en cir-

114) Pese a que en el siglo XIX esos criterios no eran desusados, hubo muchas voces que pusieron en tela de juicio su objetividad. Fue en esas circunstancias que pasaron a formar parte del proyecto oculto. Basta observar las diferencias que revelan los planes de estudio destinados a las mujeres con respecto a los de los hombres, y constatar las poquísimas oportunidades educacionales de los trabajadores y de los indígenas para percatarse de que, pese a su falta de cientificidad, los diversos criterios que establecen una jerarquía social orientaron el proyecto y la práctica educativa.

115) Cfr. Solana, F. et al. Historia de la educación pública en México. p. 101.

cunstances verdaderamente difíciles: el número de escuelas y de maestros era insuficiente para hacer efectiva la 'educación orgánica' (116).

De esta manera, la validez del proyecto educativo del primer Estado nacional no sólo se restringió en el ámbito teórico -puesto que ni lógica, ni científicamente, se puede sostener el proyecto en su totalidad-, y en el ámbito social, sino también se vió limitada por lo que se refiere a su viabilidad.

Por último, cabe preguntarnos por la validez dialéctica del proyecto. Determinar ésta implica la identificación de los elementos que pudieran integrarse en una moral universal, lo cual depende, en buena medida, del significado teórico e ideológico de los principios y los valores contenidos en el proyecto.

La respuesta no es difícil desde el momento que nos percatamos de que los principios contenidos en el proyecto corresponden adecuadamente a los intereses de la clase domi-

116) Según las estadísticas disponibles, en 1907, había 9541 escuelas primarias, 42 escuelas secundarias y 74 planteles de educación superior en todo el país, para una población cercana a los 15 millones. Cfr. Ibid. p. 595.

En 1861 el país tenía 8 174,400 habitantes, y la capital contaba con 200,000 habitantes. Sin embargo, para 1869, apenas había 292 planteles en la capital y sus alrededores, y asistían a ellos un total de 18,482 personas. Para 1875, había 1 800,000 niños en edad escolar, pero asistían a la escuela sólo el 19%. En 1895, el analfabetismo alcanzaba el 83%, y en 1910, gracias a los esfuerzos realizados, bajó a 78.5 %. Cfr. Meneses, E. op. cit. p. 699.

Por lo que se refiere al número de maestros la situación no es mejor: en 1875 se requerían 18 000 maestros de primera enseñanza, pero sólo había 8000, de los cuales únicamente la cuarta parte de ellos eran titulados. Para 1909 más del 60% de los maestros ejercían sin título. Cfr. Ibid. p. 709.

nante, mientras que, para considerarlos universalizables, habría que conferirles un significado distinto y, por supuesto, ajeno al sentido que el proyecto adquirió en el contexto teórico y social en el que surgió y se desarrolló. En ese contexto, las normas contenidas en el proyecto, no satisfacen las necesidades radicales; antes bien, contribuyen a preservar las diversas formas de dominación vigentes en la sociedad mexicana del siglo XIX y a obstaculizar la toma de conciencia. Por esta razón el proyecto educativo del primer Estado nacional hubo de imponerse como proyecto político, más que como proyecto moral.

4.3.2 El proyecto educacional y la filosofía de la praxis

Nos interesa ahora, evaluar el proyecto educativo del Estado nacional y determinar si las respuestas que contiene en torno a las preguntas fundamentales de la filosofía de la educación podrían integrarse en una filosofía de la praxis.

Para que la filosofía de la educación contenida en el proyecto del "orden y progreso" pudiese insertarse en una verdadera práctica educativa, es menester que posea racionalidad. Ciertamente, en cuanto filosofía, lo que interesa es su racionalidad teórica; pero en cuanto conjunto de normas que rigen la acción educativa, interesa determinar su racionalidad práctica.

Si su racionalidad teórica depende de la objetividad de

los enunciados contenidos en el proyecto y de las adecuadas relaciones lógicas entre ellos, hemos de concluir que el proyecto adolece de una deficiente racionalidad teórica: en primer lugar, porque -como ya hemos visto- algunos de esos enunciados son incompatibles con los conocimientos científicos, y, en segundo lugar, porque abunda en falsas identificaciones, y porque algunos de los supuestos en los que se apoya el proyecto son contradictorios.

Pero el rasgo que determina más fehacientemente el carácter defectivo del proyecto consiste en la 'falsa generalización' de los intereses de la clase dominante -realizada por la vía de las falsas identificaciones-. Así, el progreso material era un fin en sí, porque era la Patria misma y estaba "por encima de los individuos" y de sus intereses. En este sentido, los individuos debían sacrificarse en aras de un valor más alto. Pero en realidad el "progreso material" -en las condiciones del capitalismo dependiente- no podía ser valioso sino para quienes se beneficiaban de él, es decir, para la clase dominante.

También la falsa generalización realizada sobre la base de la identificación del "orden" con la "paz" le restó racionalidad al proyecto: todos deseamos la paz, la paz es orden social, orden social es jerarquía social; todo lo que afecte la paz es malo; por lo tanto, todo lo que afecte la jerarquía social -como las "peligrosas teorías comunistas", o la política de "anarquía" de los liberales- es malo.

Todas las falsas identificaciones, a las que ya nos he-

mos referido, sirvieron de base para una falsa generalización que tenía como finalidad revestir con el lenguaje del 'nosotros' lo que no eran sino intereses vinculados a las necesidades particulares de una clase.

Otro elemento, más le restó racionalidad teórica al proyecto. Los liberales habían defendido el ejercicio de la libertad -entendida a la manera liberal- como medio para lograr la civilización -que entendían como progreso material-. Pero en el proyecto del primer Estado nacional los términos aparecen invertidos: ya no se dice "Si se ejerce la libertad, entonces habrá de lograrse la civilización", sino "Si hay orden social y progreso material, entonces habrá posibilidad de ejercer la libertad". Cuestión aparte de la verdad o falsedad del primer enunciado, el segundo resulta falso en virtud de que en la sociedad capitalista dependiente el orden social y el progreso material se construyen sobre la opresión y la explotación de los trabajadores, y si consideramos que la libertad es -como la hemos definido, siguiendo a Heller- 'la revocación de las alienaciones', 'la superación de la discrepancia entre el desarrollo del género humano y el del particular', entonces el "orden y progreso" -con la significación teórica e ideológica que ya hemos explicado- lejos de posibilitar la libertad, la hace imposible.

Como consecuencia de lo anterior, se desprende que las cualidades que se ostentan como valores en el proyecto, distan mucho de serlo, puesto que lejos de contribuir al logro

de la riqueza social, a la satisfacción de necesidades radicales, responden a los intereses particulares de una clase y las necesidades que satisfacen son inducidas o manipuladas. Se trata, pues, de pseudovalores que se imponen de manera mistificada, con el fin de contribuir a perpetuar las relaciones de poder existentes, y esta imposición confiere al proyecto un carácter eminentemente conservador y lo hace operar como instrumento ideológico de dominación.

El efecto que resulta de haber construido el proyecto en torno a pseudovalores es el hecho de que la posibilidad de universalizar las preferencias está refutada con la justificación teórica de éstas: si se universalizan, es sobre la base de la mistificación, de la falsa generalización, de la conciencia invertida, de la falsa identificación, en fin, sobre la base de la 'falsa conciencia'; si se presentan abiertamente como son, es decir, como pseudovalores, como cualidades que satisfacen necesidades particulares y que corresponden a actitudes egóticas, entonces no se universalizan.

En síntesis, el proyecto educativo del primer Estado nacional, considerado en su conjunto, carece de racionalidad teórica y de racionalidad práctica. Sin embargo, no se puede afirmar esto con respecto a todos los elementos del proyecto; en otras palabras, la falta de racionalidad no debe tomarse de manera absoluta, puesto que existen ciertos elementos que pudieran ser integrados a una teoría capaz de insertarse en una práctica educativa transformadora.

Esos elementos no son muchos, pero son definitivos para la construcción de una filosofía de la educación bajo el signo de la filosofía de la praxis.

El primero de estos elementos consiste en la proposición que afirma que el proceso educativo tiene como finalidad la emancipación. Desgraciadamente, el contexto teórico y social en el que surgió esta tesis, hizo restringir el significado teórico del concepto 'emancipación' -que bien podría ser la categoría central de una filosofía de la educación verdaderamente crítica- y la mantuvo en el marco de una concepción conservadora. Esto se reflejó en las reiteradas afirmaciones en el sentido de que se pretendía la 'emancipación política' y la 'emancipación mental' o 'emancipación respecto de la religión', pero no la 'emancipación económica' ni la 'emancipación social'.

La tesis a la que aludimos nació, así, viciada en dos sentidos: por un lado, porque la interpretación positivista forzaba a entender tal emancipación como una etapa en la que se habría superado la mentalidad teológica y la liberal, y por otro lado, porque las clases dominantes, cuya presencia ideológica en el proyecto mediatizó a cualquier otra, velan -y no sin razón- en la 'emancipación económica y social' el fin de su dominio.

Sin embargo, considerada la tesis fuera del contexto en el que surgió, y liberada de los límites teóricos e ideológicos que se le impusieron, resulta ser una tesis revolucionaria, puesto que puede formar parte de un proyecto edu-

cativo capaz de contribuir a la transformación social.

En otras palabras, la tesis que establece como finalidad del proceso educativo la emancipación humana, la emancipación total, sin restricciones, es una tesis que puede orientar una práctica educativa transformadora y operar como premisa de una filosofía de la educación bajo el signo de la filosofía de la praxis.

Pasemos ahora al análisis de los principios rectores de la educación. Entre ellos, hay algunos que sólo tienen sentido praxeológico en circunstancias determinadas. Así, el laicismo, entendido como revocación del monopolio del clero en la educación, tiene sentido crítico y revolucionario en un momento en que la Iglesia es un factor real de poder; la gratuidad tiene sentido praxeológico en una sociedad venal como lo es la sociedad capitalista, y la uniformidad tiene sentido crítico, sólo en una sociedad meritocrática.

En cambio, existen otros principios que, sin afán de absolutizarlos, tienen un sentido praxeológico más amplio. Tal es el caso, por ejemplo, de la obligatoriedad de la educación, entendida, no como derecho burgués, sino como respuesta a una necesidad radical. La exigencia de científicidad también constituye un principio praxeológico, siempre que cumpla con las siguientes condiciones: que no se limite a las llamadas "ciencias positivas"; que no se entienda como una neutralidad respecto de los valores —neutralidad que resultaría ilusoria—, y que no se identifique "ciencia" con "concepción burguesa del mundo".

Por lo que se refiere al principio de libertad de enseñanza, su connotación se deformó tanto que llegó a significar lo mismo que 'obligatoriedad' ("cualquiera tiene derecho a recibir educación"), y que 'laicidad' ("cualquiera puede enseñar; lo que se trata es de quitarle al clero el monopolio de la educación). Ahora bien, si su significado participa del que hemos dado al concepto 'libertad', entonces, habría que considerarlo un principio praxeológico indispensable puesto que para orientar un proceso educativo que tiene como finalidad la emancipación total, es preciso que el proceso mismo sea emancipatorio.

Otro elemento que bien puede constituir una premisa de índole praxeológica es el que se expresa en el siguiente enunciado: la educación es 'desarrollo' o 'formación integral'. Pero tal definición tendrá índole crítica a condición de que no tenga como fundamento una teoría idealista -que subordina el desarrollo individual y social al desarrollo del Espíritu-, ni una teoría positivista -que hace depender el desarrollo o la formación integral de las funciones sociales determinadas por relaciones de poder-.

En otras palabras, en la medida que un conjunto de acciones planeadas y ejecutadas contribuyen a la transformación del individuo en el sentido de formarlo como promotor de la riqueza social se trata de un proceso educativo cuyo resultado inmediato consiste en el despliegue de todas las fuerzas y capacidades del individuo, y cuyo resultado mediato es la transformación social orientada a hacer efectiva la

emancipación humana.

Por último, la insistencia en la vinculación entre la teoría y la práctica constituye otro elemento de índole praxiológica. Sin embargo, no abundaremos en esto puesto que más que dar respuesta a uno de los problemas de la filosofía de la educación se trata de un elemento que puede integrarse en una teoría pedagógica.

Concluyendo, la falta de racionalidad teórica y práctica del proyecto educativo del primer Estado nacional se explica, fundamentalmente, por las deformaciones y limitaciones que sufrieron sus tesis y categorías básicas al ser incorporados en un cuerpo normativo cuya estructura reflejó las relaciones de poder. Fue esa falta de racionalidad la que lo hizo congruente con un proyecto nacional oligárquico que fue la expresión de una sociedad desigual y enajenada.

No obstante su deficiente racionalidad, quizás porque necesitaba legitimarse, quizás porque la presencia ideológica de la clase dominante no fue la única en el proyecto, quizás porque el desarrollo teórico mostraba avances, se incorporaron al proyecto algunos elementos que bien pueden ser recuperados para formar parte de una filosofía de la educación capaz de insertarse en una praxis educativa.

Capítulo 5

NOTAS SOBRE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION DEL ESTADO NACIONAL SURGIDO DE LA REVOLUCION MEXICANA

5.1 El criterio axiológico y el concepto de educación

5.1.1 El segundo Estado nacional y sus proyectos educativos

El Estado que surge de la Revolución mexicana no es simplemente una etapa distinta del que se había consolidado durante "la paz porfiriana", pues -como dice el historiador L. Meyer- ese Estado nacional resultó estar tan profundamente ligado al régimen personalista de Díaz que cuando éste cayó, desapareció con él (1). El nuevo Estado nacional surge sobre las cenizas del anterior e implica un proceso de "reconstitución" (2) que se lleva a cabo, en el movimiento generado por el conflicto permanente entre las diversas fuerzas sociales, cada una de las cuales pugna por hacer efectivo un proyecto nacional acorde a sus intereses y necesidades.

Los dos lemas del movimiento revolucionario: "Sufragio efectivo-No reelección" (Plan de San Luis) y "Tierra y Libertad" (Plan de Ayutla) manifestaron el sentido que las dos principales fuerzas político sociales de la revolución quisieron imprimirle al proyecto nacional. La primera de ellas

1) Cfr. Meyer, L. El Estado mexicano contemporáneo. p. 6.

2) Cfr. Leal J. F. La burguesía y el Estado mexicano. p. 175.

se expresó en un movimiento que pretendía el retorno al espíritu de la revolución liberal, plasmado en la Constitución de 1857 —reimplantación del credo liberal y del gobierno constitucional, federalismo, libertad a los municipios, observancia de las garantías individuales, etc.—; el impulso inicial lo dieron ciertas fracciones provinciales de la burguesía mexicana que se hallaban excluidas del poder, o participaban de manera subordinada en la política, y a ellas se unió una intelligentsia de provincia que supo conferirle al movimiento un matiz renovador que le haría rebasar el marco estrecho de su origen oligárquico, para transformarlo en un poderoso movimiento de masas en el que participarían profesionistas, empleados, intelectuales, pequeños y medianos empresarios de la ciudad y del campo, artesanos, obreros y desempleados. La otra gran fuerza social del movimiento revolucionario era el campesinado que libraba una desesperada batalla contra la expansión de la gran propiedad territorial (3).

Dicho en otros términos, mientras que unos pugaban por una reforma política, los otros lo hacían por una reforma agraria; se trataba de fuerzas que tanto por su origen como por sus propósitos eran parcialmente contradictorias, pero las unía el interés por derrocar al régimen de Díaz. Una vez logrado el objetivo común, se desencadenó entre ellos el conflicto. Este habría de resolverse en favor de los primeros, no sin que hubiesen asumido las reivindicaciones agra-

3) Ibid. pp. 175-177

rias.

No existe acuerdo ni entre los protagonistas, ni entre los estudiosos de la Revolución mexicana respecto del carácter de este movimiento. Para algunos, como A. Bremauntz, el hecho de que el objetivo no fuera el de transformar el régimen social, sino el de obtener respuesta favorable a las reivindicaciones sin romper el marco de la organización y del régimen burgués, permite caracterizarla como un movimiento democrático burgués (4). Mario de la Cueva se refiere a ella como "la primera revolución social del siglo XX" en virtud de que "la idea de un derecho nuevo y de una justicia nueva que habría de ser social y sustituir a las viejas concepciones individualistas, devino el objetivo fundamental de la lucha". Desde esta perspectiva, la Revolución planteaba "como exigencia imperativa el derecho de todos los hombres a participar en los beneficios de la vida comunitaria, a conducir una existencia humana, justa y digna y a la consecuente creación de un mundo político y jurídico nuevo" (5). Ahora bien, si tomamos en consideración que este autor asume que el concepto de justicia social se define, conforme a la tesis marxiana, como "dar a cada quien según sus necesidades" (6), entonces habría que señalar como la exigencia más radical la de transformar el mundo social. Sin embargo, esa exigencia permaneció implícita, quizás porque se concibió

4) Cfr. Somo, E. Historia mexicana. p. 302.

5) De la Cueva, M. "La Constitución política" en LII Legislatura, op. cit. Doctrina, Tomo I, pp. 29 y 32.

6) Cfr. la referencia y los comentarios que al respecto hace E. Alvarez del Castillo en su artículo "El derecho social y los derechos sociales mexicanos" en Ibid. pp. 88-89.

como una consecuencia natural del derecho social por el que se luchaba; quizás porque no estaban dadas las condiciones subjetivas para hacerla explícita.

J. Carpizo, trata de ser más cauteloso en la caracterización de la Revolución mexicana, y la califica como "movimiento social"; argumenta que no debe ser llamada "revolución" debido a que no implicó un cambio fundamental en las estructuras económicas y sostiene que fue un movimiento político -cuya finalidad era la de derrocar al dictador y llevar a la Constitución el principio de no reelección- que se convirtió en un movimiento social desde el momento que el pueblo mismo demandó las reformas con las que se pretendía revocar un orden social injusto (7).

Uno de los protagonistas de la Revolución, Luis Cabrera, nos da la pauta de las reformas que impulsaba el pueblo, cuando define como causas del conflicto las siguientes: el caciquismo, el peonismo, el fabriquismo, el hacendismo, el cientificismo y el extranjerismo (8).

7) Carpizo, J. La Constitución mexicana de 1917. pp. 16-17.

8) "El caciquismo: o sea la presión despótica ejercida por las autoridades locales que están en contacto con las clases proletarias...

"El peonismo: o sea la esclavitud de hecho o servidumbre feudal en que se encuentra el peón jornalero...

"El fabriquismo: o sea la servidumbre personal y económica a que se halla sometido de hecho el obrero fabril...

"El hacendismo: o sea la presión económica y la competencia ventajosa que la gran propiedad rural ejerce sobre la pequeña...

"El cientificismo: o sea el acaparamiento comercial y financiero y la competencia ventajosa que ejercen los grandes negocios sobre los pequeños...

"El extranjerismo: o sea el predominio y la competencia ventajosa que ejercen en todo género de actividades los extranjeros sobre los nacionales..." Cabrera, L. Obras completas. T. III, Obra política. pp. 211-212.

Así, por las reivindicaciones que impulsaban las fuerzas sociales dominadas, la Revolución adquirió un carácter social aunque el objetivo no fuese modificar las estructuras económicas, sino producir las reformas políticas y jurídicas que contribuyeran a elevar la calidad de vida de las clases trabajadoras (9). Pero también mantuvo su carácter político, y desde este punto de vista las principales reivindicaciones fueron de carácter democrático y nacionalista (10).

No obstante la relevancia y la fuerza que adquirieron las reivindicaciones campesinas, obreras y populares, no lograron mediatizar las de la burguesía nacional progresista. A esto se debe que el segundo Estado nacional se revistiera con el carácter de árbitro y se ostentara como una fuerza capaz de situarse por encima de las clases y sus conflictos y de conciliar los intereses diversos (11). Para consolidarse, el Estado debía mantener un 'equilibrio de compromiso' con las distintas fuerzas sociales y legitimarse permanentemente.

9) A. Trueba Urbina coincide con otros autores en afirmar que el principal logro de la Revolución mexicana fue el Derecho social, al que define como "el derecho de los obreros, campesinos, núcleos de población y en general los económicamente débiles". Derecho social mexicano, p. 303.

10) L. Cabrera definía así los afanes democráticos: "Los revolucionarios de Entonces (sic), sentíamos la necesidad y la justicia de que el gobierno fuera para todas las clases sociales y de que todas las clases sociales participaran en el gobierno" op. cit. p. 797.

También afirmaba el carácter nacionalista de la Revolución: "asegurar la existencia de una patria mexicana autónoma. Sin injerencias o intervenciones de otra nación extranjera... Construir una patria, mexicana por su esencia y para nosotros los mexicanos, fue el ideal de los revolucionarios de Entonces..." Ibid. p. 801.

11) Cfr. Leal, J. F. op. cit. p. 178.

Ese equilibrio y la necesidad de legitimación explican el sentido del entramado de las teorías y las prácticas que conforman los diversos aparatos del Estado surgidos de la Revolución mexicana. Sobre este punto, González Casanova ofrece una interpretación cuando define la cultura política mexicana como "la cultura de la represión-negociación-concesión-convenio", y descubre que su génesis se encuentra en la fusión de la cultura de origen oligárquico con la cultura de las masas.

Los lenguajes ideológicos en los que esta cultura habría de expresarse preferentemente son el "liberalismo social", que a la manera latinoamericana acepta la intervención del Estado en materia económica, y el "populismo mexicano" que -en palabras de González Casanova- "es más radical en la expropiación de la propiedad y más campesino" (12). Así, ya alternados, ya mezclados, estos lenguajes se ostentan como 'la palabra del pueblo' (13).

El equilibrio que se expresa en estos lenguajes hubo

12) Ambas ideologías -añade González Casanova- logran derrotar a lo largo del siglo XIX y XX los intentos hegemónicos de la oligarquía latifundista y comercial que quiso imponer una combinación de clericalismo político y proteccionismo mercantil y adoptar un liberalismo económico antipopular y antinacional que pudo combinarse con las ideas "positivistas" y "evolucionistas" durante el porfiriato. Cfr. González Casanova, P. El Estado y los partidos políticos en México, p. 62-69.

13) De acuerdo con el análisis de González Casanova, 'una especie de Kant fantasmal' funda el argumento jurídico-político de la Revolución Mexicana, de acuerdo con el cual, la voluntad del pueblo estableció sus fines -la Independencia, la Libertad, y la Justicia Social- en forma autónoma, y con la dignidad de quien participa en el establecimiento de leyes universales Cfr. Ibid. p. 73.

de lograrse gracias a que el poder oligárquico y autoritario adoptó los planteamientos populares de democracia y justicia social. Este fenómeno, según el análisis de González Casanova, ha tenido en nuestra historia dos momentos culminantes: uno en que el criollo hace la Independencia a nombre de los indios, contra los españoles, y otro en el que la burguesía ostenta como "suyas" las reivindicaciones de las masas trabajadoras. Este último momento, que es el que nos interesa analizar, se manifiesta desde la revolución armada de los años diez, pasa por la construcción del Estado en los veinte, y se agudiza con la radicalización del proceso en los años treinta, para retroceder durante varias décadas y reaparecer como un último intento, y brevemente, en los años setenta, tras la crisis de 1968 (14).

Fuera de estos momentos, en lo que va del siglo, el equilibrio se ha mantenido de manera diferente: se ha pretendido que el pueblo ha determinado "autónomamente", como metas, las de la burguesía, y que, por ende, el proyecto social de ésta, expresa los intereses del pueblo en su conjunto. Esta forzada imposición del proyecto de la clase dominante explica por qué el equilibrio ha debido mantenerse más por la represión y la negociación que por la concesión y el convenio (15).

14) Cfr. Ibid. pp. 69-70.

15) El segundo Estado nacional que se concretó hacia 1938, fue un Estado que, contrariando los postulados liberales, adoptó la forma de Estado-patrón y de régimen presidencialista. Más aún, tomó la forma de un Estado semicorporativo desde el momento que, basándose en una división de la sociedad por ramas específicas de la actividad económica, fueron creados diversos organismos que se integraron al Estado y

De lo anterior se desprende que los proyectos de educación pública del segundo Estado nacional tienen las características siguientes: se expresan en los lenguajes propios de nuestra cultura política -es decir, en el lenguaje liberal o populista, o en uno que combina ambos-; revelan la fusión de la cultura (16) de las clases dominantes con la de las clases trabajadoras y manifiestan el 'equilibrio de compromiso' que el Estado ha requerido para consolidarse.

No obstante, este equilibrio no se ha mantenido de manera homogénea, y puesto que las relaciones de poder entre las fuerzas sociales se van modificando, es lógico que se modifique el criterio axiológico en torno al cual se estructuran los contenidos del proyecto. En ciertos momentos, las clases dominantes han podido imponer el criterio que mejor

que contribuyeron a su legitimación. Por esa vía, se "institucionalizaron" los conflictos entre las clases sociales y se les mantuvo dentro de ciertos límites gracias al recurso obligado del arbitraje del Estado. Diversos estudios reiteran estas características del Estado nacional, además de mostrar que por periodos largos (como sucedió en los años cincuenta) el arbitraje se resolvió abiertamente en favor de los intereses del capital y que se han aplicado múltiples mecanismos de control sobre las acciones reivindicadoras de obreros y campesinos. Cfr. los siguientes artículos: Meyer, L. op. cit.; Camacho, M. "Control sobre el movimiento obrero en México"; Labastida, J. "Algunas hipótesis sobre el modelo político mexicano y sus perspectivas", y Rivera Marín, G. "Los conflictos de trabajo en México, 1937-1950".

16) Se utiliza la palabra 'cultura' como la define Gramsci, es decir, como 'conquista de la conciencia' o 'comprensión del propio valor histórico'. Cfr. Broccoli, A. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. p. 41.

En este sentido, coincidimos con Gruppi en que "la fuerza de una clase en el campo cultural no consiste en permanecer en sus propios límites, sino sobre todo en su capacidad de expansión, en su facultad de conquistar al pueblo, de llegar a ser nacional: consiste, en suma, en la hegemonía." Gruppi, L. "El concepto de hegemonía en Antonio Gramsci" en Revolución y democracia en Gramsci. p. 50.

concuenda con sus intereses y necesidades, pero en momentos en que las fuerzas sociales dominadas despliegan su potencial de lucha, el criterio se modifica.

Por esta razón, en los momentos en que la lucha de las clases trabajadoras amenaza con dejar de ser un proceso reformista para convertirse en una lucha revolucionaria, el criterio axiológico de éstas se impone, pero sólo mientras se asegura la sobrevivencia del capital, se aplican los controles y se modifican nuevamente las relaciones de poder.

Dos son los criterios axiológicos que se destacan a lo largo de este siglo y que ya se perfilaban en el momento de la revolución armada. Dichos criterios responden a exigencias de clase: por un lado, está la exigencia de justicia social que se ha planteado con fuerza en diversos momentos, aunque haya quedado restringida al marco del movimiento social y democrático que pugnaba por reformas; dicha exigencia fue reivindicada bajo la forma de 'reforma agraria', por lo que toca al campesinado, y, por lo que se refiere al movimiento obrero, se ajustó al ritmo y a la forma de la lucha sindical. Por otro lado, la principal exigencia de la burguesía ha sido la del desarrollo; exigencia que esa clase vive cotidianamente como avidez, como necesidad de acumular riqueza. Pero mientras que las fuerzas sociales dominadas demandan sin ambages la satisfacción de la necesidad de justicia social, las clases dominantes siguen la estrategia de presentar su interés particular vinculado al de las clases dominadas, bajo la forma de un 'desarrollo' entendido

como incremento del producto nacional real (o del producto per capita), acompañado de una distribución más equitativa de ese producto.

Ambos criterios -'justicia social' y 'desarrollo'- han sido fácilmente asimilables, tanto en el ámbito político, como en el filosófico, a una teoría de la democracia. Esta asimilación destaca como un rasgo característico del proyecto nacional y de los proyectos educativos del México contemporáneo.

Es cierto que la justicia social, como exigencia radical, no puede desvincularse de la democracia, siempre que se trate de la democracia entendida como ejercicio de la libertad y a ésta se le comprenda como la revocación de la alienación. Mas no es éste el sentido que ha adquirido en todos los proyectos educativos. En la mayoría de ellos se establece un nexo indisoluble, aunque arbitrario, entre la 'justicia social' -que es un criterio eminentemente revolucionario- y la democracia liberal que queda limitada a las reformas jurídicas y políticas. De este modo, la clase dominante ha logrado mediatizar la fuerza revolucionaria del criterio y de los proyectos educativos, y al mismo tiempo ha hecho factible que éstos sean expresados en un lenguaje liberal o populista que presenta los conflictos de clase diluidos en una armonía social lograda en el seno de la nación. En este último sentido, el concepto de 'justicia social', adquirió un matiz burgués que facilitó su aceptación por parte de la clase dominante.

El criterio de 'justicia social' se vinculò más con las reivindicaciones de los dominados en los años veinte y en los treinta. Por lo que se refiere a la educación, esto se apracia especialmente en dos proyectos: el de Vasconcelos y el de Cárdenas. En el primer caso, el criterio adquirió el tono espiritualista de 'redención de los oprimidos'; en el segundo caso se acercò más a la concepción de la justicia social como exigencia radical. Este mismo criterio reapareció -aunque se mantuvo al nivel del discurso político y jurídico y sin afectar significativamente la práctica educativa- al principio de los años setenta, como se desprende de los contenidos de la Ley Federal de Educación, y ha vuelto a entrar en escena en el discurso en el que se expresa el proyecto que, con el nombre de Revolución educativa, se impulsa actualmente. Sin embargo, en los proyectos de los últimos años el criterio ha perdido la fuerza axiológica que provenía de vincularse con las necesidades reales de los dominados y ha sido mediatizado por su relación -casi identificación- con la democracia formal.

Por otra parte, la relación artificiosa que se ha establecido entre 'desarrollo' y 'democracia' ha permitido a la clase dominante ostentar su criterio axiológico como si hubiese sido autónomamente establecido por el pueblo. De esta manera, dicho criterio ha orientado los proyectos educativos a partir de los años cuarenta.

Es pertinente hacer notar que un examen restringido al análisis de los conceptos del Art. 30., en su trayectoria,

no nos arroja ninguna luz respecto de la prevalencia de uno u otro criterio. Antes bien, ni el texto original de este artículo en la Constitución de 1917 (17) ni el artículo reformado en 1934 (18), hacen mención de la 'justicia social'. Paradójicamente, es el Art. 3o. reformado en 1946 (19) -cuyo texto es vigente hasta la fecha- el que hace mención del término 'justicia'. Decimos que es 'paradójico' porque justamente es en la década de los cuarenta cuando se inicia la rectoría del 'desarrollo' como criterio axiológico de la educación.

17) El texto original del Artículo 3o. de la Constitución de 1917 decía así: "La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

"Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

"Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

"En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria." LII Legislatura. Los derechos del pueblo mexicano; "Antecedentes, origen y evolución del articulado constitucional", T. I. p. 3-429.

18) La primera reforma constitucional al Artículo 3o., efectuada durante la presidencia de Abelardo Rodríguez (Diario oficial: 13 diciembre, 1934) establece: "La educación que imparte el estado será socialista. El estado tiene la facultad de impartir, de manera exclusiva educación primaria, secundaria y normal. Los particulares sólo mediante autorización, podrán impartir los mismos niveles de enseñanza con sujeción a las normas específicas" Ibid. "Antecedentes...", T. I. p. 3-429.

19) En virtud de que en adelante hemos de hacer continuas referencias a este artículo, conviene reproducir aquí el texto íntegro del Art. 3o., vigente hasta el momento, haciendo la aclaración de que salvo la fracción VIII, que fue resultado de la tercera reforma publicada en el Diario Oficial el 9 de junio de 1980, se trata del mismo texto correspondiente a la segunda reforma, efectuada durante la presidencia de Avila Camacho y publicada en el Diario Oficial el 30 de diciembre de 1946:

"Artículo 3o. La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónica-

Esto quiere decir que para identificar los criterios axiológicos de la educación hemos debido hacer un análisis de los proyectos educativos en su conjunto y examinarlos a la luz del contexto teórico e ideológico en el que se generaron.

Ahora bien, por más que el lenguaje en el que se expresan los proyectos educativos sea un lenguaje liberal o populista, la 'filosofía de la educación' del Estado mexicano que surge de la Revolución no se agota en los postulados liberales o populistas, sino que se nutre de una diversidad de

mente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:

"I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

"a). Será democrático, 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;

"b). Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; y

"c). Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para 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.

"II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso algu-

premisas teóricas provenientes de diversas corrientes filosóficas -entre las más importantes: el espiritualismo bergsoniano, el marxismo, y el pragmatismo- y de una diversidad de justificaciones que expresan la lucha por la hegemonía. Unas y otras dan un sentido teórico e ideológico a los pro-

no;

"III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse sin excepción a lo dispuesto en los párrafos inicial, I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y los programas oficiales;

"IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros y campesino;

"V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares;

"VI. La educación primaria será obligatoria;

"VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

"VIII. 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. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el Apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

"El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan." *Ibid.* T. I, pp. 3-427 a 3-431.

yectos educativos, que no puede ser ignorado si se quiere dilucidar los elementos que conforman esa filosofía de la educación. A dicha dilucidación dedicaremos los siguientes apartados de este trabajo.

5.1.2 La justicia social como criterio axiológico.

La justicia social ha significado, a lo largo de la vida del México de la Revolución, el valor rector de acciones reivindicadoras de obreros, campesinos y grupos populares. Sin embargo, este criterio no requirió de una definición teórica clara y explícita para orientar la lucha de quienes exigían "tierra y libertad" o condiciones laborales dignas.

Esa lucha revolucionaria fue, sin lugar a dudas, una lucha popular, no tanto porque el sujeto protagónico fuera el pueblo mismo, sino porque las reivindicaciones que le dieron impulso desbordaron las de la burguesía y porque las fuerzas populares lograron imponer al nuevo Estado un marco legal que sentó las bases para una reforma agraria y para la creación de una legislación obrera avanzada, al tiempo que abrió el camino para la afectación de los intereses extranjeros que dominaban la economía mexicana.

La fuerza con la que se impulsaron las demandas populares por un orden social justo fue factor determinante para definir los contenidos de la reforma jurídica; no obstante -como afirma J. F. Leal- ni el campesinado ni el proletariado estaban organizados para formar un gobierno. Esta función le correspondería a los sectores radicales de la pequeña

burguesía urbana y rural que al término de la lucha armada habría de adoptar las demandas de la rebelión agraria y trataría de garantizar las exigencias más inmediatas del proletariado industrial, a fin de resolver el 'estado de equilibrio catastrófico' en el que se encontraban las fuerzas en conflicto (21); equilibrio que ponía de manifiesto la relación de esas fuerzas en la lucha por la hegemonía.

De acuerdo con el análisis de Leal, el Estado que surge de la Revolución es un Estado capitalista reformado que hace profesión de nacionalismo y se convierte en la fuente del derecho de propiedad, para limitar las prerrogativas de los enclaves imperialistas dentro de la economía mexicana. Este Estado nace en un contexto de debilidad estructural de las clases sociales, lo cual favorece su supremacía sobre la sociedad y sus conflictos, le permite adjudicarse el papel de árbitro y contribuye a que la "unidad nacional" se constituya como valor orientador de la política (22).

El proyecto nacional emanado de la Revolución tiene, pues, el carácter popular y nacionalista (23) que le impri-

21) Cfr. Leal, J. F. México: Estado, burocracia y sindicatos. Cap. I.

22) Ibid. Cap. II.

23) En este punto, es conveniente precisar que no consideramos que el carácter popular y nacionalista de un movimiento lo convierta en un movimiento reaccionario. Antes bien, reconocemos el potencial revolucionario que en determinadas circunstancias históricas despliegan las luchas nacionales. Al respecto, compartimos la crítica de M. Lowy a Rosa Luxemburgo: "Rosa no comprendió que la liberación nacional de los pueblos oprimidos es una exigencia no sólo de la pequeña burguesía 'utópica', 'soñadora', 'retrograda' y 'precapitalista', sino también de todas las masas populares, incluido el proletariado". Lowy, M. "Rosa Luxemburgo y la cuestión nacional" en Dialéctica y revolución. p. 7.

mió el movimiento armado y que permite caracterizarlo como 'populista', siempre que se defina el 'populismo'-a la manera de Guevara Niebla- como un movimiento de recomposición social cuyo objetivo es el de superar la fragmentación regional, construir una unidad nacional real forjada desde la base misma de la sociedad, a partir de las masas trabajadoras, y desarrollar un sistema económico que proporcione sustento a ese objetivo, todo lo cual exige la recuperación de los recursos naturales de manos de las compañías extranjeras, la reforma agraria y la construcción de un aparato industrial moderno. Se trata de un movimiento en el que, sin modificar las estructuras capitalistas, se opera una alianza entre el Estado y las clases trabajadoras, y el primero juega un papel de vanguardia (24).

A partir de los años cuarenta -como bien hace notar J. Labastida- el populismo y el nacionalismo mexicano cambiaron su contenido real: "se dio una ruptura significativa en el modelo político a pesar de la continuidad que se mantuvo en

24) Cit. en Puiggròs, A. La educación popular en América Latina, pp. 34-37.

Además de la interpretación de Guevara Niebla, que consideramos la más atinada para la circunstancia mexicana en el período comprendido entre 1915 y 1940, A. Puiggròs apunta la de Laclau, aplicable a períodos posteriores, según la cual el populismo es "una expresión pequeño burguesa o de sectores marginales, o de la burguesía nacional que busca aliarse a sectores populares para mejorar los términos de acuerdo con el imperialismo... Aquella necesita mantener una posición nacionalista en lo externo y hacer concesiones en lo interno... el elemento estrictamente populista no reside en el movimiento como tal, ni en el discurso ideológico característico del mismo ... sino en una contradicción no clasista (pueblo-bloque de poder)... articulada a dicho discurso".

Se trata de un movimiento que -como dice Lowy-, tiene lugar en una etapa 'nacional popular' en la que se realizan 'tareas democráticas'. Cfr. Lowy, M. op. cit. p. 153.

en ciertos elementos institucionales. A nivel de proyecto social se pasó de un modelo de desarrollo de capitalismo 'autónomo' e integrador, que se había traducido en algunas medidas concretas de importancia, a un modelo de desarrollo asociado y excluyente, en el que el nacionalismo y el populismo pasaron a servir exclusivamente como elementos de control desmovilizadores de las masas, independientemente de la mejora en los niveles de vida de algunos sectores claves de las clases populares" (25).

En consecuencia, la justicia social que demandaron las fuerzas sociales dominadas y que se traduce en la fórmula marxiana "a cada quien según sus necesidades" quedó matizada por el populismo de las décadas de los veinte y los treinta, sin desvincularse de los intereses y necesidades de obreros, campesinos y grupos indígenas. Pero en los años cuarenta, con el cambio de proyecto nacional y el nuevo sentido que habrían de adquirir el populismo y el nacionalismo, la justicia social dejó de ser un valor fundamental para convertirse en una fórmula legitimadora.

Los proyectos educativos de la Revolución, hasta antes de la década de los cuarenta, estuvieron orientados por el criterio de la justicia social, que en un sentido popu-

25) Labastida Martín del Campo, J. "Algunas hipótesis sobre el modelo político mexicano y sus perspectivas" en Revista mexicana de sociología, año XXXVI, vol. XXVI, No. 3 julio-sept. 1974. p. 638. El modelo al que se refiere este autor implica la integración con las economías centrales, que trasladan parte de su aparato industrial a ciertos países periféricos mediante una estrecha asociación de los consorcios internacionales con los sectores más modernos de la burguesía y del Estado.

lista se entendió como exigencia de 'redención espiritual y material de las masas populares'. La educación habría de servir -como lo interpretan L. Medina y O. Granados-, en lo espiritual, para liberar al pueblo del yugo del fanatismo religioso y para forjar una cultura propia, una cultura nacional; en lo material, serviría como medio de divulgación de los conocimientos científicos y tecnológicos que permitirían a las masas campesinas y a los grupos indígenas incrementar su productividad y mejorar sus condiciones de vida (26).

La fundamentación teórica de dicho criterio adquirió diversas formas filosóficas entre las que destacan: a) el vasconcelismo inspirado en la filosofía de Bergson, b) el pragmatismo a la manera de Dewey que fue impulsado por muchos pedagogos mexicanos, especialmente por quienes fueron los promotores de la escuela rural mexicana, y c) el marxismo aplicado a la manera de Bassols durante los años del maximato, de García Téllez durante la presidencia de Cárdenas y de Lombardo Toledano cuya presencia significó la oposición teórica, desde diversas tribunas, tanto respecto de las posiciones espiritualistas como de las pragmatistas.

Cada una de las fundamentaciones teóricas a las que hacemos mención merecería un estudio especial que rebasa el objetivo de este trabajo; por ello, nos limitaremos a destacar los elementos que permiten comprender el sentido teórico

26) Medina, L. y O. Granados. "El proyecto educativo de la Revolución Mexicana" en LII Legislatura, op. cit. "Doctrina", T. II, p. 131.

que adquirió el criterio axiológico en torno al cual se organizaron los contenidos del proyecto, a la luz de su correspondiente fundamentación filosófica.

Vasconcelos, como otros miembros del Ateneo de la Juventud, adoptó una posición francamente antipositivista (27) y su repulsa tomó un cariz nacionalista (28). Pero su defensa de la nacionalidad, imbuida del espiritualismo francés, es ajena a un regionalismo cerrado (29). Se trata de una posición politicofilosófica que rechaza el "exclusivismo sajón" que "se funda en la fuerza", y ve su posible superación en "la capacidad de universalidad del latinoamericano" cuyo fundamento no está en la fuerza sino "en el sentimiento que unifica" (30). Por esa razón, su ideal educativo fue la con-

 27) Antonio Caso escribe al respecto: "la nueva filosofía nació, en parte, de la crítica de las ideas filosóficas positivistas...La oposición al positivismo no era una mera lucha retórica contra los mayores en edad y en saber, sino un movimiento íntimo de la conciencia para buscar nuevos horizontes, e invitar a los demás a esa búsqueda generosa." Caso, A. Ramos y yo: un ensayo de valoración personal. p. 8.

28) Hablando de las generaciones anteriores, Vasconcelos les critica el "habernos puesto de rodillas delante de ese fetiche del proceso expansivo de los anglosajones: la evolución" y añade que "Lejos de beneficiarnos, la filosofía positivista nos ha perjudicado, ha sido contraproducente, puesto que ha favorecido los afanes de colonización y el imperialismo expansivo de los anglosajones" cit. por Escobar G. "La filosofía latinoamericana en el siglo XX" en Xirau, R. et al. La Filosofía. p. 258.

29) "He hecho filosofía para librarme del particularismo mexicano y de todos los demás particularismos; para hacerme hombre universal"; "romper límites es la tarea propia del espíritu"; "Sólo de la filosofía, entendida como saber total, puede derivarse el plan de la vida propia y de la organización colectiva", decía Vasconcelos. Cfr. Ética p. 32, 35 y 37.

30) Aquí se revela como una influencia importante en Vasconcelos el antiintelectualismo de la concepción bergsoniana, que pone énfasis en la incapacidad de la inteligencia analítica (y fragmentadora) para conocer la realidad y que sostiene como método superior y sintético la intuición del de-

solidación de un nacionalismo que integrara las herencias indígena e hispana en una nueva armonía: "el mestizaje y la unidad nacional" (31).

Vasconcelos tenía la convicción de que la raza hispano-americana estaba llamada a encarnar un nuevo tipo de hombre, una nueva raza -la cósmica- en la que se cumpliría el fin ulterior de la historia: lograr la fusión de los pueblos y las culturas (32). Con un enfoque plenamente idealista, sostenía que el cambio social y las transformaciones económicas dependían de la transformación de la conciencia, de la construcción de una cultura propia, de la identidad nacional. Su "antiimperialismo" era, en su base, un antiimperialismo cultural (33) de acuerdo con el cual el logro de la justicia social requería la recuperación de los valores culturales

 venir. Basta analizar algunas tesis de Vasconcelos para confirmarlo: "la unidad es una suerte de flúido invisible que permea y anuda las cosas más disímiles, tal como sentimos que lo hace una melodía"; "el mundo entero se vierte en mi ser y de él sale organizado, viviente"; "Conocimiento, emoción, fantasía... a la combinación de estas tres potencias se le suele llamar intuición del ser". Cfr. Ética, p. 10. Confróntese también las obras de H. Bergson, especialmente La evolución creadora.

31) Cfr. Medina, L. y O. Granados, op. cit. p. 134.

Por su parte, E. Llinás considera que este ideal permite ubicar a Vasconcelos dentro de la corriente hispanizante que se enfrenta, por lo que se refiere a la educación, a la corriente americano-europeizante. Cfr. Llinás, E. Revolución, educación y mexicanidad pp. 18 y 117.

32) Cfr. Medina, L. y O. Granados, op. cit. pp. 134-135.

33) "las filosofías pragmáticas se resienten de su supeditación al apetito, al interés que mueve su época ...dejan de ser propósito de conocimiento para convertirse en cauce de movimiento y justificación de un proceder"; "Cuando estos esquemas subfilosóficos coinciden con un periodo de fervores prácticos aparecen en la historia del pensamiento esas monstruosidades que se llaman filosofías nacionalistas, raciales, imperiales"; "Bastaría...que nuestra liberación se iniciase, primero, en la conciencia, después en la economía". Cfr. Vasconcelos, J. Ética pp. 16-27.

propios y el desarrollo de la capacidad de crear cultura, que han manifestado siempre los pueblos americanos.

La educación era, pues, fundamentalmente, educación del espíritu: debía sí, contribuir a "aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa" (34) pero no en un sentido pragmático, sino en un sentido vitalista: no se trataba de dominar la naturaleza y oponerse a ella, sino de intuir-la, y desplegar el impulso creador del espíritu (35).

La escuela no debía contribuir a adaptar al alumno al medio en que se va a vivir pues, en los pueblos latinoamericanos, ello significaba enseñarlos a vivir en la sumisión; antes bien, su contribución debía orientarse a liberar las energías contenidas en el espíritu latino. La escuela debía ser una iniciación en la vida -'vida' en sentido espiritualista y no pragmático-; por eso, y oponiéndose al principio de Dewey "enseñar lo que es útil" Vasconcelos insiste en que las enseñanzas fundamentales son: "la destreza, la práctica del entusiasmo y la búsqueda del absoluto" (36).

La educación era 'coacción humanista', en el sentido de

34) Blanco, J. J. "Se llamaba Vasconcelos" en Gómez, M. et al. Política educativa en México, T. 2. pp. 48.

35) "El maquinismo -decía Vasconcelos-, admirable para domar los elementos, se vuelve después contras la esencia misma de la vida y la estrangula con limitaciones, mandatos y cortapisas... Nosotros (a diferencia del americano) conservamos más libre el espíritu, pero no lo usamos o lo envilecemos en el ocio estéril o en la anarquía de la acción sin ideal... (pero) nosotros no hemos podido hacer que nuestros sueños sean focundos... no hemos conseguido infundirles el impulso creador del espíritu" cit. por Medina, L. y O. Granados, op. cit. p. 134.

36) Blanco, J. J. op. cit. p. 53.

que había que imponer un enfoque metafísico -lo cual era ineludible, según este autor- a fin de liberar al individuo de la ignorancia, de la necesidad y de la maldad para conducirlo al gozo de su propia energía ya purificada (37).

También oponiéndose a Dewey, sostiene que "el alma, no sólo se mueve por interés", puesto que se satisface incluso en lo inútil y sus interrogantes brotan muchas veces de la mera curiosidad, sin que medie la necesidad; cuando empezamos a sentirnos libres de la necesidad -dice- aparecen las facultades superiores que engendran la cultura.

Por estas razones, Vasconcelos concibe a la educación como proceso de liberación que se asemeja al cultivo: el maestro es el hortelano y el educando es la semilla que ha de germinar y desarrollarse (38). Ese desarrollo habría de manifestarse como capacidad para la democracia, para participar en la vida social y política del país; pero el primer paso consistía en un acto de justicia, que habría de lograrse por la vía de la educación: "incorporar a los oprimidos, darles un lugar incluso glorioso para romper la tradición de exclusión y sometimiento" (39). Ello requería poner en práctica la 'mística cultural' que bajo el signo político del populismo, y bajo el signo filosófico del vitalismo espiritualista se tradujo en el proyecto educativo que impulsó Vasconcelos en la primera mitad de la década de los veinte, y cuyo influjo se sentiría aún muchos años después.

37) Cfr. Ibid. p. 52.

38) Cfr. Vasconcelos, J. De Robinson a Odiseo pp. 12-16 y 39.

39) Cfr. Medina, L. y O. Granados op. cit. p. 139.

En el proyecto vasconcelista se destaca un rasgo que hubo de desempeñar un papel muy importante en los proyectos educativos del Estado mexicano surgido de la Revolución: el indigenismo. Ese rasgo, como bien señala L. Durán, era fruto de una posición progresista frente a las que concebían a los indios "como seres biológicos y culturalmente inferiores, que debían ser 'blanqueados' y 'civilizados'" pero, pese al enfoque humanista, tal indigenismo difirió muy poca cosa de estas posiciones ya que también envolvió la pretensión de que los indígenas adoptasen la 'cultura nacional' y asimilaran las pautas y los modelos de la sociedad dominante, lo cual iba en detrimento de su propia cultura (40).

En este contexto, la educación aparece como medio para lograr la unificación ideológica en torno al proyecto nacional popular que demanda 'tareas democráticas' (41) y que se orienta al logro de una sociedad moderna. De ahí la contradicción entre un proyecto educativo que reivindicaba la cultura y el modo de ser indígena, y un proyecto nacional que requería la incorporación de los indígenas a un proceso cuyo horizonte era la modernización.

40) Cfr. Durán, L. "Política estatal y etnodesarrollo en México" en Reuter, J. (comp.) Indigenismo, pueblo y cultura. pp. 21- 22.

41) Según Lowy, estas 'tareas democráticas' -como la solución del problema agrario, la autodeterminación y la superación del subdesarrollo- se plantean en los países latinoamericanos en una fase 'nacional popular' de su historia. Cfr. Lowy, M. "Guevara, marxismo y realidades actuales de América Latina" en op. cit. p. 55.

42) A. Puiggròs la define como la tendencia a la industrialización, la búsqueda de progreso económico, de avance científico y tecnológico y de estabilidad política, a la manera del 'american way of life'. Imperialismo y educación en América Latina. pp. 112-113.

Se requería una educación que contribuyera a forjar un espíritu nacionalista y que impulsara la realización de las tareas democráticas bajo el signo de la modernización. Luis Medina y O. Granados lo interpretan así: la filosofía educativa de la Revolución entre 1920 y 1940 se caracterizó por procurar una cultura 'moderna y democrática' fundada en un nacionalismo popular (43).

Consecuentemente, para contribuir a hacer efectivo un proyecto nacional que prometía mejores niveles de vida y perseguía asegurar la soberanía nacional, el proyecto educativo debía impulsar el desarrollo de la educación técnica y, con ello, abrir canales de ascenso económico y social para la población urbana marginada; al mismo tiempo, por la vía de la escuela rural, el proyecto había de contribuir a organizar económicamente el agro y a sentar las bases de un nacionalismo político (44).

El proyecto educativo callista, cuyo eje central fue la escuela rural impulsada por Moisés Sáenz, tenía el sello de la modernización, y teóricamente adoptó las principales pre-

43) Según Medina y Granados, . Cfr. Medina, L. y O. Granados. op. cit. pp. 128- 132.

44) Ibidem.

En este punto cabe señalar que el nacionalismo de la Revolución se planteó como antiextranjerismo (tendencia a superar la situación de privilegio de los extranjeros) y como defensa de la soberanía nacional, más que como antiimperialismo: "...no era la dependencia económica lo que se temía sino la sujeción del Estado mexicano". Cfr. Velasco, C. "Nacionalismo y antiimperialismo en el México revolucionario" en Investigación económica. No. 153. pp. 71-112.

En los años treinta, el nacionalismo se definió abiertamente, y al influjo de las resoluciones del VII Congreso Internacional Comunista, como la lucha antiimperialista que habría de aglutinar a la clase obrera. Cfr. Márquez F. M. y C. Rodríguez. El partido comunista mexicano. p. 196.

misas de Dewey. La 'escuela de la acción' y el 'aprender haciendo', así como la vinculación entre escuela y comunidad fueron los elementos característicos de este proyecto que si bien retomaba una buena parte del discurso vasconcelista era, por sus fundamentos filosóficos -individualismo, experimentalismo y pragmatismo-, profundamente diferente.

La escuela rural -decía M. Sáenz- debía ser un centro social para la comunidad y favorecer la 'socialización', es decir, el hecho de que "el pueblo entra a la escuela, donde hay un espíritu de democrática libertad en el trabajo, donde hay igualdad en el esfuerzo y realidad en el interés y donde ... se tiene la idea de un grupo perfectamente integrado con comunidad de ideales y de intereses y en cooperación completa para realizarlos" (45). La característica de la escuela rural era el nacionalismo: ella había de contribuir a crear una "comunidad de intereses, de ideales y de sentimientos, que se llama patriotismo" (46), y a incorporar al indígena a ese "tipo de civilización...que constituye nuestra nacionalidad" (47). El medio para lograrlo era la actividad, por lo que la escuela se convertía en "un gran campo de actividad" vinculado a las necesidades de la comunidad (48).

También Rafael Ramírez se sintió atraído por la concepción de Dewey y se comprometió en la instrumentación de la

45) Sáenz, M. "Algunos aspectos de la educación en México" en Loyo, E. (comp.) La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. p. 22.

46) Ibid. p. 23.

47) Ibid. p. 25.

48) "Las nuevas escuelas pretenden dar educación activa y funcional, se epitomizan en el aserto de que enseñan haciendo" -decía Sáenz-. Ibid. p. 27.

educación activa con el fin de lograr la incorporación del indigena a la sociedad nacional y vincular la escuela a la comunidad. A esta influencia, se sumó la de Comte cuya presencia persistió, aunque con menor importancia; ello explica por qué, según la concepción de este pedagogo, la población rural debía ser transportada, gracias a la educación, "de las etapas inferiores de vida hacia planos superiores" (49).

De esta manera, el valor que orientaba la teoría y la práctica referidas a la educación rural era la justicia; pero, concebida a la manera del pragmatismo, ésta se veía cumplida en la incorporación de las clases trabajadoras y de los grupos indígenas a la comunidad nacional, y en el logro de su efectiva participación social, puesto que, de acuerdo con los postulados de Dewey, lo que caracteriza a una sociedad "buena" o "democrática" es un máximo de experiencia compartida entre sus miembros (50). En síntesis, además de ser activa, la educación debía ser democrática y nacionalista.

Esta manera de entender la justicia y la "educación democrática" fue característica de la política educativa indigenista que se puso en práctica desde 1917 hasta 1940 y que -en la interpretación de Aguirre Beltrán (51)- tenía como objetivo principal la integración de los grupos étnicos originalmente americanos en una sociedad y en una nacionalidad comunes en lo económico, social, cultural y lin-

49) Cfr. "Introducción" de G. Aguirre Beltrán en Ramírez, R. La escuela rural mexicana, pp. 24-28.

50) Cfr. Dewey, J. Democracia y educación, pp. 92-95.

51) Cfr. Aguirre Beltrán, G. "El indigenismo y la educación del indio en México" en UNAM. Coloquio sobre los grandes problemas educativos de México, p. 103.

güístico, y ello implicó, pese a la mística vasconceliana o la defensa de la democracia al estilo de Dewey, medidas coercitivas conducentes a modernizar al indio, como la prohibición del uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza y de otros signos de identidad como la indumentaria.

Así, se hacía efectiva la 'coacción humanista' de la que hablara Vasconcelos y se consideraba un acto de justicia el incorporar al indígena a la sociedad nacional, aunque ello implicara el sacrificio de su cultura.

Los defectos de esta política integrativa fueron puestos al descubierto en el Congreso de Pátzcuaro efectuado en 1940. Ahí se repudió la coerción y se propuso el consenso y el relativismo cultural como nuevo enfoque en la tarea de formar un Estado nación. En dicho congreso se estableció que el Estado debía proteger al indio, al obrero y al campesino -que constitulan el sector económica y socialmente débil de la población nacional- a fin de evitar que fuesen objeto de sobreexplotación. La participación de Lombardo Toledano y de algunos líderes magisteriales, confirió un nuevo sentido al criterio axiológico que orientaba la educación. Se entendió que 'justicia' no era lo opuesto de 'segregación' y que la educación no debía reducirse a un proceso de integración y de adaptación; la justicia que en el Congreso se demandó consistía en la "redistribución de la dignidad, la riqueza y el poder entre obreros y campesinos" (52).

Sin embargo, los postulados teóricos que surgieron del

52) Ibid. p. 104.

Congreso mantuvieron vigente la necesidad de la integración y se expresaron en un lenguaje populista que si bien matizó la pertinencia de clase de la forma de dominación étnica, no impidió que se reivindicaran las particularidades étnicas "lengua y cultura incluidas" (53).

Esta nueva significación del criterio axiológico era el resultado de un largo proceso: en el proyecto vasconceliano la educación debía contribuir a 'redimir a los oprimidos' incorporándolos a la tarea universal de lograr una raza nueva y liberando su energía creadora; en el proyecto callista la redención de los oprimidos habría de procurarse por la vía de un proceso educativo que favoreciera su adaptación al medio y su elevación a un estadio superior de vida, que no era otro que el que le ofrecía su pertenencia a una nación 'civilizada'. Y al paso del tiempo, los proyectos educativos fueron nutriéndose de una presencia que se tornó cada vez más importante hacia los años treinta: la teoría socialista. Esta fue adquiriendo interpretaciones diversas que reflejaban las relaciones de fuerza internas y externas.

En efecto, ya desde el Congreso Socialista Nacional efectuado en septiembre de 1919, se manifestó esa diversidad: la corriente reformista encabezada por Luis N. Morones sostenía que a los sindicatos correspondía la lucha económica, en tanto que al partido obrero le correspondía la lucha parlamentaria (54); desde este punto de vista se pugna-
ba por lograr mejores niveles de vida para los trabajadores

53) Ibidem.

54) Márquez F., M. y O. Rodríguez. op. cit. pp. 17-18.

y por ampliar su participación política a través de sus representantes. Por otra parte, los anarcosindicalistas impulsaban la lucha sindical, pero rechazaban la participación política del proletariado en un Estado que, de acuerdo con sus tesis fundamentales, debía desaparecer (55).

La corriente que dominó la escena, sobre todo durante la década de los treinta, fue la que Martínez Verdugo definió como 'democracia revolucionaria'. En el proyecto político de esta corriente, las tareas prioritarias consistían en lograr una solución radical y rápida al problema agrario y procurar la independencia plena del país respecto del imperialismo (56).

Ni la tendencia reformista que dominó en los primeros años de la década de los veinte y que se hermanaba con la tendencia liberal, ni la democrática revolucionaria que predominó en los años treinta veían como meta la anulación del Estado político -tesis básica en el marxismo clásico- y, no rechazaban la alianza con la pequeña burguesía radicalizada (57). Se trataba de una lucha por mejorar las condiciones de vida de obreros y campesinos; por asegurar la independencia del país, y por lograr la participación política de las clases trabajadoras. La abolición de la propiedad privada y el

55) Ibid. p. 93.

56) Martínez Verdugo, A. Historia del Comunismo en México. pp. 61-63.

57) En contra de estas corrientes, el Partido Comunista, siguiendo las ideas del VI Congreso de la IC no sólo no se proponía la unidad de acción con los representantes de la pequeña burguesía radicalizada sino consideraba que éstos eran los más peligrosos enemigos a vencer. Cfr. Martínez Verdugo, A. Partido comunista mexicano: trayectoria y perspectivas. p. 25.

advenimiento de la sociedad socialista no eran objetivos a corto plazo. Para el reformismo, ésta sería el resultado "natural" de reformas graduales orientadas por el ideal de una sociedad justa y democrática. La democracia revolucionaria, tenía otra interpretación: en el discurso político se afirmaba reiteradamente que se estaban tomando medidas para la transformación de la sociedad mexicana en una sociedad socialista, pero en los hechos el advenimiento de tal sociedad parecía dejarse para una etapa ulterior.

Algunos comentarios de diversos autores que han tocado el tema de la teoría socialista en México, nos permiten afirmar que las obras del marxismo clásico no fueron ampliamente difundidas y que el trabajo de teorización en esta línea, no fue todo lo rico que podría haber sido en el México posrevolucionario (58). Si a ello agregamos que algunas versiones del socialismo que llegaron a influir en nuestro país -como el revisionismo de la II internacional o el dogmatismo stalinista- implicaban deformaciones del marxismo clásico, es fácil entender que las interpretaciones del socialismo que predominaron se acercaran, algunas veces a las concep-

58) En opinión de M. Márquez y O. Rodríguez los dirigentes obreros socialistas mexicanos de los años veinte eran "jefes natos" que se formaban gracias a la "práctica espontánea" y que no estaban "compenetrados de las tesis de la IC". Márquez, M. y O. Rodríguez. op. cit. p. 86.

Martínez Verdugo afirma que la creación del PCM "no fue precedida de una extensa difusión de la teoría del marxismo"; que "los esquemas que la Internacional Comunista elaboraba para todo el mundo o para grandes regiones... fueron trasladados mecánicamente a las condiciones de México" y califica de "grave" "la debilidad teórica del Partido" en los años treinta. Martínez V. A., Partido comunista... op. cit. pp. 18, 23 y 26.

ciones liberales, y otras a un dogmatismo lejano al espíritu crítico del marxismo clásico. No obstante, para los partidarios de esta corriente el objetivo a largo plazo era la revocación de la explotación capitalista y el logro de una sociedad justa y democrática. Este era también el tipo de sociedad que se inscribía en el proyecto de las clases trabajadoras; ello se había puesto de manifiesto en la lucha armada y seguía manifestándose en la práctica combativa de estas clases durante las dos décadas siguientes.

Si quisiéramos ver en el período 1915-1940 la aplicación consciente de las premisas del socialismo, podríamos decir que bajo el influjo de la III Internacional se adoptó la teoría de un "etapismo" que establece como supuesto estratégico una etapa socioeconómica y política de capitalismo nacionaldemocrático o nacionalpopular en el que las tareas democráticas -como la reforma agraria o la nacionalización de los trusts- ocupan un lugar relevante (59). Pero sin dejar de reconocer la importancia de la influencia de la III Internacional, sobre todo en el seno del Partido Comunista mexicano, creemos que esta 'estrategia' fue forzada por las circunstancias sociales y políticas: campesinos, obreros,

59) Esta visión "etapista" -según explica Lowy- se volvió hegemónica en el seno del comunismo latinoamericano, a partir de 1935 y se inspira en los textos de Stalin de los años 1925-1927. Esta visión había sido precedida de otra "no etapista" que consideraba imposible una etapa de capitalismo nacional independiente en América Latina y veía al socialismo como alternativa que se presentaba más bajo la forma de una posibilidad objetiva que de un resultado inevitable del desarrollo económico y social. Cfr. Lowy, M. "Las etapas del desarrollo social en la 'visión del mundo' marxista en América Latina" en op. cit. pp. 151-153 y 168-172.

maestros y otras fuerzas sociales se organizaban y exigían satisfacción a sus necesidades que, de acuerdo con el contexto político y las concepciones teóricas hegemónicas, demandaban la realización de tareas democráticas. El impulso de esas fuerzas le confirió un nuevo sentido al criterio axiológico que orientó los proyectos educativos.

La reforma del artículo 3o. en 1934 es clara manifestación del nuevo sentido que adquiriría ese valor fundamental. Era, todavía, época de 'concesión y convenio', pues la necesidad radical de justicia se hacía sentir con fuerza por parte de las clases trabajadoras. Ni el positivismo, ni el pragmatismo, ni el espiritualismo, como lenguajes filosóficos, habían sabido expresar esta exigencia; de ahí que el "socialismo marxista" apareciese como más adecuado.

A causa de esa presencia teórica en los proyectos educativos de los años treinta, éstos fueron calificados como 'radicales'. La definición de ese radicalismo da una clara idea de la manera como se interpretaba el marxismo en esos años. Por ejemplo, J. Britton lo define así: "El radicalismo, en este caso el marxismo, era una idea o política que constituía una ruptura decidida con los valores tradicionales y la ideología de la sociedad mexicana... El socialismo era para México en los años treinta una ideología radical que entraba en conflicto con los valores católicos conservadores de la mayoría de la población del país" (60). Así, pese a que, en su momento, liberalismo y positivismo habían

60) Britton, J. A. Educación y radicalismo en México. T. I. pp. 13-15.

adoptado una actitud anticlerical, en los años treinta el anticlericalismo se identificó con el socialismo.

El radicalismo se identificó también con un marxismo entendido como cosmovisión y proclive al dogmatismo. Así lo interpretó Lombardo Toledano: "La escuela del proletariado no puede ser...ni laica, ni católica, ni 'racionalista', ni acción. Debe ser dogmática en el sentido de afirmativa, imperativa" (61). En este sentido, era el Estado quien debía tener a su cargo la educación, y a este respecto debía dejar de ser neutral, pluralista o conciliador, para convertirse en un Estado que tomase partido por el proletariado. De esta manera, contrariamente a la idea marxiana de que el Estado debía ser educado, el Estado mexicano se erigía, aún para los marxistas declarados, en "el educador".

El criterio de justicia social adoptaba una nueva forma: el explotado y el oprimido tendrían la protección del Estado que los salvaguardaría del fanatismo religioso y, mediante la capacitación para el trabajo productivo les haría factible la movilidad social. Este fue el sentido que dió Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, al criterio axiológico: la justicia social consistía en realizar la síntesis de los valores de las culturas indígenas y de la "cultura occidental"; para ello, se requería "disminuir la brecha" entre el medio rural y el urbano, "modernizando las prácticas económicas de los campesinos y ensanchando sus contactos sociales". Se trataba, así, de in-

61) Cfr. Medina, L. y O. Granados. op. cit. pp. 146-147.

corporar a los grupos indígenas a la nación y convertirlos "en una raza vigorosa físicamente y capaz de producir riquezas en gran abundancia con los medios mecanizados" (62).

En esta concepción, 'justicia social' significaba la superación de "los contrastes", y desde este punto de vista la educación se entendió como un proceso orientado al logro de la 'transformación de las masas rurales', al ofrecerles a los campesinos los conocimientos que les ayudarían a preservar la salud y los que les permitirían modificar los métodos de producción, aplicar los adelantos de la ciencia y la tecnología, e incorporarse a la Nación como 'elementos productivos y útiles'. La educación debía servir, también, para impedir la afirmación de las actitudes individualistas, congruentes con el sistema capitalista, y estimular las 'tendencias comunales' de los grupos indígenas (63).

En la política cardenista se enriqueció el criterio axiológico al vincularse con la idea de una acción transformadora consciente y organizada. En este sentido se acercaba a las tesis marxistas, sin que ello signifique que su fundamentación estaba exenta de elementos no marxistas (64): el logro de una sociedad justa requería la acción de las ma-

62) Britton, J. op. cit. T. I. p. 53.

63) Ibid. pp. 53-54.

64) M. Pérez Rocha alude a la falta de 'comprensión cabal' de la teoría marxista en esa época. Refiriéndose a Cárdenas dice: "Por un lado de manera reiterada hizo reconocimiento de la lucha de clases, de la explotación en que se basa y desarrolla el capitalismo; no pocas veces a los capitalistas los llamó explotadores y señaló al socialismo como una meta, como una necesidad. Por otro, ponía por encima de todo la República, a las instituciones, a la Revolución Mexicana, prometía el respeto a la propiedad privada y la consideraba justa" Cfr. Pérez Rocha, M. Educación y desarrollo. p. 85.

sas, pero no de las masas manipuladas, sino de las masas organizadas y conscientes (65). En la concepción de Cárdenas, la educación debía ser "instrumento de movilización social y... medio para imbuir en las conciencias la idea de crear una sociedad más justa e igualitaria" (66). En otras palabras, la finalidad de la educación era la de formar a los individuos capaces de contribuir con su acción a superar el egoísmo y a corregir la distribución desigual de la riqueza. Y, todavía más, la educación debía contribuir a emancipar a las clases trabajadoras y a suprimir las relaciones de explotación.

En efecto, de acuerdo con esta política, la acción educativa debía ser congruente con "el programa de emancipación del indigena" que, según decía Cárdenas, era "en esencia, el de la emancipación del proletariado de cualquier país, pero sin olvidar las condiciones especiales de su clima, de sus antecedentes y de sus necesidades que le dan una peculiar fisonomía" (67). Dicho programa -sostenía Cárdenas- tenía por objetivo: procurar el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de los indígenas y el mejoramiento de sus condiciones de vida, agregando a sus recursos de subsistencia y de trabajo, todos los implementos de la

65) "No queremos -afirmaba- masas aprovechadas solamente para las contiendas políticas. Queremos que las masas aprovechen su organización en mejorar su economía, queremos que la misma organización sea un factor de convencimiento que ayude a cambiar la estructura moral y económica que aún sigue rigiendo..." Cit. por Córdoba, A. La política de masas del cardenismo. p. 55.

66) Medina, L. y O. Granados. op. cit. p. 155.

67) Fragmento del último informe presidencial de Cárdenas en Carbo, T. Educación desde la Cámara de Diputados. p. 259.

técnica, de la ciencia y del arte, pero siempre sobre la base de la personalidad racial y el respeto de su conciencia y de su entidad (68).

Sin dejar de reconocer que muchos políticos de raigambre marxista insistieron en que la educación debía responder a la necesidad de acabar con la explotación del proletariado (69), no fue sino hasta el periodo presidencial de Cárdenas cuando se aclaró de qué manera sucedería esto. El proceso educativo serviría para preparar a los individuos que iban a promover el cambio; para formar la conciencia de clase que -según declaraba Cárdenas en el texto de la iniciativa de ley que creó el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica- "se irá logrando orgánicamente en el espíritu de los alumnos, a medida que el desarrollo de su inteligencia y el ensanche de sus conocimientos le hagan ver el papel que como productores tienen los proletarios en la sociedad capitalista, y la lucha continua a que esa posición los conduce frente a los dueños de los instrumentos de producción" (70).

Las escuelas habían de operar, como lo declaró García Téllez, Secretario de Educación bajo el régimen de Cárdenas, como "verdaderos focos de redención material y espiritual", como centros en los que se trabajaría para hacer efectiva "la Revolución", lo cual implicaba "la equitativa distribución de las riquezas, la supresión de los regimenes de ex-

68) Ibidem.

69) Cfr. Britton, J. op. cit. p. 81.

70) Cit. por Pérez Rocha, M. op. cit. p. 102.

plotación y el control técnico de la economía" (71).

De esta manera, aunque en el proyecto cardenista se habló de 'igualdad' y de 'equidad' y los argumentos utilizados no fueron puramente marxistas, si tomamos en consideración el proyecto en su conjunto, es innegable que el concepto de 'justicia social' no tuvo el sentido de 'igualdad burguesa' o 'igualdad formal', sino que adquirió la connotación marxiana de 'supresión de la explotación' -no obstante que el logro de esta meta se viera como resultado de un proceso gradual y evolutivo que debía efectuarse bajo la rectoría del Estado (72)-; al mismo tiempo, el concepto de 'educación' se vinculó con el de 'riqueza social' cuando se hizo armonizar el proyecto educativo con un 'programa' político cuyo fin consistía en la emancipación del ser humano, por la emancipación del trabajo, y el desarrollo de todas las potencias y fuerzas de los individuos.

71) García Téllez, I. La problemática educativa en México. pp. 67-77.

Para los marxistas de la época ese "control técnico de la economía" significaba, por un lado, "control por parte del proletariado" y, por otro lado, "control nacional". Las siguientes citas ilustran esta idea:

"Cualquier país que anhele mantener una posición de decoro político -decía García Téllez-, debe aspirar a libertarse de la subordinación económica de las fuerzas materiales extranjeras, y para ello se requiere el aprovechamiento de las riquezas naturales de su territorio, empleando la alta cultura para la más amplia satisfacción de las necesidades de sus habitantes" Ibid. p. 67.

Por su parte, Lombardo Toledano declaraba que "La preparación técnica de los obreros no sólo significa su emancipación espiritual, sino la única posibilidad de que alguna vez las organizaciones mismas de los trabajadores puedan por su propio esfuerzo dirigir las empresas." cit. por Pérez Rocha, M. op. cit. p. 111.

72) "En México se pugna por destruir, y se va destruyendo por medio de la acción revolucionaria, el régimen de explotación individual; pero no para caer en la inadecuada situa-

El concepto de justicia social fué nuevamente revalorizado -sólo al nivel del discurso- en los proyectos educativos de los años setenta y, posteriormente, en los ochenta, pero nunca ha vuelto a tener el sentido que le imprimió la política cardenista. En efecto, en 1973, con la promulgación de la Ley Federal de Educación -la cual sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública que, pese a la reforma constitucional efectuada en 1946, había conservado durante todos esos años la disposición de que la educación en México debía ser socialista- se declaró que la educación debía contribuir al logro de "una vida social justa" (Art. 5o., fracción XV). Si bien, el valor era el mismo, ya no era el valor fundamental, y su sentido difería del que tuviera en el proyecto cardenista pues no se trataba de que la educación contribuyese a la formación de la conciencia de clase, ni a preparar a individuos capaces de promover el cambio social, sino a promover las "actitudes solidarias" que requería la "unidad nacional" (73). El sentido cambiaba radicalmente porque esas actitudes no hacían referencia alguna a la supresión de la explotación y, lejos de ello, fueron fácilmente conciliables con un régimen de explotación.

 ción de una explotación del Estado, sino para ir entregando a las colectividades proletarias organizadas las fuentes de riqueza y los instrumentos de producción...la función del Estado mexicano no se limita a ser la de un simple guardián del orden..., ni tampoco se reconoce al mismo Estado como titular de la economía, sino que se descubre el concepto del Estado como regulador de los grandes fenómenos económicos que se registran en nuestro régimen de producción y de distribución de la riqueza" -afirmaba Cárdenas-. Cit. por Córdova, A. op. cit. p. 74.

73) "Ley Federal de Educación" en Secretaría de Educación Pública. Normas Fundamentales. p. 10.

El proyecto emprendido en 1982, bajo el rubro de Revolución educativa ha vuelto a poner el énfasis en la justicia social como horizonte axiológico del proceso educativo, pero el concepto se ha entendido a la manera liberal. En dicho proyecto, la educación es definida como "un proceso de formación más que de información, de desarrollo de las capacidades del individuo, ...siempre inmerso en un contexto social" (subrayado nuestro), que debe "contribuir a combatir desigualdades" (74).

La afirmación que subrayamos nos orienta respecto del sentido que adquiere el concepto de justicia social: que el individuo está "siempre inmerso en un contexto social", no cabe la menor duda, pero el hecho de que se insista en ello nos permite inferir que no es el contexto social lo que se pretende transformar, sino sólo el individuo. Por lo tanto, 'formar' no significa preparar a quienes han de transformar las estructuras económico sociales, sino preparar a los individuos para que mejoren sus condiciones de vida y contribuyan a "combatir las desigualdades". Si es éste el sentido de la aclaración -y así nos lo parece- la justicia (bajo la forma de una "Sociedad igualitaria") adquiere nuevamente el significado liberal que imperó en los proyectos educativos del siglo XIX, significado que tan acertadamente definió la crítica marxiana: se trata de lograr la igualdad en el "cielo jurídico" mientras que se deja incólume la desigualdad en "la tierra de la realidad social".

74) Cfr. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1983-1985, pp. 9-10.

5.1.3 El desarrollo como criterio axiológico

A partir de los años cuarenta, el contexto socioeconómico y político —que se caracterizó por el industrialismo, por la alianza de la burguesía nacional con el imperialismo norteamericano y, una vez iniciada la Guerra fría, por el "anticomunismo" exacerbado— privilegió la política de la 'negociación y la represión' y restó fuerza a la política de 'la concesión y el convenio'.

Si en el siglo XIX la política porfirista logró subordinar la libertad al orden, pese a que la primera había sido el valor fundamental que dió sentido a las luchas progresistas de esa época, la política iniciada por Avila Camacho y continuada por todos los regimenes posteriores, logró subordinar la justicia social a otro valor: el desarrollo (75). Si 'Revolución' significó desde 1910 hasta 1940 'exigencia de justicia social', los diversos regimenes a partir de los años cuarenta se califican a si mismos como "revolucionarios" en virtud de que procuran 'el desarrollo'.

El Plan sexenal del periodo avilacamachista ofrece la tesis que habría de servir para tal subordinación: "Mientras

75) De la obra de Dos Santos tomamos estos dos supuestos fundamentales de la teoría del desarrollo: 1) desarrollarse significa dirigirse hacia determinadas metas generales que corresponden a un estadio de progreso cuyo modelo se abstrae a partir de las sociedades más desarrolladas del mundo. 2) Los países subdesarrollados avanzarán una vez que eliminen obstáculos propios de las sociedades tradicionales. Cfr. Dos Santos, T. Imperialismo y dependencia p. 283.

el país no aplique al desenvolvimiento de sus riquezas la técnica moderna, el crédito, la capacidad organizadora, a fin de crear la abundancia de recursos y productos nacionales, la Revolución no podrá corporizar sus conquistas. Sólo fortaleciendo económicamente al país se puede vivir en toda su plenitud la verdadera revolución; porque sólo entonces al régimen de la riqueza producida se podrán aplicar las normas de justicia social" (76); esta tesis, en la cotidianidad política se tradujo así: "primero hagamos el pastel (la riqueza), aunque quede en manos de una minoría, después nos lo repartimos equitativamente; repartir, antes de producir, equivale a repartir pobreza" (77).

Desde ese momento, y no obstante que no se había abolido legalmente la educación socialista, 'la justicia social' dejó de ser el valor fundamental. Conceptos como 'lucha de clases' y 'fin de la explotación' fueron desapareciendo del discurso político. En su lugar, reaparecieron los conceptos de 'armonía social' y 'unidad nacional' vinculados al nuevo criterio: el desarrollo.

Se iniciaba la era de 'la escuela del amor' (78): el 'amor a la patria', el 'amor a las tradiciones nacionales', el 'amor a la libertad' reemplazó a la exigencia de justicia social en la rectoría axiológica de los proyectos educativos; la 'confraternidad universal' sustituyó al concepto de 'lucha de clases' y la 'convicción democrática' se sostuvo

76) Cit. por Pérez Rocha, M. op. cit. p. 119.

77) Ibidem.

78) Cfr. Raby, D. L. Educación y revolución social en México. pp. 63.

frente a pretensiones 'totalitarias' -por cierto, en momentos en que el discurso mistificador de la clase dominante no perdía oportunidad de identificar 'socialismo' con 'régimen totalitario', y 'marxismo' con 'teoría extraña' o 'influencia sectaria'-.

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Pública, la educación socialista era aquella que tendía a "formar y afirmar en los educandos, conceptos y sentimientos de solidaridad y preeminencia de los intereses colectivos respecto de los privados o individuales, con el propósito de disminuir las desigualdades económica y social" (79). Ya no se trataba, así, de formar un 'hombre nuevo' capaz de forjar una 'nueva sociedad' libre de explotación, sino sólo de contribuir a disminuir las desigualdades promoviendo en los educandos "buenos sentimientos" de confraternidad y solidaridad, e inculcando en ellos el amor patrio -exclusión hecha de "toda influencia sectaria, política y social", como serían los intereses de clase- a fin de consolidar la unidad nacional (80).

Con toda razón, M. Pérez Rocha ha elegido el calificativo de 'economicista' para designar a la ideología que campea en los proyectos educativos a partir de los años cuarenta (81). Lo que resalta en ellos, sobre todo si consideramos el aspecto implícito y el aspecto oculto de los proyectos, es que todo valor está subordinado al del desa-

79) Cit. en Pérez Rocha, M. op. cit. pp. 121-122.

80) Ibidem.

81) Ibid. Cap. IV. passim.

rollo económico: la educación debía "capacitar" a hombres y mujeres para emprender el "esfuerzo agrícola e industrial" que requería el país (Campaña Nacional contra el analfabetismo, 1944); debía promover en los educandos el "amor al oficio", y capacitarlos para constituirlos en verdaderos "factores de progreso" (Informe presidencial, 1943) (82), en suma, para participar en la tarea del desarrollo.

El "progreso" al que se refería expresamente el discurso político en las décadas 50-60 consistía -según lo resume A. Puiggrós- en "el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas". El carácter 'natural' de la evolución -agrega la autora- quedó referido a los países capitalistas avanzados, mientras que los demás, careciendo de esa capacidad transformista, requerían del aporte externo para "pisar los umbrales de la civilización"; aporte que se manifestó en tres aspectos fundamentales: capital, tecnología y educación (83).

La concepción 'desarrollista' de la educación quedó claramente enmarcada en la política general de la Alianza para el Progreso (Carta de Punta del Este, 1961) y definida en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social de América Latina, organizada por UNESCO, CEPAL, OEA, OIT Y FAO (1962).

En esta Conferencia se determinó que la educación debía constituirse en factor de desarrollo económico y servir como

82) Ibid. pp. 124-128.

83) Cfr. Puiggrós, A. Imperialismo y... p. 118.

mecanismo de transformación social (84). En otras palabras, había que emular a las sociedades industrializadas en las cuales la preparación de los ciudadanos se convertía en instrumento para la expansión de la capacidad productiva y la adaptación a la técnica.

Los boletines de la UNESCO, ilustran acerca del significado teórico del criterio y del que adquirió el concepto de 'educación' en el proyecto desarrollista. Según lo expresado en ellos, para que la educación fuese un factor de desarrollo económico, había que concebirla y hacerla operar como "inversión de rendimientos más o menos precisables y como utilización eficaz de los recursos humanos". Desde este punto de vista, las decisiones en el ámbito educativo habrían de depender de la relación entre los costos y el "servicio social" que la educación rindiese, lo cual implicaba poner en estrecha conexión las necesidades educativas y las "urgencias de un previsible cuadro ocupacional dentro de determinado horizonte de desarrollo" (85).

En los proyectos desarrollistas, además de concebirse como "factor de desarrollo" y como instrumento de progreso técnico, la educación se define -bajo el supuesto de que estimula la invención y facilita la adaptación tecnológica donde esa invención no sea posible- como un "mecanismo de transformación social", no porque se considere que deba con-

84) Cfr. Vera Godoy, E. El proyecto educativo de la teoría del desarrollo. p. 29.

85) Cfr. Ibid. pp. 31-32. Vera Godoy comenta y resume los contenidos de los Boletines 13 y 14, en los que se exponen las tesis fundamentales de la teoría del desarrollo referida a la educación.

tribuir a terminar con las relaciones sociales de explotación, sino porque el sistema educativo se constituye en un medio de selección y de ascenso social. Dicho de otra manera, al poner en operación un proceso selectivo que se basa en el mérito, la educación ha de concurrir a dar origen "a una estratificación basada en el talento y no exclusivamente en el poder económico" (86).

Las funciones que el proyecto desarrollista le asigna a la educación, la caracterizan como un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje, institucionalizados en el sistema escolar, cuya finalidad es transmitir información y valores, desarrollar aptitudes y habilidades, y modificar hábitos y actitudes para hacerlos favorables al desarrollo (87). Pero -insistimos- no se trata de 'desarrollo' entendido como 'autorealización del Espíritu', o como un proceso lineal ascendente de un todo que deviene perfecto, y mucho menos se trata de la realización progresiva de valores que corresponden a necesidades radicales; se trata lisa y llanamente, de un 'crecimiento económico' que "idealmente" debiera acompañarse de una "más equitativa" distribución del ingreso.

En esta perspectiva economicista, el concepto de 'desarrollo' ostenta la aparente 'neutralidad' (88) que le confiere su calidad de categoría de la ciencia económica, lo

86) Ibidem. pp. 35-36.

87) Ibidem. p. 37.

88) Para sostener que se trata de una "aparente neutralidad" nos apoyamos en la argumentación que presenta A. Sánchez Vázquez en el trabajo: "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las ciencias sociales" en Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. pp. 138-144.

cual legítima -también, aparentemente- que, en aras de su "objetividad", se le considere ajeno a cualquier valor.

Oponiéndose a esta posición partidaria de la "neutralidad" del concepto de desarrollo, Pablo González Casanova ofrece un análisis que revela con claridad que dicho concepto, en cualquiera de sus definiciones, está íntimamente vinculado a la idea de un movimiento que va en "una dirección deseada", a la de un cambio continuado "hacia lo mejor", y que ello supone la existencia histórica y gnoseológica de valores. Tanto así, que la medición de la movilidad social se realiza aplicando los más distintos índices y escalas para registrar el creciente progreso en la distribución, lo cual constituye -afirma el autor- la expresión matemática de una idea que supone la combinación de valores tales como la libertad, la igualdad y el progreso (89).

Desde la perspectiva economicista -o empirista como le llama González Casanova-, y pese a los afanes de "objetividad" de quienes la sostienen, la categoría del desarrollo pierde científicidad porque, al desvincularse de los valores, y por ende de las necesidades e intereses sociales, asume la realidad social como totalmente dada, como ahistórica, como un sistema natural sin alternativa moral ni término histórico (90).

 89) El autor ofrece este análisis con la finalidad de contribuir a formular un conjunto de hipótesis relativamente viables de una "sociología de la explotación"; misma que propone como un modelo teórico cuya categoría central -la explotación- no pierde científicidad por estar ligada a juicios de valor y a conceptos morales. Cfr. González Casanova, P. Sociología de la explotación. pp. 9-21.
 90) Cfr. Ibid. pp. 22-23.

Probablemente para no encallar en el economicismo, se pretendió enriquecer la noción de desarrollo "humanizando" el concepto o vinculándolo a "preocupaciones" sociales. En los proyectos educativos mexicanos, reiteradamente se ha insistido en que el 'crecimiento' no puede limitarse al plano material, puesto que dicho crecimiento requiere de un progreso político, técnico y científico; más aún, el 'desarrollo' se ha ostentado como "progreso social" o como "progreso humano". Tal es el sentido de las tesis siguientes: "ante un afán de justicia social, se requiere que impartamos una educación para el desarrollo económico" -decía en 1971 el presidente L. Echeverría- (91), "el desarrollo es de las personas, no de las cosas" -afirmaba F. Solana, Secretario de Educación Pública, 1977-1982- (92).

Con todo, la mención de la "justicia social" o de "la persona" no libera al criterio axiológico de un significado economicista. Sigamos, por ejemplo, la argumentación de Solana; en ella se distinguen tres posiciones respecto del desarrollo: a) el desarrollo consiste en el incremento de la producción de bienes y servicios (perspectiva desde la cual, la inversión es el instrumento básico por utilizar), b) el desarrollo no sólo se refiere al incremento general del producto, sino a su distribución, y c) el desarrollo es la capacidad de una comunidad para mejorar por sí misma sus condiciones de vida, aprovechando los recursos de que dispone;

91) Cit. en Castrejón, J. y C. Romero. Sobre el pensamiento educativo del régimen actual. p. 41.

92) Solana, F. Tan lejos como llegue la educación. p. 61.

(desde esta última perspectiva, "desarrollo" no implica un estado de bienestar, puesto que no es cuestión de lo que tiene la gente, sino de lo que la gente es capaz de hacer con los recursos de que dispone para mejorar la calidad de su vida (93)).

A partir de esta clasificación, Solana hace dos afirmaciones dignas de considerarse: la primera, asienta que la educación no es sólo un objetivo del desarrollo; es, en el mejor sentido del término, el desarrollo mismo, pues se manifiesta como "la capacidad de las personas para elevar individual y colectivamente, la calidad de su vida"; la segunda, asienta que los dos últimos conceptos de desarrollo -los contenidos en los incisos b y c- no son disyuntivos, sino complementarios, y que "corresponden implícitamente al espíritu que ha inspirado la tarea educativa de México en las décadas pasadas" (94)

Si hemos de aceptar la última afirmación, habremos de asumir que la tarea educativa ha tenido como criterio rector 'el desarrollo', entendido -según se aprecia en las definiciones de Solana- como un proceso gradual o evolutivo que no implica la necesaria supresión de las relaciones sociales de dominación, ni el término histórico del sistema socioeconómico imperante, aunque la sobrevivencia de éste implique la sobrevivencia de la explotación de unos hombres por otros. De este modo, la pretendida "humanización" del significado del concepto queda frustrada por la falta de vinculación del

93) Ibid. pp. 49-51.

94) Ibidem.

'desarrollo' con intereses y necesidades de clase, y con valores -en su sentido más radical-, a tal punto que 'el desarrollo de las personas' queda mediatizado por el 'crecimiento económico'.

L. Medina y O. Granados reproducen una tesis que se maneja con frecuencia en el discurso político de las últimas décadas y que nos confirma el significado economicista del desarrollo, por más que se diga lo contrario: "Desde una perspectiva social -afirman-, el concepto de desarrollo subordina la producción de riqueza a la distribución de ésta entre las diversas clases y los distintos grupos sociales" (95).

En efecto, la 'perspectiva social' a la que hacen referencia los autores mencionados no desborda la concepción evolucionista y ahistórica propia del economicismo, y se mantiene en los límites de clase marcados por el proyecto de los años cuarenta -"hagamos el pastel, que luego lo repartimos"- aunque se insista que lo que interesa es la repartición.

Puesto que ni la "perspectiva humanista" ni la "perspectiva social" del desarrollo -que por cierto, no difieren sustancialmente- superan el economicismo, es lógico suponer que el concepto de educación deba ser interpretado en este contexto. Por lo tanto, cuando en los proyectos se expresa que la educación ha de procurar el "desarrollo pleno" del educando según sus intereses y capacidades, y que ha de ten-

95) Medina, L. y O. Granados. op. cit. p. 159.

der a lograr la armonía entre el "crecimiento individual" y el "crecimiento social" (96), no resulta válido emparentar estas afirmaciones con el concepto marxiano de 'riqueza social' al que nos hemos referido previamente.

El estudio elaborado por A. Puiggròs nos orienta al respecto. La educación para el desarrollo ha de comprenderse en una perspectiva pragmatista o funcionalista en la medida que, en el contexto teórico al que hemos hecho referencia, la educación se concibe como un mecanismo básico para lograr "el progreso hacia el equilibrio"; mecanismo que opera en congruencia con la evolución gradual de las costumbres y de los "valores" (97).

En este sentido, no erramos si adoptamos las tesis de Dewey para definir la función de la educación en los proyectos desarrollistas. De acuerdo con el significado que le confiere el sentido economicista del desarrollo, la educación tiene como funciones la de "dar a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales, y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden" (98), y la de proporcionar un "ambiente que organice los impulsos primitivos" para que éstos puedan aplicarse a "usos mejores" -en ello consiste la "eficacia social"- como son: la "buena ciudadanía", "la socialización del espíritu", "el desarrollo de la personalidad" y "la corrección de los privilegios y de las privacio-

96) Vera Godoy, E. op. cit. p. 40.

97) Puiggròs, A. Imperialismo... op. cit. pp. 106-113.

98) Dewey, J. Democracia y educación. p. 111.

nes injustos", para lo cual se procura desarrollar en el individuo la capacidad para "abrirse un camino económicamente en el mundo y para administrar últimamente (sic) los recursos económicos en vez de hacerlo para la mera ostentación y el lujo" (99).

En consecuencia, en los proyectos desarrollistas la educación es un factor de suma importancia para orientar las actitudes de los individuos, ya no sólo por lo que toca a la sociedad nacional, sino también, y sobre todo, a la promoción de actitudes frente al trabajo, la productividad y el consumo; de esta manera, se pretende que el individuo renuncie a expectativas inmediatas particulares para obtener compensaciones futuras (100). En otras palabras, se pretende capacitar a quienes hacen "el pastel", al tiempo que se alimentan sus esperanzas de participar en la repartición del mismo, una vez que esté cocinado.

Ahora bien, puesto que desde la perspectiva desarrollista los 'recursos humanos' son la fuente de todo progreso económico y social, la educación se convierte en una "inversión esencial y una condición previa para el incremento económico y el desarrollo general de una nación"; por esto, se requiere planificarla -lo cual significa procurar el ajuste entre el producto educativo y la 'demanda real' de potencial humano-, en el marco de los planes nacionales de desarrollo (101).

99) Ibid. Cap. IX.

100) Cfr. Vera Godoy, E. op. cit. p. 41.

101) Cfr. Pérez Rocha, M. op. cit. pp. 152-153.

En este punto, nos encontramos nuevamente con el afán de salvar el economicismo de los proyectos educativos. R. Cordero y C. Tello nos dan la pauta. Existen dos opciones de desarrollo nacional -dicen estos autores-: una, es la neoliberal, dominada por la operación política e ideológica del capital monopólico internacionalizado, y responde a un proyecto metropolitano; la otra, es el proyecto nacionalista que parte de la hipótesis general de que, en esta etapa del desarrollo nacional, las necesidades del país pueden ser mejor satisfechas si se recogen y actualizan los planteamientos y demandas populares que dieron origen a la Revolución mexicana, si se aplican puntualmente los postulados de la Constitución, y si se aprovecha y desarrolla la rica experiencia de la alianza entre organizaciones de masas y gobierno. Desde la perspectiva del proyecto neoliberal -según la interpretación de estos autores- la educación debe responder al esquema de producción resultante de la complementariedad de la economía mexicana y la norteamericana y el proyecto educativo está determinado por las necesidades de capacitación, por lo que se privilegiaría la preparación de técnicos medios y de profesionistas particularmente especializados. En cambio, desde la perspectiva nacionalista se pretende hacer efectivo lo que establece el Art. 3o. Constitucional -educación democrática, que evite los privilegios, que contribuya a asegurar la independencia política y económica, etc.- (102).

102) Cfr. Tello, C. y R. Cordero. México, la disputa por la nación: perspectivas y opciones del desarrollo. Cap. 3.

Sin negar los matices de ambas perspectivas, cabe preguntar si difieren sustancialmente, puesto que ambas presentan rasgos comunes como son: el plantearse como meta la modernización, y el pretender que la educación ha de contribuir a "atemperar" los extremos de riqueza y pobreza, al favorecer la "movilidad" social. Si bien es cierto que en la primera de las perspectivas el proyecto es eminentemente metropolitano, no puede afirmarse que la segunda origine un proyecto eminentemente nacionalista, puesto que el contexto geopolítico obstaculiza el crecimiento económico autónomo y favorece la subordinación de los fines nacionales a los metropolitanos.

No puede negarse que mientras que el proyecto metropolitano enfatiza el crecimiento económico más que la distribución del ingreso, en el proyecto nacionalista el énfasis -al menos a nivel del discurso- es puesto en la "mejor distribución del ingreso" -que no pocas veces aparece emparentado, si no es que identificado, con la justicia social-, pero también es cierto que la realidad ha desmentido la bondad del proyecto educativo desarrollista tanto en una perspectiva como en otra. Como muestra el análisis realizado por Medina y Granados, la educación, orientada por el desarrollo, no sólo no ha contribuido al logro de una sociedad más justa, sino que ni siquiera ha concurrido a la mejor distribución del ingreso, pues el sistema educativo se ha ido convirtiendo inexorablemente en una fábrica de desempleados y de subempleados, y la expansión del sistema esco-

lar ha contribuido eficazmente a la "elevación del credencialismo". Para decirlo en pocas palabras, la educación orientada por el criterio del desarrollo ha contribuido a elevar la instrucción promedio de la población, pero ha dejado intacto su status económico y no ha modificado el proceso de concentración del ingreso (103).

Por lo que toca al aspecto ideológico, el desarrollismo en el ámbito educativo ha correspondido no sólo a los intereses de la burguesía nacional, sino sobre todo a los afanes del imperialismo norteamericano (104). Esto es explicable, ya que las inversiones efectuadas reclaman la disponibilidad de recursos humanos preparados por el sistema educativo nacional de los países dependientes; y cuando decimos 'preparados' nos referimos tanto a la capacitación para el trabajo que se ha de desempeñar, como al proceso de ideologización al que las clases trabajadoras son sometidas.

De esta manera, aunque en el proyecto explícito el concepto de 'desarrollo' envuelva el de 'una mejor distribución del ingreso', el proyecto oculto nos permite percatarnos de un significado del todo ajeno a una preocupación social e, incluso, nacional. El informe del delegado norteamericano a la XXII Conferencia de la UNESCO efectuada en 1983, es clara muestra del sentido que adquiere el criterio desarrollista en la perspectiva imperialista. En ese documento, se repro-

103) Cfr. Medina, L. y O. Granados op. cit. pp. 164-169.

104) Al respecto, consúltese la obra de A. Puiggròs, Imperialismo y educación en América Latina, especialmente la Cuarta parte. También son interesantes las tesis de M. Pérez Rocha en el Cap. IV de la obra: Educación y Desarrollo.

chaba al organismo internacional el haberse "politizado" bajo la influencia del Tercer Mundo y de la URSS; se le acusaba de usar una "retórica antioccidental" y de sacrificar los derechos de los individuos a los derechos de los pueblos. Se incriminaban los intentos de la organización "por desarrollar normas que impondrían restricciones a los medios (sic) occidentales y restringirían las actividades de las empresas transnacionales" y se criticaban "las orientaciones de las actividades educativas hacia la paz y el desarme... porque son (objetivos) puestos de relieve, y deformados, por la propaganda soviética". Al final de su informe, el delegado agregaba como recomendación: "Necesitamos un inventario conocido de los beneficios que las transnacionales de Estados Unidos han sacado de la UNESCO y un plan bien construido para asegurarnos de que tales beneficios continuarán siendo obtenidos por bilateralismo u otros medios" (105).

El informe revela la manera de pensar que, desde W. James, ha sido justificada teóricamente por el pragmatismo anglosajón y que en la práctica ha caracterizado a la política norteamericana. "Bueno" es aquello que conduce eficazmente al logro de un fin; de ahí parece derivar el delegado norteamericano una amañada tesis: la educación 'buena' es aquella que favorece la permanencia y desarrollo de las transnacionales. Y aunque la perspectiva del desarrollo nacionalista no apoya esta tesis, tiene el mismo sentido pragmático y ha favorecido que, en los hechos, los fines educa-

105) Astre, G. A. "Los naufragos en la UNESCO" en El Día (Diario), viernes 26 de abril de 1985, p. 17.

tivos estén subordinados a las finalidades del capital.

El desarrollismo resulta insuficiente como proyecto educativo no sólo porque no favorece la promoción de valores que correspondan con las necesidades radicales, sino sobre todo porque la teoría y el modelo de desarrollo para América Latina han sido invalidados por la realidad.

T. Dos Santos hace un análisis minucioso de la crisis de dicho modelo: se pretendía que el "desarrollo hacia adentro" sacaría a los países de la dependencia del comercio exterior y generaría una economía controlada; se esperaba que la industrialización tendría como efecto la redistribución del poder -o democratización política- relacionada con una tendencia hacia la redistribución del ingreso, y cuya expresión final sería un Estado nacional independiente y una "ideología del desarrollo" que uniría las voluntades y los intereses nacionales en torno a las metas de la sociedad nacional independiente. La realidad ha sido muy diferente: la industrialización no ha contribuido a cerrar la brecha entre los países desarrollados y los que no lo son; los países no desarrollados siguen dependiendo del comercio exterior; las poderosas fuerzas que controlan la economía y que impiden la autonomía del Estado son internacionales, y el problema de la marginalidad social y económica se ha agravado (106).

En consecuencia, se hace urgente la tarea de retomar la crítica de la educación desarrollista, en la perspectiva de dar una nueva orientación al proyecto educativo mexicano.

106) Cfr. Dos Santos, T. op. cit. pp. 228-298.

5.2 Las cuestiones de la filosofía de la educación y el artículo 3o. Constitucional

5.2.1 Principios heredados y principios nuevos

El análisis del artículo tercero constitucional no revela, por sí sólo, el criterio axiológico en torno al cual se han estructurado los proyectos educativos del México contemporáneo; en cambio, tanto su contenido como los debates que precedieron a las diversas reformas del citado artículo nos han permitido dilucidar los principios fundamentales que han normado la práctica educativa en nuestro país.

Las reformas a los principios educacionales en el artículo constitucional, no significan solamente un cambio en la forma. Más que esto, dichas reformas son el resultado de la lucha por la hegemonía y modifican tanto el sentido teórico como el sentido ideológico de los proyectos educacionales.

Determinemos, en primer lugar, los principios que a nuestro juicio son fundamentales, para después proceder a su análisis. Dichos principios contribuyen a definir la educación en el contexto de un determinado ordenamiento jurídico. Así, los proyectos comprendidos desde el movimiento revolucionario hasta 1934 tienen el sello que les confiere la Constitución de 1917, la cual estipula que la educación debe ser "libre" y "laica". A partir de la reforma del Art. 3o., efectuada en 1934, la educación pública quedó definida como

'socialista', hasta 1946, año en que una nueva reforma constitucional, definió a la educación como "democrática" y "nacional".

Los principios que establecía la Constitución del 17 no eran nuevos, como tampoco lo era el debate respecto de la contradicción entre "libertad de enseñanza" y "laicismo" y que se generaba de nuevo, con motivo del proyecto de reforma presentado por V. Carranza el 10. de diciembre de 1916 (1).

En dicho proyecto, prevalecía un enfoque conservador: puesto que el laicismo limitaba la libertad de enseñanza; sólo debía hacerse efectivo en el ámbito de las escuelas oficiales. Sin embargo, la comisión encargada de elaborar el dictamen correspondiente insistió sobre la necesidad de reafirmar el laicismo, tanto en las escuelas oficiales como en las particulares (2), e hizo explícita la interpretación que debía darse a ese principio: por educación laica no se entiende simplemente educación neutral, sino "la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un

1) El texto del proyecto presentado por V. Carranza decía así: "Artículo 30. Habrá plena libertad de enseñanza; pero será 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." Cfr. LII Legislatura. Los Derechos del pueblo mexicano; antecedentes, origen y evolución del articulado. (Col. México a través de sus constituciones) T. I, p. 3-11.

2) El argumento fue el siguiente: "La comisión profesa la teoría de que la misión del poder público es procurar a cada uno de los asociados la mayor libertad compatible con el derecho igual de los demás; y...llega a la conclusión de que es justo restringir el derecho natural cuando su libre ejercicio alcance a afectar la conservación de la sociedad o a estorbar su desarrollo. La enseñanza religiosa...contribuye a contrariar el desarrollo psicológico natural del niño y tiende a producir cierta deformación de su espíritu" Ibid. p. 3-22.

criterio rigurosamente científico", y agregaba: compete al Estado esta tarea porque "A medida que una sociedad adelanta en el camino de la civilización, se especializan las funciones de la Iglesia y el Estado" (3). De esta manera, 'educación laica' significó, al mismo tiempo, 'educación ajena a la religión' y 'exigencia de cientificidad', lo cual se resumía en el término 'educación racional' que preferían algunos congresistas (4).

Las razones anteriores y el hecho de que el laicismo en las escuelas oficiales y particulares significaba un muro de contención para quienes pretendían "combatir el clero liberal" y "promover la desconfianza en las instituciones liberales" (5) fueron determinantes. El Art. 3o. de la Constitución de 1917 ordenó la educación laica "en los establecimientos oficiales de educación" y también en los niveles de enseñanza primaria elemental y superior que se impartiese en los establecimientos particulares.

Si la defensa del laicismo fue de corte liberal —a la manera del liberalismo mexicano— no lo fue menos la defensa de la libertad de enseñanza. Según se desprende de los debates de la Cámara, este principio se comprendió como un deri-

3) Ibid. p. 3-23.

4) El diputado Luis G. Monzón fue quien propuso utilizar el término 'racional' en lugar de 'laica' después de argumentar: "nuestro principal deber es destruir las hipócritas doctrinas de la escuela laica, de la escuela de las condescendencias y las tolerancias inmorales, y declarar vigente en México la escuela racional, que destruye la mentira, el error y el absurdo, doquiera que se presenten." Ibid. p. 3-25. En este sentido, la palabra 'laica' dejaba de significar 'neutral' para adoptar el significado de 'científica'.

5) Tal fue el argumento esgrimido por el diputado Rojas. Cfr. Ibid. p. 3-37.

vado directo de la libertad de opinión -que según expresión de uno de los diputados, es la más intocable, intangible, amplia, fecunda y trascendental de todas las libertades del hombre-. La libertad de enseñanza comprendía, según la interpretación de los constituyentes, "dos derechos clarísimos, innegables y necesarios": el derecho de aprender y el de enseñar; y como derecho, tenía su límite en la libertad de los demás (6).

No obstante, no siempre se conjugaron los dos derechos -el de aprender y el de enseñar- en los proyectos educativos. Y ello se debió, sobre todo, a la relativa contradicción entre las dos principales fuerzas del movimiento revolucionario que confirieron un sentido diverso al principio de libertad en la educación. En el caso de quienes pugnaban por una reforma política y por la vuelta al ideario liberal, el énfasis se puso en la libertad de enseñar (como derivado directo de la libertad de opinión), mientras que quienes pugnaban por un orden social justo y exigían la reforma agraria, defendían el derecho de todos a aprender, partiendo del supuesto que 'la ilustración' del pueblo significaba la liberación del fanatismo y de la abyección (7).

6) Esta interpretación de la libertad de enseñanza queda ilustrada con el argumento del diputado Lira: "tenemos derecho de enseñar, pero de enseñar las verdades conquistadas, los hechos positivos, los conocimientos comprobados; no tenemos el derecho, señores diputados, de enseñarle (al niño) errores o de enseñarle mentiras". Ibid. p. 3-45.

7) La Ley sobre la Generalización de la Enseñanza, emitida en 1915 por los ministros convencionistas vinculados a Zapata -en un momento en que el Gobierno de la Convención se había replegado al Estado de Morelos- decía así en sus considerandos: "Quedó la inercia de la ignorancia, que procu-

Del sentido que se confería al principio de libertad de enseñanza dependió el del principio de obligatoriedad. Por eso, los debates de la Cámara también se refieren a éste último. Por un lado, al igual que el laicismo, la obligatoriedad parecía contraria al principio de libertad de enseñanza y, por otro, el contenido mismo del principio era un fuerte obstáculo para que se le considerara como una de las garantías individuales (8).

Pese a todo, se llegó a la conclusión de que el Estado -como la "persona moral de la sociedad", como "el representante político de la nación"- debía fomentar el desarrollo de la cultura pública y "exigir un minimum de instrucción a todos para que todos realicen mejor la obra colectiva" (9). Así, como si se recuperara el idealismo decimonónico, el desarrollo del individuo quedó subordinado a la realización y perfeccionamiento del "universal concreto", y el Estado nación se colocó por encima de la exigencia radical de desarrollo autónomo que estaba implícita en la demanda de un orden social justo.

Entendido de esta manera el principio de obligatorie-

raron sostener aquéllos a quienes más convenía, el clero y los déspotas; para unos y para otros fue cuestión de vida.

"Un pueblo ilustrado podrá ser creyente pero nunca fanático, y el fanatismo es la vida del clero... podrá ser sumiso, pero nunca abyecto y la abyección es la vida de los tiranos." Cit. por Gómez, M. et al. Política Educativa en México. Vol 2. p. 16.

8) El diputado Rojas lo argumentaba así: "si en la sección de garantías individuales lógicamente se trata sólo de limitaciones al poder y no al individuo, es enteramente impropio y fuera de lugar que se hable allí de la enseñanza obligatoria" LII Legislatura, op. cit. p. 3-37.

9) Cfr. Ibid. p. 3-45.

dad, contrariaba el criterio axiológico rector en los proyectos educativos de este periodo. Por esta razón, cuando el principio rector se modificó, es decir cuando el Art. 3o. fue reformado en 1934 para ordenar que la educación fuese socialista, el principio de obligatoriedad adquirió un nuevo sentido: no se trataba de subordinar la sociedad al Estado político sino de que la educación contribuyera al logro de la justicia social; se trataba de "liquidar el analfabetismo de las masas y destruir los privilegios de la cultura, poniendo la escuela al alcance de las clases laborantes" de vincular la educación a "los problemas del medio, las necesidades y aspiraciones de las clases campesinas y obreras" (10).

Pero el término "socialista" con el que quedó definida la educación en los años treinta implicaba mucho más que la destrucción de los privilegios. Según Guevara Niebla, la educación socialista intentaba: superar las limitaciones del modelo de educación liberal, acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social, y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares (11). Si bien, el primero y el tercero de estos propósitos ya estaban presentes en el proyecto vasconceliano, fue el énfasis en el segundo de los propósitos, lo que predominó en el debate de la Cámara de diputados y en el discurso teórico y político

10) García Téllez, I. "Tesis de la Secretaría de Educación Pública sobre la enseñanza socialista" en Guevara Niebla, G. (Comp.) La educación socialista en México 1934-1945. pp. 95-96.

11) Cfr. Ibid. Prólogo.

de los impulsores del proyecto. Por esta razón, el principio de la educación socialista fue congruente con el criterio axiológico de la justicia social en la medida que su aplicación contribuía a preparar a los hombres y mujeres capaces de construir una sociedad en la que se revocase la explotación capitalista. Pero ese mismo principio entró en contradicción con el criterio axiológico que privó después -el del desarrollo- y fue mediatizado por éste (12).

El debate que se desarrolló en la Cámara muestra ya la necesidad de definir claramente el término, en el sentido de entender a la educación como un proceso que contribuiría a la transformación profunda de las estructuras socioeconómicas. Por ejemplo, el diputado Manlio Fabio Altamirano -después de pronunciarse en favor de que el ordenamiento constitucional dijese: "La educación que imparta el Estado, estará basada en el socialismo científico"- precisó la necesidad de lograr "una escuela de transición" que preparase a las juventudes para comprender el funcionamiento del capitalismo, las lacras de la burguesía que domina el mundo y los ideales del socialismo (13), y el diputado Arnulfo Pérez, agregaba: "La socialización de los medios de producción económica. ¡Eso es lo que anhelamos, camaradas!" (14).

12) Aunque la educación socialista fue una norma constitucional en el periodo 1934-1946, fué sólo durante el gobierno de Cárdenas que se dió la feliz coincidencia de este principio con el criterio de la justicia social. El gobierno de Avila Camacho significó, pese a los esfuerzos de quienes impulsaban la educación socialista, el cambio radical del sentido de este principio, a la luz de un criterio axiológico nuevo e impulsado fundamentalmente por la burguesía.

13) Cfr. LII Legislatura, op. cit. pp. 3-176 a 3-177.

14) Ibid. 3-183.

De este principio rector y de la manera como el término "socialista" era interpretado, se derivaron otros principios también fundamentales para el proyecto cardenista. El primero de ellos consistía en la uniformidad. Al aplicar este principio se pretendía lograr la "unificación del pensamiento" a fin de "encauzar la acción de las nuevas generaciones hacia la organización de un orden de efectiva justicia social" (15); por ello, aunque dicho principio, tomado en un sentido literal, resultaba más congruente con las tesis comteanas que con las marxianas, los frutos que se pretendían obtener con su aplicación eran distintos a los del proyecto porfirista (16).

La escuela, organizada con base en el principio de la educación socialista, debía ser una escuela popular por cuanto los destinatarios de la educación eran todos los integrantes de la comunidad nacional y no ya una minoría privilegiada; pero, a la luz del principio rector, el término 'educación popular' quedó definido de manera más precisa como 'educación de las clases trabajadoras' (17).

15) García Téllez, I. en Guevara Niebla, G. op. cit. p. 95.

16) Al afirmar esto no pretendemos sostener que "el fin justifica los medios", sino sólo hacer notar que el mismo principio adquirió un significado ideológico muy diferente en el proyecto porfirista y en el proyecto cardenista.

17) La Confederación Mexicana de Maestros reunida en su Segunda Convención, en 1933, manifestaba que la misión fundamental del gobierno surgido de la Revolución consistía en "preparar la conciencia de su pueblo, con especialidad de las clases proletarias para la mejor salvaguarda de los principios de justicia social que enarboló" Ibid. p. 41.

Algo semejante expresó Rafael Ramírez en una conferencia dictada en 1935 bajo el título "Lo que debe ser la escuela socialista": "la escuela proletaria es una escuela de transición y una escuela clasista, es decir, una escuela de la clase proletaria" Ibid. p. 141.

Aunque algunos de los principios heredados -como los que determinaban la índole popular de la escuela, la obligatoriedad y la uniformidad- adquirían un nuevo sentido a la luz del criterio axiológico y del principio rector del proyecto cardenista, otros se interpretaron de manera semejante a como se habían concebido en proyectos anteriores. Así, el principio de cientificidad, se concibió a la manera del laicismo en un período anterior: los contenidos educativos debían contribuir a "desfanatizar y desprejuiciar a las masas y preparar eficientemente a las generaciones futuras" (18) para el progreso de la sociedad; con la salvedad de que en el caso del proyecto cardenista el parámetro de ese progreso no era la riqueza material sino la justicia social.

Pero también hubo principios nuevos, especialmente uno que armonizó bien con el principio rector y con el criterio axiológico de la justicia social. Se trata del principio por el cual se define a la escuela socialista como "escuela de trabajo socialmente útil, activa y funcional". Si bien este principio podría atribuirse ya al proyecto vasconceliano, su contenido en el proyecto cardenista es nuevo en virtud de que el marco teórico en el que se inscribe no es ya una 'evolución espiritual' ni un desarrollo cultural, sino la lu-

18) Así define este principio el Profr. Jesús de la Rosa P. Cfr. Ibid. p. 124.

También A. Bremauntz y A. Coria, autores de la "Exposición de motivos" que presentó la Comisión encargada de elaborar el proyecto de reforma del Art. 30. Constitucional (Agosto de 1934), lo conciben así: se "imponc la necesidad de dar a la enseñanza socialista que se imparta la característica combativa de los prejuicios y dogmas religiosos, mediante la verdad científica..." Ibid. p. 51.

cha por la 'emancipación de las clases trabajadoras'. En efecto, que la escuela fuera 'socialmente útil' significaba que debía haber correspondencia entre los contenidos educacionales y las necesidades y los intereses de las clases trabajadoras; se definía como 'activa' por sus métodos, y como 'funcional' porque se pretendía procurarle a los trabajadores los aprendizajes técnicos y científicos que le permitirían "eliminar a los intermediarios y a las clases e instituciones parasitarias", al tiempo que se promovía en ellos la toma de conciencia de clase como condición para que pudiesen convertirse en "eficientes y honestos directores de sus propios fines", en un nuevo régimen social (19).

No obstante el carácter progresista de los principios del proyecto surgido a partir de la reforma efectuada en 1934, el principio de la educación socialista se veía como contrapuesto al principio de libertad de cátedra. Así se expresó claramente en la exposición de motivos que presentó la comisión encargada de elaborar el proyecto de reforma del Art. 3o.: "y ahora que la Revolución ha comprendido que la enseñanza laica y la libertad de cátedra no son los sistemas apropiados para formar la nueva generación, es cuando los enemigos del socialismo proclaman dicha libertad y sostienen la autonomía universitaria y la escuela laica ante el peligro de perder las conciencias de la juventud" (20).

La polémica sobre este punto había surgido un año an-

19) Así lo expresó el Secretario de Educación Pública, I. García Téllez. Cfr. Ibid. 95.

20) Ibid. p. 61.

tes, en el seno del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos (septiembre de 1933), y tuvo como principales interlocutores a Antonio Caso y a Lombardo Toledano. El primero, apoyaba sus tesis en una argumentación espiritualista que resultaba ideológicamente ajena y hasta contraria a los intereses de las clases trabajadoras. En cambio, estos intereses constituían el elemento central en las tesis de Lombardo Toledano, cuya ponencia sostenía que las universidades y los institutos de tipo universitario debían contribuir "a la sustitución del régimen capitalista por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de la producción económica" (21).

Mientras que Lombardo Toledano interpretaba la cuestión social a la manera del socialismo, Caso consideraba que el problema social era una cuestión meramente moral: había que superar el individualismo y el socialismo porque ambos representaban actitudes egoístas. La solución estaba en lograr una "sociedad basada en la justicia", y ésta —de acuerdo con la filosofía que profesaba— consistía en la "unión moral de los hombres, respetuosa de los valores". En dicha sociedad, los seres humanos recuperaban su calidad de "personas", de "centros espirituales de acción culta", entendiendo por "cultura" la indisoluble unión entre "tradición y solidaridad" (22).

21) Cfr. Ibid. p. 43.

22) Cfr. Krauze, R. La Filosofía de A. Caso. pp. 229-230, y Salmerón, F. "Los filósofos del siglo XX" en León Portilla, M. Estudios de Historia de la Filosofía en México. pp. 306-307.

La polémica entre "dos maneras diversas de juzgar la historia y el porvenir" -como la definía L. Toledano- (23), se inició con las objeciones de A. Caso a las conclusiones a las que había llegado la Segunda Comisión del Congreso Nacional de universitarios (24).

Caso interpretó esas conclusiones como la imposición de una doctrina -el materialismo histórico- que limitaba la libertad de cátedra. "La Universidad de México -decía- es una comunidad cultural que investiga y enseña; por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico" (25). Además, en contra de la tercera de esas conclusiones, sostenía que el materialismo histórico era una "tesis actualmente falsa"; que no había identidad entre los fenómenos

23) Caso, A. y L. Toledano. Idealismo vs. Materialismo dialéctico. p. 21.

24) Las conclusiones de esa comisión, presidida por Lombardo Toledano, eran: 1a. "Las universidades y los institutos de carácter universitario del país tienen el deber de orientar el pensamiento de la nación mexicana"; 2a. "Siendo el problema de la producción y de la distribución de la riqueza material, el más importante...las universidades y los institutos de tipo universitario de la nación mexicana contribuirán, por medio de la orientación de sus cátedras y de los servicios que sus profesores y establecimientos de investigación, en el terreno estrictamente científico, (presten) a la substitución del régimen capitalista, por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de la producción económica"; 3a. "Las enseñanzas que forman el plan de estudios correspondientes al bachillerato, obedecerán al principio de la identidad esencial de los diversos fenómenos del Universo, y rematan con la enseñanza de la filosofía basada en la naturaleza. La Historia se enseñará como la evolución de las instituciones sociales, dando preferencia al hecho económico como factor de la sociedad moderna y, la Etica, como una valoración de la vida que señale como norma para la conducta individual, el esfuerzo constante dirigido al advenimiento de una sociedad sin clases, basada en posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres" Ibid. pp. 18-19.

naturales y los culturales"; que "la historia es esencialmente el conocimiento del individuo" ("la historia de las instituciones sería la historia de los hormigueros... de las colonias de animales"), y que la cultura es "creación de valores", incluyendo "el valor religioso que se llama santidad" (25).

En su respuesta a tales objeciones, L. Toledano afirmaba la historicidad de los valores y de la cultura, y criticaba la aparente "neutralidad" de las instituciones universitarias: "La libertad de cátedra -decía- ha servido simplemente para orientar al alumno hacia una finalidad política, en relación con las características del Estado burgués... No ha habido tal libertad de cátedra. Hemos tenido, como siempre, una pedagogía al servicio de un régimen"; "la verdad debe proclamarse... Importa saber la verdad de hoy...: hay una injusticia en el mundo y ésta proviene de la falsa forma de la producción y de la mala distribución de la riqueza material"; "Libertad de cátedra sí; pero no libertad para opinar en favor de lo que fue el pasado y menos aún en contra de las verdades presentes"; "no hay otra manera de salvar a la masa que tratando de que la Universidad corrija científicamente, en la posibilidad de su acción, el régimen injusto que nos caracteriza" (26).

Pese a que las conclusiones que defendió vehementemente Lombardo Toledano habían sido aprobadas en el Congreso, las fuerzas de la reacción se apoyaron en la argumentación espi-

25) Ibid. pp. 23-31 y 46-52.

26) Ibid. pp. 32-46 y 52-56.

ritualista de Caso, para que no se pusieran en práctica. El debate entre estas dos figuras de la intelectualidad mexicana continuó en forma de artículos periodísticos, dos años más tarde. Ello era representativo de lo que ocurría en el seno del aparato educativo. En tanto que para los impulsores de la educación socialista, la justicia implicaba la lucha económica y política para lograr la emancipación total, los detractores de ese proyecto consideraban que la justicia se hacía efectiva en la defensa de la tradición y en los sentimientos de solidaridad humana, ya que era gracias a ese sentimiento que la riqueza sería mejor distribuida.

Ese mismo tipo de argumentación, menos consciente de su profesión espiritualista, menos congruente, y teóricamente menos sólida que la de Caso, fue utilizada para combatir la educación socialista. Evidentemente, para las clases dominantes era preferible pretender la justicia como "caridad" a la manera de Caso -ya que hacerla efectiva era una cuestión meramente personal, y su logro no implicaba la transformación de las estructuras económicas- que identificarla con la revocación de la explotación capitalista, como reivindicaban los impulsores del proyecto socialista. Resultaba más propicio a los intereses de las clases dominantes que en los proyectos educativos se vinculase la cultura más con la tradición y la solidaridad, que con la acción emancipadora y la lucha de clases.

Puesto que la posición de los impulsores de la educación socialista, significó una amenaza para el orden socio-

económico vigente, se procuró atacar sus "puntos débiles". Estos se "encontraron" en la pretendida "imposición" de un cuerpo doctrinal que afectaba la libertad de cátedra, y en el hecho de que la educación socialista fomentaba la lucha de clases en detrimento de la "unidad nacional".

Que estos puntos fueron centrales en la discusión, se advierte tanto en la polémica Caso-Lombardo -que se refería a la educación superior, nivel al que, por cierto, no se alude en la versión del Art. 3o. que fue aprobada por la Cámara (27)-, así como en el debate de los diputados, quienes después de acaloradas discusiones optaron por dejar sin definir claramente el sentido en que debía entenderse el término "socialista" y se alejaron del proyecto de reforma presentado por la Comisión Especial del Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados (28).

A estos elementos que eran considerados como "debilidades" por parte de los detractores del proyecto educativo, se sumó otro más al concluir la Segunda Guerra Mundial: la palabra "socialista" -y lo que ésta significaba- se volvió "peligrosa" en un ambiente político signado por la bipolaridad. Había prisa por mostrar en que bando se estaba: se rei-

27) En el debate de los legisladores se consideró que el problema universitario no era sino el resultado de contradicciones internas y que convenía aislar la cuestión universitaria dentro de sí misma. Cfr. LII Legislatura, op. cit. p. 3-160.

28) El proyecto de reforma decía así: "...La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica". LII Legislatura, op. cit. p. 3-153.

vindicó la 'democracia' y la 'solidaridad internacional', y, a partir de entonces, el principio que obtuvo la rectoría en los proyectos educativos y que sustituyó al de la 'educación socialista' en el ordenamiento fundamental fue el principio de la 'educación nacional'.

La iniciativa que envió el Ejecutivo a la Cámara de Diputados en diciembre de 1945 es clara muestra del giro que tomarían los proyectos educativos. Según afirmaba el presidente Avila Camacho, la "redacción" del Art. 30. había provocado "desviaciones", "deformaciones" y "desconcierto", así como "controversias" y "enconos", cuando los tiempos demandaban una "educación para la defensa de la unidad nacional y una educación para el orden de la convivencia internacional" (29).

La Ley Orgánica publicada el 23 de enero de 1942 había preparado el camino para la reforma constitucional, desde el momento en que dió marcha atrás en muchos sentidos: además de dar una definición de la educación socialista que resultaba "inocua" y ajena a las razones que le dieron vida, restableció su carácter "neutral" respecto de las creencias religiosas, privilegió la "unisexualidad" de las escuelas y subordinó todo principio al de la educación nacional (30). Se retornaba, así, a tesis y prácticas decimonónicas, pero ahora justificadas con explicaciones pragmatistas, espiritualistas y funcionalistas.

29) Ibid. p. 3-228.

30) Cfr. Gómez, M. et al. Política educativa en México. Vol. 3, p. 5-8.

Una mezcla de estas corrientes, aunada a un resurgimiento del 'liberalismo' y de su afán civilizatorio, es la que se advierte en los proyectos educativos a partir de los años cuarenta, sin que se pueda afirmar la preeminencia de alguna de estas concepciones teóricas.

El Art. 3o. Constitucional, vigente desde 1946, establece los principios que han de orientar la práctica en el ámbito de la educación. Estos son: la "cientificidad" de los contenidos y la "neutralidad" respecto de cualquier doctrina religiosa (fracción I, párrafo 1o.); la educación democrática (fracción I, inciso a); la educación nacional (fracción I, inciso b) y favorecedora de la mejor convivencia humana (fracción I, inciso c); así como la obligatoriedad de la educación primaria (fracción VI) y la gratuidad de la educación impartida por el Estado (fracción VII) (31).

De todos estos principios, el de la 'educación nacional' constituyó el principio rector, como se advierte claramente en el discurso político elaborado a partir de los años cuarenta. No en balde, J. Torres Bodet -secretario de Educación Pública en dos ocasiones distintas (1943- 1946 y 1952-1958)- definía a la educación como una "cruzada" que debía estar orientada por los valores de solidaridad, de

 31) Aunque el texto original no utiliza las palabras "neutralidad" y "cientificidad" creemos que no deformamos su sentido si utilizamos estos términos, como tampoco lo hacemos cuando hablamos de "educación democrática" y "educación nacional", pese a que el texto se refiere al criterio que orienta la educación (puesto que un "criterio" no puede ser "democrático" o "nacional", creemos que se trata de una deficiente redacción y que los términos califican a la 'educación').

conciliación y de patriotismo, lo cual significaba abandonar la lucha de clases, en favor de la unidad nacional.

Para hacer efectivo ese ideal, era menester "eliminar toda agitación malsana" en los establecimientos educativos, inculcar el amor a "lo autóctono", evitar la imposición de "un sólo credo", repudiar la crueldad de los regimenes totalitarios y favorecer la libertad de creencias, entendida como "un principio indiscutible y vital de la democracia"; se trataba, en síntesis, de responder a la "vocación multiforme en todos los hombres: la de la vida": la educación debía formar "soldados de la paz, creadores de nueva libertad" y responder al "espíritu de unidad que anhelamos todos los mexicanos" (32). En este contexto, el maestro debía ser "una fuerza de homogeneidad y no un fermento de división", y su labor había de consistir en "conquistar la adhesión sincera (de los educandos) para la Patria y de hacerles trabajar de manera práctica, fomentando el despertar de sus vocaciones, encauzándolas hacia fines útiles y desarrollando, con el ejemplo, su moralidad y su fe en el bien" (33).

De esta manera, de acuerdo con la premisa que había aportado tiempo atrás la argumentación de Caso, la cuestión social se disolvía en una cuestión moral y la lucha de clases en la "unión basada en el respeto". Sin embargo, al lle-

32) Cfr. "Discurso pronunciado en la apertura del Congreso de Unificación Magisterial, el 24 de Dic. de 1943" en Torres Septièn, V. Pensamiento educativo de J. Torres Rodet. pp. 15- 27.

33) Cfr. "Discurso pronunciado en la clausura del Congreso de Unificación Magisterial (30 Dic. 1943). en Gómez, M. et al. op. cit. p. 16.

gar a este punto, el discurso de Torres Bodet abandonaba la explicación espiritualista para adoptar la pragmatista: la educación debía tener como principio "el respeto a la persona" lo cual significaba -siguiendo la tradición sajona- respeto a "la individualidad y la libertad". No obstante, pretendiendo no dejar de lado los ideales de la Revolución hacia hincapié en la "solidaridad" y la "interdependencia", entendiendo éstas no tanto como fines, cuanto como "límites" de la acción individual.

A los principios de individualidad y libertad, Torres Bodet añadía los de "actividad y vitalidad", gracias a los cuales los alumnos aprenderían "a ser verdaderamente libres y a adquirir el arte de gobernarse a sí mismos". "No bastará que la educación enseñe democracia -decía-. Será preciso que la educación misma sea democrática" (34).

De acuerdo con esta concepción, el "aprendizaje" de la democracia se concebía como una condición indispensable para la ulterior transformación de la "democracia legal" en una "democracia económica", que era otro nombre de la "justicia social". De ahí su importancia, y de ahí también que la "educación nacional" se considerase una "educación para la paz, para la democracia y para la justicia" (35).

La democracia y la justicia a la que se refería Torres Bodet retornaba a la "concepción romántica" que había sido criticada por Bassols muchos años antes. Para este último,

34) Cfr. "Ideales educativos" en Torres Septièn, V. (comp.) op. cit. pp. 39-45.

35) *Ibidem*.

la democracia entendida como negación de "absurdas doctrinas teológicas y patrimonialistas como fundamento del poder" era aceptable, pero "por puro evidente (resultaba) ya inútil". Afirmaba que tratar de sostener la concepción democrática vinculada al liberalismo, que describe una sociedad "en la que cada hombre es unidad autónoma ante la cual el Estado no intervendrá sino por el delito, por la falta o por la conciencia individual nacida de un contrato, es no haber abierto los ojos ante la realidad (pues)...la libertad que se basa en esa representación... es una libertad que lleva a la libertad para los fuertes económicamente, a la esclavitud positiva de los débiles". Al referirse a la 'igualdad', Bassois insistía en que la legislación estaba "enferma de falsedad por igualitaria", y defendía -siguiendo a Marx- la desigualdad jurídica: "La igualdad ante la ley es insignificante -decía-, pues supone la posibilidad en todos los hombres de colocarse en situaciones idénticas ante ella y, como esto es económicamente imposible, hace nugatoria la igualdad y mala la ley por irrealista, por romántica" (36).

La democracia, que implicaba el ejercicio de una libertad emancipada de la dominación de clase, y la justicia, que implicaba la desigualdad jurídica fundada en el principio: "a cada quien según sus necesidades", correspondían mejor a las exigencias radicales de las clases trabajadoras. Al cambiar el sentido de estos valores, el proyecto de los años cuarenta se adaptó a los intereses de la clase dominante.

36) Bassois, N. Obras. pp. 24-26.

El principio de la 'educación nacional' constituyó, desde su inicio, la expresión del "nacionalismo revolucionario", bandera ideológico política preferida por el partido en el poder a lo largo de varias décadas. Esta es la razón por la cual el discurso político no difiere gran cosa a lo largo del período que va de 1940 a la fecha, salvo el matiz que se le pretende dar: ya pragmático, ya espiritualista, ya liberal.

Según Reyes Heróles, impulsor de la llamada "Revolución educativa" que constituye la última expresión de los proyectos orientados por el criterio del desarrollo, el nacionalismo mexicano es un "nacionalismo revolucionario" porque "sólo defiende intereses objetivos de la nación y no privilegios, en la medida en que no es bandera para defender desigualdades o intereses particulares, que con frecuencia no coinciden con el interés nacional...es sólida construcción de nuestra evolución histórica...Pretende la solución pacífica de los conflictos para que las naciones en la paz se hagan entre sí 'el mayor bien posible'" (37).

El discurso político nos permite advertir que en los proyectos del desarrollo la 'educación nacional' no sólo se concibe como uno de los signos del nacionalismo revolucionario, sino como la solución a todos los males (38); lo mismo

37) Reyes Heróles, J. Educación para construir una sociedad mejor, Vol. 2, p. 10.

38) El principio de la "educación nacional" es expresión de lo que F. Carmona llamaría "educacionismo", es decir, de la "generalizada actitud de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás". Cit. en Pérez Rocha, M. Educación y desarrollo, p. 39.

el desarrollo que la democracia, la justicia y la paz, todos los valores son resultado de la educación. Los razonamientos al respecto abundan, y parten de la premisa de que la "educación nacional" significa "igualdad" en la medida que los contenidos educacionales son los mismos para todos (uniformidad), que cualquier persona puede acceder a la educación en los establecimientos oficiales (gratuidad), y que el Estado "obliga" a todos los padres de familia a procurarles educación a sus hijos (obligatoriedad).

Sobre la base de esa igualdad, se cree que la educación es el proceso que "establecerá la base común a todos los grupos sociales, relativizará todos los privilegios, fomentará la movilidad y traducirá la equidad económica en equidad social" -según expresión de F. Solana, secretario de Educación Pública durante el gobierno de J. López Portillo (39)-. Y todavía más, desde la perspectiva del ese "nacionalismo revolucionario" al que nos referimos, "la educación es cultura y también es progreso y, en forma superlativa, paz y concordia" (40) -como afirmó V. Bravo Ahuja, cuando estuvo a cargo de la Secretaría de Educación-.

En ese contexto, la justicia social se ve como el resultado de un proceso gradual de "mejoramiento económico, social y cultural" que es definido como sistema de vida democrático. De esta manera -y haciéndose manifiesta la influencia de la tradición sajona- la justicia no se presenta

39) Solana, F. Tan lejos como llegue la educación. p. 74.

40) Castrejón, J. y C. Romero. Sobre el pensamiento educativo del régimen actual. p. 165.

como finalidad en sí, sino como resultado de la democracia. Esta, a su vez, no es vista como ejercicio de la libertad, como expresión de la autodeterminación y mucho menos como signo de emancipación, sino más bien se entiende, a la manera del liberalismo, como el respeto a la libertad de los otros, la cual se constituye en límite de la propia.

En síntesis, en los proyectos educativos desarrollistas, la democracia se funda en la igualdad de oportunidades -más ideal que real- generada en el marco -también "ideal"- de una convivencia fraternal y solidaria signada por el nacionalismo (41). Y de esta manera, el principio nuevo en los proyectos -la democracia- queda desbordado y mediatizado por un principio viejo -el nacionalismo- que no se renovó pese a las nuevas presencias teóricas y pese al conflicto social de los que hubiera podido alimentarse y enriquecerse.

Así, los principios de "educación nacional" y "educación democrática" -que bajo el criterio axiológico de la justicia social hubiesen resultado revolucionarios- en los proyectos desarrollistas se convierten en elementos conservadores que legitiman la subordinación de la educación al capital. Resultan aun más conservadores si se considera que se mantienen al nivel del discurso mientras que en la institución escolar imperan las prácticas autoritarias, y el nacionalismo queda reducido a rituales y diluido en símbolos.

41) Se trata de una concepción análoga a la de Rousseau: la justicia se basa en un "derecho igual", producto de un afecto innato de la conciencia. Cfr. Yurén, T. "La teoría de la democracia en el marxismo clásico como superación del contractualismo rousseauiano" en *Pedagogía*, No. 5. pp. 59-68.

5.2.2 La educación y sus fines

No obstante la diversidad de los criterios axiológicos y de los principios que han orientado la educación durante la vigencia del segundo Estado nacional, los fines educacionales y el carácter que se le ha dado a la educación no han variado de manera ostensible.

La tendencia liberal, cuya presencia resultó hegemónica a raíz del movimiento revolucionario, establecía como fin último de la educación el "engrandecimiento de la patria". De acuerdo con esto, la acción educativa habría de consistir en "ilustrar" a los niños "en el civismo y en el amor a las libertades", y hacer de ellos ciudadanos capaces de "velar por las instituciones". Al mismo tiempo, la educación habría de proporcionar a los educandos "instrucción laica", procurarles "rudimentos de artes y oficios" y despertar en ellos la afición por el trabajo manual o, dicho de otra manera, debía "formar trabajadores de producción efectiva y útil, mejor que señores de pluma y bufete" (42).

Ya desde este momento, la educación se convertía en el proceso encaminado a lograr la formación cívica que exigía la "unidad nacional" y la capacitación para el trabajo que demandaba el desarrollo. Consecuentemente, al carácter "nacional" de la educación, se añadió la indole "práctica" que habría de hacerse presente en los proyectos educativos del México contemporáneo.

42) Cfr. "La educación en el Programa del Partido Liberal Mexicano" en Gómez, M. et al. op. cit. Vol. 2. pp. 7-9.

Aunque la "educación integral" quedó prácticamente subordinada a la "formación cívica" y a la "capacitación para el trabajo" en casi todos los proyectos educativos contemporáneos, el ideal de justicia social reivindicado en el movimiento revolucionario persistió y tuvo cierta relevancia en algunos proyectos, como en el zapatista que entendía la educación como un proceso inseparable de la reforma agraria (43), y como el cardenista, que veía en la educación un importante factor de cambio social. En estos proyectos se confirmó un sentido diferente a la capacitación para el trabajo y a la formación cívica, en virtud de que su significación era eminentemente emancipatoria. Desde este punto de vista, la "educación integral" no podía ser sino la formación de un "hombre nuevo" que preparase el advenimiento de una "nueva sociedad". Por lo tanto, la formación cívica y la capacitación dejaban de ser fines en sí para subordinarse a esa suprema finalidad.

En el caso de la educación indígena y de la educación rural dos tendencias se han enfrentado permanentemente: unas veces, se ha pretendido "aculturar" al indígena, "civilizar" a las comunidades campesinas e "incorporarlas" al mundo productivo del México contemporáneo; otras, se ha intentado que la educación tenga un sentido emancipador.

43) En la "Ley para la generalización de la enseñanza" el zapatismo expresaba su ideario educativo y planteaba como finalidad de la educación el lograr que los mexicanos se convirtiesen "de inconscientes, esclavos y parias" en personas "conscientes, libres y capaces de aspirar a un estado social superior, basado en la verdad y en la justicia". Cit. en Gómez, N. et al. op. cit. p. 18.

Independientemente de la intención de los funcionarios en turno, la educación indígena y la educación rural han adquirido un matiz distinto, de acuerdo con el criterio axiológico: mientras los proyectos desarrollistas exigen "orden y paz", "unidad nacional", "amor" y "espíritu productivo" -todo ello en el contexto de la "modernización" y con un sentido conservador-, los proyectos orientados por la justicia social demandaron la formación de sujetos críticos, conscientes del lugar que ocupan en las relaciones sociales de producción, así como de las condiciones, posibilidades y medios para luchar por una sociedad en la que quede revocada toda forma de explotación; demandaron la preparación de aquellos que habrían de ser los agentes de la transformación social y que serían capaces de asumir la dirección de los procesos productivos.

Para comprender la significación de los fines educativos, además de considerar el criterio axiológico, hemos de interpretarlos en el contexto teórico e ideológico en el que son formulados. Desde esta perspectiva, la "escuela rudimentaria" que surgió durante los últimos meses del gobierno de Díaz, se orientó en el sentido conservador del "proyecto nacional impulsado por la burguesía": la "instrucción" consistía en "la enseñanza para hablar, leer y escribir castellano y ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética", y su finalidad no era otra que la "integración" del indígena a la comunidad nacional (44).

44) Cfr. Ibid. p. 11.

La necesidad de "integrar la nación" siguió dominando en los proyectos subsecuentes, por encima de los intereses y necesidades de las comunidades indígenas y campesinas. En los primeros años, la integración fué entendida bajo la óptica del "liberalismo social" mexicano de la etapa posrevolucionaria; un liberalismo que, harto de dictadura y anhelante de paz, volvía los ojos a la teoría liberal del "justo medio" que tanta influencia tuviera en la Europa del siglo XIX, pero que, a diferencia de aquélla, recuperaba la noción de "democracia" y de "igualdad" y procuraba incorporar las reivindicaciones de "los débiles" al catálogo de los "derechos" (45).

Esta tendencia se advierte fácilmente en el Mensaje y Proyecto de Constitución que presentó V. Carranza a la Cámara el 10. de diciembre de 1916, en el que propone como finalidad última de la educación la de "hacer de los mexicanos un pueblo culto, capaz de comprender sus altos destinos y de

45) La teoría liberal del "justo medio" defendía un Estado representativo y con división de poderes que, para conservarse, debía mantenerse entre el absolutismo y la democracia directa (a la que se consideraba una especie de "despotismo"). Otra de las tesis importantes de esta teoría sostenía el rechazo a la uniformidad y al igualitarismo. Si bien el liberalismo mexicano adoptó la primera de las tesis, rechazó la segunda y defendió el igualitarismo formal.

J. Reyes Heróles define el liberalismo social mexicano como un "liberalismo de esencia democrática, que también postula como valor fundamental las libertades espirituales y políticas del hombre y considera que éstas se afirman en la medida en que se avanza en el camino a la democracia y a la igualdad" Cfr. Reyes Heróles, J. op. cit. p. 30.

Ese liberalismo social tiene su expresión jurídica en el "Derecho social" mexicano que incorpora las reivindicaciones de "los débiles" (los trabajadores, las mujeres, los menores, los huérfanos, etc.) a las "normas fundamentales". Cfr. Trueta Urbina, A. Derecho Social Mexicano, p. 65.

prestar al gobierno de la nación una cooperación tan sólida y eficaz, que haga imposible, por un lado, la anarquía y por otro, la dictadura" (46). Aunque el proyecto carrancista fue rechazado porque el énfasis que ponía en la libertad iba en detrimento del carácter secular de la educación, la idea de que las acciones educativas debían contribuir a la efectiva incorporación de todos los mexicanos al proyecto nacional, fue acogida con entusiasmo por legisladores, políticos y educadores.

Las Casas del Pueblo y las Misiones culturales de los años veinte se orientaban hacia ese fin, pero éste era matizado por nuevas tendencias teóricas. Dichas instituciones se forjaban como elementos antiimperialistas, bajo el influjo del "nacionalismo" vasconceliano, e incorporaban "el interés" del educando y sus necesidades vitales bajo el influjo de la escuela de la acción.

Desde la perspectiva vasconceliana, la educación tenía como finalidad la formación del "hombre nuevo", producto del mestizaje; se trataba de forjar una "raza cósmica", una estirpe indoibérica que habría de hacer florecer lo nativo en un ambiente universal, y gracias a la cual tendríamos una personalidad y constituiríamos una nación, manifiesta en la unidad del pueblo en instituciones, religión, costumbres, lengua, visión histórica y estética. Por eso, la misión del proceso educativo no consistía tanto en formar al "buen ciudadano", como en forjar al individuo capaz de liberarse "de

46) Cfr. LII Legislatura. op. cit. p. 3-11.

la necesidad y de la maldad" y de "gozar de su energía purificada" (47). La educación adquiría, así, un carácter liberador, pero desde una perspectiva espiritualista que concebía la dominación cultural como la más grave de todas las formas de dominación.

Para M. Sáenz, la finalidad fundamental de la Escuela Rural era la de integrar al país creando una comunidad de intereses e ideales, "enseñando a quienes viven en las montañas y valles más apartados el amor a México", dándoles "una bandera y unos héroes" que respetar. Se trataba, pues, de hacer del México rural "una masa social homogénea en cultura e idioma" y preparada "para transportarse ella misma permanentemente a planos mejores de vida" (48).

Bajo la influencia del pragmatismo, los pedagogos mexicanos veían en la educación la vía para "socializar la experiencia" y evolucionar hacia mejores condiciones de vida. Desde este punto de vista, la educación tenía como finalidades fundamentales: el "mejoramiento de las prácticas domésticas" y el "mejoramiento económico" de las comunidades gracias a la "vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias" (49).

Entendida así, la educación consistía —según la definición de J. Santos Valdés— en formar hábitos que hicieran propicio el mejoramiento de la vida individual, familiar y

47) Cfr. Blanco, J. "Se llamaba Vasconcelos" en Gómez, M. et al. op. cit. pp. 47-58.

48) Sáenz, M. "Algunos aspectos de la educación en México" en Loyo, E. (comp.) La casa del pueblo y el maestro rural México, pp. 19 y ss.

49) Cfr. Gómez, M. et al. op. cit. Vol. 2, p. 87.

la necesidad y de la maldad" y de "gozar de su energía purificada" (47). La educación adquiría, así, un carácter liberador, pero desde una perspectiva espiritualista que concebía la dominación cultural como la más grave de todas las formas de dominación.

Para M. Sáenz, la finalidad fundamental de la Escuela Rural era la de integrar al país creando una comunidad de intereses e ideales, "enseñando a quienes viven en las montañas y valles más apartados el amor a México", dándoles "una bandera y unos héroes" que respetar. Se trataba, pues, de hacer del México rural "una masa social homogénea en cultura e idioma" y preparada "para transportarse ella misma permanentemente a planos mejores de vida" (48).

Bajo la influencia del pragmatismo, los pedagogos mexicanos veían en la educación la vía para "socializar la experiencia" y evolucionar hacia mejores condiciones de vida. Desde este punto de vista, la educación tenía como finalidades fundamentales: el "mejoramiento de las prácticas domésticas" y el "mejoramiento económico" de las comunidades gracias a la "vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias" (49).

Entendida así, la educación consistía —según la definición de J. Santos Valdés— en formar hábitos que hicieran propicio el mejoramiento de la vida individual, familiar y

47) Cfr. Blanco, J. "Se llamaba Vasconcelos" en Gómez, M. et al. op. cit. pp. 47-58.

48) Sáenz, M. "Algunos aspectos de la educación en México" en Loyo, E. (comp.) La casa del pueblo y el maestro rural México, D. F. pp. 14 y ss.

49) Cfr. Gómez, M. et al. op. cit. Vol. 2, p. 87.

colectiva, al tiempo que contribuía a fortalecer el "amor a lo nuestro" y el respeto a la dignidad de la persona. De acuerdo con esas finalidades, la educación se caracterizaba como un proceso instructivo (porque proveía de información), práctico (por cuanto consistía en aplicar el principio de "aprender haciendo"), disciplinario (porque gracias a ese proceso, el educando asumía normas de conducta para la vida escolar, familiar y comunal) y socializante (porque el educando aprendía compartiendo experiencias con otros). Sus logros se traducirían en la "dignificación de las comunidades" que han sido oprimidas, explotadas y vejadas (50), y tal dignificación habría de llevarse a cabo en un proceso evolutivo que se efectuaría en un ambiente social armónico y que, lejos de afectar el orden y las estructuras económicas vigentes, lo consolidaría.

No obstante, esa "dignificación" no constituía la finalidad última, puesto que el desarrollo de la comunidad estaba subordinado al desarrollo de la nación y a su integración como tal. Desde esta perspectiva, la educación cumplía con dos funciones fundamentales y aparentemente contradictorias: por un lado era la vía idónea para "transmitir la cultura heredada"; por otro, constituía el medio adecuado para "remover los aspectos retardados" de esa cultura y "acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación". Ambas funciones cumplían con un propósito: lograr la "homogeneidad" de creencias y actitudes, que era el supuesto requisito para

50) Santos Valdés, J. "La escuela rural mexicana como precursora del desarrollo de los pueblos" en *Ibid.* pp. 67-73.

consolidar la "unidad nacional" (51).

No obstante que el nacionalismo en la educación no era nuevo, y que en muchas ocasiones adquirió un carácter conservador, la educación indígena y la educación rural aportaron algunos elementos teóricos y prácticos muy valiosos para la formulación de principios de carácter praxeológico. En primer lugar, hay que considerar que, en estas modalidades, el sujeto de la educación no era el niño, sino la comunidad entera, y que entre escuela y comunidad se establecía un vínculo indisoluble; la escuela era de y para la comunidad, y su plan de acción tenía como referente las necesidades colectivas, a las cuales se pretendía dar satisfacción mediante el trabajo colectivo y el aprovechamiento de los recursos locales (52).

En segundo lugar, cabe hacer mención de la manera como se pretendía llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con la pedagogía de la acción, los educandos irían "aprendiendo a conocer la naturaleza y a prepararse en la vida para la vida, recibiendo sus lecciones por el trabajo, por la observación de las cosas y de los fenómenos y por la interpretación científica de los mismos"; "se trataba de que los alumnos fuesen dirigidos para actuar en so-

51) El pedagogo E. Corona sintetizaba así la finalidad de la educación en el proyecto de los años veinte, y explicaba que "la tendencia era llevar al indio y al campesino en general, la educación social y moral que lo conduzca al ejercicio de la libertad, lo haga consciente de su propio valer, lo capacite para una acción cívica que lo engrandezca, le forme hábitos de mutua solidaridad, en fin lo integre dentro de la vida nacional" Cfr. Corona, E. "Al servicio de la escuela popular" en Ibid. p. 107.

52) Ibid. pp. 102-106.

ciudad, en función de necesidades, planear y ejecutar, a la par, innovar lo pertinente, resolver con propia responsabilidad, adquirir hábitos de trabajo en común y servir a sus camaradas, a la familia y a la comunidad" (53). De esta manera, el trabajo se convertía en la experiencia de aprendizaje por antonomasia, y era, además, una experiencia "significativa" por cuanto ese trabajo estaba destinado a satisfacer las necesidades de la comunidad.

Sin embargo, "el trabajo" en los proyectos contemporáneos pierde esa potencia educativa desde el momento que, en lugar de subordinarse a un propósito emancipatorio como el logro de la riqueza social, se subordina al "desarrollo". En este sentido, la educación se ve reducida a la "capacitación para el trabajo", y se entiende como un proceso destinado a contribuir a la "producción de riqueza" -no social, sino material-; riqueza que es producto de la explotación y se concentra en pocas manos; riqueza que no contribuye a la emancipación humana y que en lugar de responder a necesidades radicales, responde a intereses mezquinos. De esta manera, ni el trabajo es una "experiencia educacional" ni la educación es un proceso liberador, y la "capacitación para el trabajo" no va más allá de un "adiestramiento" para ejercer un papel subordinado en la sociedad.

No obstante su defectividad axiológica, ésta ha sido la concepción que, desde el proyecto oculto, ha fundamentado la práctica educativa en el México contemporáneo. Más todavía

53) Ibid. 108-109.

porque a partir de la identificación -valga decir "falsa identificación"- del concepto de "desarrollo" con el de "democracia" (entendida como "un sistema de vida fundado en el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo") y con el de "justicia social" (entendida como una "mejor distribución de la riqueza"), la subordinación del proceso educativo al desarrollo parece resistir cualquier crítica. A ello se debe la permanente insistencia, aún en los proyectos "radicales" de los años treinta, en que la educación debe capacitar para el "trabajo útil", debe ser "palanca del desarrollo" y contribuir a la "producción de riqueza" (54).

Como "palanca del desarrollo", la educación vuelve a adquirir el carácter civilizatorio que tuviera en el siglo pasado (55): constituye el camino más adecuado para lograr la "modernización", y es la condición sine qua non de la "industrialización" -o de la "reconversión industrial", para utilizar términos más actuales-.

Si hacemos abstracción del sentido emancipatorio del

54) Narciso Bassols, en 1931, consideraba que la escuela sólo es útil si se convierte en una palanca del desarrollo económico, capaz de introducir aptitudes de producción y métodos de trabajo nuevos entre los indios. La educación debe transformar la economía, las costumbres y las condiciones de cada núcleo de población campesina. La educación indígena tiende a realizar una síntesis de dos culturas conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental todo lo que las puede convertir en razas físicamente vigorosas y aptas para producir riquezas en mayor abundancia. Ibid. p. 120

55) Conforme a documentos oficiales de la SEP, la Casa del estudiante indígena tenía como finalidad "anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos integralmente a la comunidad social mexicana" SEP, 1926-1927, en Ibid. pp. 123-124.

proyecto cardenista, es indudable que ya desde el Primer Plan Sexenal (1934-1940) se advierten las funciones que la educación habría de jugar en los proyectos contemporáneos: en primer término, como "educación técnica" o "capacitación para el trabajo" cumpliría una doble función: la de contribuir a "modernizar" la sociedad y, también, a diversificar los roles sociales, y a esta doble función -y como si se pretendiera cumplir puntualmente con la caracterización funcionalista- se concibe a la educación como un proceso tendiente a homogeneizar las actitudes y las creencias, en pos de la armonía social que se resume en el anhelo de "unidad nacional" (56).

Ahora bien, puesto que no es válido hacer abstracción del propósito emancipatorio de la educación socialista sin deformar su sentido, hemos de entender que la aparente contradicción entre el sentido emancipador y el desarrollista quedaba salvada, en la medida que el desarrollo se concebía

 56) En las finalidades que marca el Primer Plan Sexenal se perfilan claramente estas funciones, como puede observarse en los siguientes párrafos: "con preferencia a las enseñanzas de tipo universitario destinadas a preparar profesionistas liberales, deben estar colocadas las enseñanzas técnicas que tienden a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza a fin de mejorar las condiciones materiales de la vida humana". "Es indispensable unificar la obra de la educación rural y primaria urbana en toda la República, pues, de otra suerte, se merman considerablemente los frutos del esfuerzo emprendido para lograr, por el camino de la cultura, la unificación de la nacionalidad y del espíritu patrio". "Primer Plan Sexenal" en Antología de la Planeación en México. Vol 1, pp 217-218.

También en el discurso del Secretario de Educación Pública se revela el propósito nacionalista: la educación -decía García Téllez- tiene como finalidad unificar cultural, lingüística y étnicamente a los heterogéneos grupos sociales de la población mexicana. Cfr. Guevara N., G. op. cit. p. 108.

no como fin en sí, sino como condición de la riqueza social. Entendida de esta manera, pese a la carga reformista y dogmática que frecuentemente ostentó la educación socialista, ésta significó la puesta en marcha de un proyecto que, sin abandonar el nacionalismo y el afán de progreso, pretendía ser liberador (57).

Fue a partir de la Ley Orgánica de 1942 que el carácter civilizatorio y nacionalista de la educación fue adquiriendo un sentido cada vez más claramente pragmatista y funcionalista. Esto es claro, aunque se recurra al lenguaje del espiritualismo que imperó en los años veinte. En dicho ordenamiento se define a la educación como una obra de "homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación", y se establece como principio fundamental que "es el amor...el que ha

57) La educación socialista es emancipadora -decía García Téllez- porque enaltece al niño, a la mujer y a las clases productoras y desposeídas, porque señala los medios adecuados para obtener la liberación de los prejuicios...y porque tiende a destruir toda clase de vicios y formas de explotación humana. Cfr. *ibid.* p. 108.

El profesor Jesús de la Rosa, en su obra *Escuela socialista mexicana (1935)*, afirmaba que este tipo de escuela debía ser un factor determinante del nuevo orden social y económico de México, y que tenía como finalidad, entre otras, "Identificar y unificar a las clases sociales afines, en su lucha contra el capitalismo, la burguesía, el imperialismo y las dictaduras". De manera congruente, caracterizaba a la educación como una actividad "constructora, combativa, vindicadora". Cfr. *Ibid.* p. 122-123.

Y, por su parte, Rafael Ramírez sostenía que la educación socialista tiene cuatro finalidades: a) política, que consiste en tratar de hacer ciudadanos capaces de trabajar en la construcción del estado comunista; b) económica, porque la escuela debe preparar hombres capaces de participar eficazmente en la reconstrucción de una nueva economía nacional; c) social, es decir, la escuela debe preparar un nuevo tipo de hombre devoto del proletariado y dispuesto para luchar por su causa, y d) racionalista porque ha de preparar hombres de mentalidad materialista, libres de creencias perniciosas y prejuicios. Cfr. *Ibid.* p. 141 y 142.

de unir en un sólo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos: una nación fuerte" (58).

El discurso de Torres Bodet se mantiene en la misma línea conservadora y permite apreciar que, a partir de los años cuarenta, el sentido emancipatorio de los proyectos educativos había "pasado a la historia" (59).

En efecto, las finalidades de la educación se alejaron paulatina y persistentemente del sentido emancipatorio. Este proceso ya no estaría orientado hacia la formación de hombres y mujeres capaces de construir una "nueva sociedad", de presentar resistencia a la explotación, de adoptar una actitud contestataria frente a la imposición de "valores", de detectar "necesidades" manipuladas y de descubrir la "falsa conciencia"; hombres y mujeres aptos para realizar la crítica social y la autogestión, para procurar la satisfacción de sus necesidades radicales, en síntesis, aptos para promover la riqueza social. Estos propósitos que ya no eran congruentes con el criterio del desarrollo -al que le convenía una "lógica de la armonía", más que "la lógica del conflicto" que dominaba en los proyectos emancipatorios- fueron sustituidos por otros.

Así, la educación dejó de ser sinónimo de "formación

58) Cit. en Gómez, M. et al. op. cit. Vol. 3, p. 8.

59) Según Torres Bodet, la educación es "uno de los elementos que dan sentido a la revolución técnica". También afirmaba que la misión del maestro consistía en acercarse a la "colectividad despojada y olvidada por la cultura" y proporcionarle "una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas para mejorar la técnica en lo que hacen, determinados consejos de salud física y de limpieza moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación" Ibid. p. 13.

integral" -por más que en el discurso de los proyectos se siga reproduciendo esa fórmula-, y se convirtió en "formación de cuadros directivos" (lo cual se tradujo en estudios universitarios dirigidos a élites), en "capacitación técnica" para producir la mano de obra calificada que requería el proceso de industrialización, y en "instrucción elemental" para integrar a las comunidades indígenas y campesinas a los procesos productivos; todo ello, en el marco de la "formación cívica" y "moral" que habría de hacer propicia la "solidaridad" y la "pacífica convivencia humana", como se establece en el Art. 3o. reformado en 1946.

Despojada del sentido emancipatorio, la educación se entiende como el medio idóneo para hacer del trabajo humano -o mejor dicho de la "labor"- un instrumento al servicio del capital, y para inducir la adopción de actitudes y creencias que han de dar origen a "necesidades y aspiraciones" supuestamente "comunes".

En tales condiciones, no es de extrañar que la educación se considere una inversión -conforme a la teoría del "capital humano" de T. Schultz (60)-. Esto se hace explícito -bajo el rubro "bases filosóficas de la educación"- en las "Metas del Sector educativo 1976-1982" (61), aunque ya se maneja con esta significación desde los años cuarenta (62).

60) Schultz, T. "Valor económico de la educación" en De Ibarrola, M. (comp.) Las dimensiones sociales de la educación. pp. 67-76.

61) Cfr. "Metas del sector educativo, 1976-1982" en Antología de la Planificación... op. cit. Vol. 7. p. 12.

62) "el proyecto (educativo) se financia por sí mismo en pocos años, a través de un incremento notable de la renta". "Proyecto 1947-1952" en Ibid. Vol. 2. p. 592.

La identificación entre "necesidades educativas" y "necesidades productivas" es frecuente en los proyectos educativos. Bastan unas cuantas referencias para percatarse de ello: el Programa del Sector Público 1966-1970 ponía énfasis en la capacitación para el trabajo y establecía la necesidad de intensificar al máximo la mano de obra calificada y semicalificada para satisfacer los requerimientos de las industrias y de las actividades agrícolas y ganaderas (63); en el documento que se publicó bajo el título "Lineamientos para el Programa Nacional de desarrollo económico y social, 1974-1980" se definía a la "reforma educativa" como un "factor fundamental en la estrategia de recursos humanos y bienestar social", y se expresa que la educación es "causa y consecuencia del desarrollo social, económico y político" (64).

Ahora bien, aunque en los proyectos del México contemporáneo, las finalidades de la educación están mediatizadas por los ideales de la unidad nacional y el desarrollo -lo que desde la perspectiva capitalista significa: procurar la armonía social para favorecer la producción de riqueza que incrementará el capital- no se pierde oportunidad de afirmar que el proceso educativo tiene como finalidad la formación de quienes han de forjar una sociedad democrática y justa -entendidos estos valores con la significación "liberal social" a la que nos hemos referido anteriormente (65)-.

63) Ibid. Vol. 3, p. 396.

64) Ibid. Vol. 4, p. 98.

65) Entendida la democracia como un "sistema de vida en el que se realice un constante mejoramiento económico, social y cultural", y entendida la justicia como "supresión de los privilegios" y como "mejor distribución de la riqueza".

Si el Art. 3o. Constitucional establece como finalidad de la educación "el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano", éste ha de ser interpretado en el contexto teórico -fundamentalmente pragmatista y funcionalista- y en el contexto ideológico -dominado por la avidez capitalista-. En el mismo marco contextual, ha de interpretarse también la finalidad ulterior que desborda el ámbito individual y que se refiere al logro de una sociedad democrática, independiente y justa. En otras palabras, de acuerdo con el contexto teórico e ideológico, la educación ha de contribuir a forjar un orden social democrático-burgués, que se funda en la igualdad formal, y se traduce en un sistema de vida que evoluciona hacia mejores niveles, sin romper el orden establecido.

Desde este punto de vista, la finalidad de la educación no tiene un sentido emancipatorio ya que éste obedecería a la lógica del conflicto e implicaría la supresión de un "orden social" cuya existencia se basa en la explotación.

Por lo tanto, cabe afirmar que en los proyectos educativos de las últimas décadas se instrumentaliza al ser humano al subordinar su propio desarrollo al progreso material. Si esa instrumentalización se hiciera evidente, se le restaría legitimidad a los proyectos desarrollistas. Quizás a ello se deba que la Ley Federal de Educación, promulgada en 1973, con una aparente intención de matizar esa instrumentalización, asiente que "El hombre, como integrante de la sociedad, es el fin último de la educación".

No obstante, para ser congruente con el proyecto, dicha afirmación debe despojarse de su sentido emancipatorio; no es "el hombre individual y social", sino "el hombre, como integrante de una nación" el que constituye la finalidad del proceso educativo. Desde esta perspectiva, "el espíritu patriótico", el "afán de mejoramiento", "la solidaridad" y "el desarrollo del país", vuelven a tener sentido. El ser humano que se forma por la educación ha de contribuir al progreso de "la nación", progreso que se funda en las actitudes éticas y cívicas propicias para incrementar la productividad, y que se realiza bajo el signo del cambio gradual y evolutivo, cuya meta es una sociedad democrática y justa orientada por un ideal de "paz universal". Este es el sentido que se aprecia en los fines que la citada Ley establece (66).

66) El Art. 2o. de la Ley Federal de educación establece que la educación es el "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"

La misma Ley, en su Art. 5o., establece las siguientes finalidades de la educación: "Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas", "Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional", "Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas", "Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad" "Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales", "Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales", "Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico", "Hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad", "Promover las condiciones que

En este ordenamiento, se aprecia también el intento de recuperar las reivindicaciones populares y conciliarlas con el sentido desarrollista del proyecto. Con un afán ecléctico recupera lenguajes filosóficos diversos, y en un intento de síntesis, revela las diversas funciones de la educación (homogeneizadora, diversificadora, civilizatoria, formativa), sus características fundamentales (nacional, científica y práctica), y el valor fundamental (el desarrollo) queda revestido con el ropaje de las necesidades radicales (la objetividad, la libertad, la justicia) y enaltecido por los anhelos de democracia, independencia y paz.

El proyecto vigente a partir de los setenta -que se concretó pocos años después de haber estallado el movimiento estudiantil del 68- no difiere esencialmente del que logró imponerse durante las tres décadas anteriores, salvo en el hecho de que insiste más en el carácter popular y democrático de la educación y en que presenta al proyecto educativo

 lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad", "Vigorizar los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad", "Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura", "Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación, "Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente", "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", "Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social y justa" y "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". "Ley Federal de Educación" en SEP, Normas fundamentales. pp. 9-10.

como un proyecto de transformación. No obstante, tanto la forma de definir la índole democrática de la educación, como la manera de interpretar y llevar a la práctica el aspecto "popular" de la educación, lejos de corresponder con el carácter progresista que se le asignara a ésta última, le confirieron un carácter conservador (67).

En efecto, por educación democrática se entendió lo siguiente: en primer lugar, que la educación es un "derecho social", lo que en el contexto jurídico significa un derecho que es de todos porque es una necesidad de los más "débiles"; en segundo lugar, y derivado de lo anterior, se definió en el sentido de "brindar igualdad de oportunidades a todos los mexicanos y de pugnar por su mejoramiento económico, social y cultural" (68). Como se observa, la democracia es, también en este proyecto, "igualitarismo" a la manera del liberalismo social mexicano, y su manifestación inmedia-

67) El Plan básico de gobierno 1976-1982, respecto del tema que nos ocupa, establece: la educación cumple una función dinámica: la de ser instrumento y agente de transformación ... es un amplio proceso de formación social a través del cual los hombres se informan sobre el medio en que viven, sobre su historia presente y pasada, al mismo tiempo que se capacitan para utilizar dicha información con el fin de conocer su realidad e influir sobre ella. A través del proceso educativo, los individuos adquieren un conjunto de conocimientos, normas, ideales, costumbres y habilidades que constituyen la herencia cultural de la sociedad en que viven. La educación sirve de apoyo a la práctica democrática, a la actualización de los valores de un sistema de vida fundado en la libertad, la justicia, el respeto a los derechos y a las libertades de los demás, la solidaridad y la convivencia pacífica con todos los pueblos de la Tierra...En México, el interés por la educación democrática y popular, que se nutre de los valores universales y promueve, al mismo tiempo, la afirmación de nuestra propia identidad...está hondamente arraigado en nuestra historia contemporánea." Ibid. Vol. 6. p. 149.

68) Ibid. p. 150.

ta no es el ejercicio de la libertad sino el "mejoramiento" de las condiciones de vida de los mexicanos, aún cuando ese "mejoramiento" -dado el proceso económico que se vive desde entonces- haya quedado a nivel de deseo.

El carácter popular de la educación se deriva del igualitarismo al que hicimos mención, y queda definido como "los esfuerzos significativos para ampliar las posibilidades educativas y extender así la educación a todo el pueblo", lo cual requiere "incrementar la oferta educativa para hacerla coincidente con la demanda, enfocando sus esfuerzos a los estratos, comunidades y regiones más desfavorecidas, para lo cual deben hacerse las reformas necesarias, a fin de que el sistema se adapte a las condiciones del país" (69). No obstante, se insiste en que esa "popularización" de los procesos educativos no debe ser ajeno al empleo.

En otras palabras, en el proyecto vigente a partir de los setenta, el adjetivo "popular" califica a la educación en el sentido de concebirla como un proceso destinado a las masas, pero es totalmente ajeno a lo que podría ser, de acuerdo con J. Barreiro, un proceso de concientización (70).

69) Ibid. p. 150.

70) La definición y las explicaciones que aporta J. Barreiro sobre la educación popular son indiscutiblemente más acordes con un proyecto de transformación. "La educación popular, según este autor, "puede ser, concretamente, un instrumento de desarrollo de la conciencia crítica popular, en la medida en que aporte instrumentos para que los agentes populares de transformación sean capaces de vivir, a lo largo de su acción, esa dinámica de lo concreto en la relación acción reflexión"... "es un vehículo pedagógico de consecuencias liberadoras... Se opone, o simplemente a la educación (opresora, alienada, bancaria), o a una "política de opresión". Barreiro, J. Educación popular y proceso de concientización. pp. 19 y 91-92.

Entendida como proceso de concientización, la popularización de la educación no significa solamente "primaria para todos", por más que ese logro sea muy importante. Lo "popular" de la educación atañe no sólo a la cantidad de los demandantes, sino a la calidad y al nivel de la educación que se ofrece a esos demandantes (71).

De esta manera, masificar la educación obedeciendo a un afán de homogeneizar (función que cumple, de manera fundamental, la educación básica) y de diferenciar (función que cumple la educación técnica y la educación superior) a fin de mantener el orden social vigente -cuando éste es un orden injusto-, no es una educación popular liberadora porque sus objetivos sociales son ajenos y hasta opuestos a las necesidades y reivindicaciones populares.

Los límites axiológicos del carácter democrático y popular de la educación se deben, sobre todo, a una contradicción que se genera en el seno mismo de un Estado que requiere legitimarse permanentemente. Al respecto, P. Latapi advierte que el Estado, en sociedades como la nuestra, parece tener que alimentarse de una doble fuente: el orden que defiende la estructura social prevaleciente -que favorece al capital- y la movilización que intenta orientar el desarro-

71) Esa calidad ha de manifestarse en sus efectos; señalaremos algunos de los que menciona Barreiro: la educación popular estimula la organización del pueblo alrededor de sus intereses, provoca el ejercicio del sentido crítico, de la autonomía, de la creatividad, y favorece la toma de conciencia de clase (como clase para sí) -transformada bajo la influencia de la ciencia-, y la acción de clase orientada por un proyecto histórico de transformaciones sociales. Cfr. Ibid. p. 159.

llo hacia el beneficio de la sociedad global mediante medidas redistributivas (72). Esa contradicción inherente al Estado mexicano que es legitimado simultáneamente por el mantenimiento del actual sistema social y por la movilización y ruptura con el mismo, domina el proyecto educativo de las últimas décadas y explica la inclusión de valores, tales como "democracia" o "justicia" y la tendencia a hacer popular la educación, y al mismo tiempo explica la impotencia axiológica del proyecto.

En la misma línea, P. González Casanova se refiere a "dos motivaciones" que condicionan las decisiones en materia de desarrollo en un régimen capitalista: por una parte, las leyes del mercado y, por otra, las organizaciones que son instrumento de las masas populares. Las primeras encajan por sí solas en la "dinámica de la desigualdad" en tanto que las segundas provocan "el proceso de igualitarismo en las democracias capitalistas". El análisis que este autor realiza sobre la democracia en México, lo conduce a afirmar que las decisiones gubernamentales en materia de desarrollo se toman sobre bases mucho más limitadas desde el punto de vista de la dinámica igualitaria, y mucho más próximas a la dinámica de la desigualdad (73). Ello se concreta en una estructura autoritaria de la sociedad que repercute en el modo de educar: "el pueblo -dice el autor- es constantemente educado, y es educado en forma autoritaria donde es autori-

65) Cfr. Latapi, P. "La reforma educativa de 1970-1976" en Gómez, M. et al. op. cit. Vol. 3, pp. 99-101.

66) Cfr. González Casanova, P. La democracia en México, pp. 169-170.

taria la estructura del poder y la actitud de los estratos dominantes" (74). La escuela misma tiene una estructura autoritaria y las experiencias de aprendizaje no pueden ser ajenas a esa estructura.

F. Jiménez Mier y Terán ofrece una definición de autoritarismo que nos permite explicar cómo se resuelve la contradicción del Estado mexicano a favor de las clases dominantes. El autoritarismo -dice- existe cuando a nombre de supuestos valores se toman decisiones en las que en realidad están ausentes los valores pregonados (75). Hemos de suponer que los "valores pregonados", son valores impulsados por los dominados, en tanto que las "decisiones" obedecen a los intereses de los dominadores. De esta forma, por la vía del autoritarismo, se impone la dinámica de la desigualdad sobre la tendencia a la igualdad, por más que se procure "igualdad de oportunidades educacionales" (educación democrática) y "educación para todos" (educación popular).

En consecuencia, si al hecho de que el sentido de los proyectos está mediatizado por la significación teórica e ideológica que corresponde mejor con los intereses de las clases dominantes le agregamos ese proceso mistificador que se llama "autoritarismo", es claro que la contradicción queda resuelta a favor de los dominadores.

No obstante, en la medida que el autoritarismo se pone al descubierto, las organizaciones populares pueden reto-

74) González Casanova, P. op. cit. p. 211.

75) Cfr. Jiménez Mier y Terán, F. El autoritarismo en el gobierno de la UNAM. p. 29.

mar el sentido revolucionario de los proyectos y luchar por imponerlo. Tal es el caso del reciente movimiento estudiantil universitario que está empeñado en impulsar un modelo de universidad democrática y popular que se oponga al modelo autoritario y elitista que impera actualmente y que hubiera quedado reforzado si las "Reformas" recientemente aprobadas por el Consejo Universitario se hubiera llevado a cabo (76).

El proyecto de universidad en el que se inspiran las citadas "Reformas" es un proyecto que se fundamenta en viejos prejuicios, puestos de relieve por P. González Casanova: la educación superior debe ser para una élite y no para las masas (pues disminuye la calidad conforme se imparte a un mayor número de gente); para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos; no se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo, y la educación superior no debe ser gratuita o semigratuita (77).

76) Durante el proceso de elaboración de este trabajo, tuvo lugar, al interior de la UNAM, un importante movimiento estudiantil encabezado por los Consejeros Estudiantiles Universitarios (CEU) cuyos principales logros consistieron en: la suspensión de las "Reformas" aprobadas por el Consejo Universitario en noviembre de 1986 y la realización de un Congreso Universitario cuyas resoluciones serán asumidas por dicho Consejo.

El movimiento rebasó el ámbito institucional y aglutinó en torno a sus demandas a las organizaciones democráticas que vieron en ellas, la posibilidad de una transformación profunda en la "máxima casa de estudios" del país o, al menos, un fuerte golpe al autoritarismo universitario.

Puesto que se trata de un movimiento en el que existe un "compromiso con la transformación" (Cfr. Nexos, No. 110, febrero 1987, p. 45), es de esperarse que las conclusiones del Congreso que está por realizarse, contribuyan a modificar el proyecto universitario y repercutan en la articulación de las "prácticas y sentidos" que constituyen el elemento material del aparato educativo mexicano.

77) Cit. por Didriksson, A. "UNAM, ignorancia ilustrada" en Contreras, G. y H. Escobar (comps.) Empezar de nuevo. p. 75.

Las medidas "destinadas a elevar la calidad académica" contenidas en las "Reformas" tienen un carácter disciplinario administrativo cuyos efectos más relevantes son: la selectividad que va en detrimento de los estudiantes con menores recursos; el autoritarismo, reflejado no sólo en las formas de gobierno, sino también en el trabajo académico (cuya libertad se ve mermada considerablemente por los exámenes departamentales), y el trato discriminatorio a los estudiantes extranjeros (78).

Naturalmente, como apunta M. Pérez Rocha en un interesante artículo, transformar la Universidad en una universidad democrática y popular que supere el "proyecto educativo conservador y selectivo", significa enfrentar retos como: estimular el deseo de aprender; multiplicar y diversificar las oportunidades de hacerlo; reunir a las ciencias y las humanidades; reintegrar las diversas facetas del trabajo académico; reintegrar el trabajo intelectual a la vida práctica (que no es lo mismo que utilitaria). Y para ello se requiere, entre otras cosas, fomentar el trabajo colectivo, eliminar obstáculos burocráticos, borrar las fronteras entre las disciplinas y las barreras entre las profesiones, promover el autodidactismo y ofrecer un servicio flexible de evaluación y acreditación (79), todo lo cual implica la necesidad de democratizar el gobierno universitario y ejercer una nueva política presupuestaria.

78) Cfr. Gilly, A. "UNAM, reconversión o renovación" en Ibid. pp. 60-61.

79) Cfr. Pérez Rocha, M. "Pluralidad universitaria" en Ibid. pp. 71-77.

Tal modelo pretende recuperar el sentido que las luchas populares han dado a los términos "democrática" y "popular", y aunque ese sentido ha de ser dilucidado en un congreso en el que participará la comunidad universitaria en su conjunto, es claro que ni ha de obedecer a la dinámica de la desigualdad que sigue el rumbo que le marca la ley de la oferta y la demanda, ni a la dinámica del "igualitarismo" liberal.

Desde luego, para que esto sea posible se hace indispensable no olvidar una verdad, puesta de relieve por Rosanda Rosanda: la educación igual, desde el momento que es aplicada de la misma manera a los desiguales, lleva evidentemente a un resultado desigual. Se trata si de una cuestión de capacidad, pero entendida ésta como un producto de la división técnica del trabajo, del desarrollo de las fuerzas productivas y de la división del saber. Ese igualitarismo obedece a una "filosofía del prestigio" (lo cual implica que el proceso en su conjunto sea funcional al sistema de jerarquía social y que exista una "valorización" explícita del grado de instrucción) y al principio que califica a la educación como una inversión (y que contribuye a la mercantilización de los conocimientos) (80).

Las tesis de Rosanda ponen al descubierto los límites axiológicos de la educación democrática y popular, realizada sobre la base del "igualitarismo". A ello se debe su escepticismo respecto al giro revolucionario que pudiera dársele

80) Cfr. Rosanda, R. "Contradicciones de la educación desigual en la sociedad de clases" en De Ibarrola, M. Las dimensiones sociales de la educación. pp. 129-130.

al sistema educativo, puesto que -de acuerdo con sus tesis- la transformación de las instituciones educativas las haría "desfuncionales" y acarrearía su desmoronamiento (81).

Desde este punto de vista, a las organizaciones populares y a quienes pugnan por un proyecto educativo de transformación, se les condena al inmovilismo o a mantener sus demandas al nivel de reivindicaciones reformistas. Para salvar este escollo, hemos de insistir que la educación democrática y popular que está implícita en la lucha de las clases trabajadoras no tiene como fundamento el "igualitarismo" formal, sino la desigualdad que corresponde a las necesidades e intereses humanos y que, en una sociedad de clases, son necesidades e intereses de clase. Por otra parte, puesto que "educación" no es sinónimo de "institución escolar" y menos aún de procesos de "adiestramiento", el desmoronamiento de "la institución escolar" -de ese tipo de institución escolar al que nos hemos referido: legalmente democrática y popular, pero realmente autoritaria y elitista- no significa el desmoronamiento de la educación como proceso liberador; por el contrario significa su condición de posibilidad.

Desde esta perspectiva la lucha por una educación democrática y popular bajo el signo de la emancipación exige la adecuación de la institución escolar a los intereses de los dominados y, lejos de perder sentido, tiene más vigencia que nunca.

81) Ibid. pp. 131-137.

5.3 Racionalidad y límites de la filosofía de la educación del segundo Estado Nacional

Para determinar la racionalidad de los proyectos educativos del México contemporáneo, es menester examinar si éstos expresan preferencias universalizables, si tienen un carácter crítico y revolucionario, y si estas preferencias se vinculan con creencias que admiten una justificación teórica objetiva, todo lo cual implica preguntar por la validez de dichos proyectos.

La validez social de los proyectos, hemos de considerarla a partir, fundamentalmente, del criterio axiológico que los orienta. En este sentido, es factible hablar de dos tipos de proyectos: los que se orientan por el ideal de la justicia social y los que se organizan teniendo como valor fundamental el desarrollo.

En el primer caso, quedan comprendidos los proyectos que surgieron desde el movimiento revolucionario hasta la década de los treinta, inclusive. Entre ellos destacan el proyecto vasconcelista que pretendía la "redención de los oprimidos"; el callista cuya finalidad era la incorporación de los campesinos y los indígenas a una sociedad moderna y democrática, y el proyecto cardenista que pretendía preparar a las clases trabajadoras para la construcción de una socie-

dad libre de explotación. No obstante los diversos sentidos, en estos proyectos prevaleció la exigencia de justicia social, sin que ello impidiese la preocupación por el progreso material del país.

En el segundo caso, quedan incluidos los proyectos educativos que se han impulsado a partir de los años cuarenta y, puesto que el valor fundamental que los orienta es el desarrollo, están estrechamente ligados a los modelos de crecimiento económico que se han adoptado en nuestro país. El "crecimiento con inflación" que dominó durante las décadas de los cuarenta y los cincuenta y que exigió un proceso de industrialización y un sistema de controles sobre las luchas de los trabajadores, se tradujo en un proyecto educativo que privilegiaba la lógica de la armonía y cuya finalidad era la consolidación de la unidad nacional. La educación desarrollista se definió como "educación para la paz, la justicia y la democracia" y adoptó una significación espiritualista, liberal o pragmática, pero siempre ajena a la que tuvieron esos conceptos en las décadas anteriores.

Pese a los cambios sexenales, los proyectos del desarrollo se han mantenido en una misma línea: reforzar el cambio cualitativo que se hacía expreso en la reforma al Art. 3o. (1946) y que consistía en dejar atrás la educación socialista e impulsar el desarrollo. Pero la industrialización exigió también un cambio cuantitativo: había que capacitar a los trabajadores que requería la industria. El modelo de "crecimiento a tasas constantes, con estabilidad de

precios" que se instrumentó a partir de los años sesenta, hizo necesario el financiamiento externo. Por otro lado, el ímpetu de la insurgencia obrera forzaba al Estado a instrumentar mecanismos de legitimación: se aumentó el gasto social y por ende el presupuesto para educación (que llegó a ser de hasta 28% del presupuesto total) (1). De ahí que el proyecto desarrollista de los años sesenta se caracterizara por la tendencia al cambio cuantitativo.

La crisis de los setenta, el crecimiento desorbitado de la deuda externa y los movimientos estudiantiles y populares hicieron necesario un nuevo modelo económico que no lograría cuajar: el modelo del "desarrollo compartido". En educación, éste se tradujo en un intento de conciliar la necesidad de un "desarrollo autónomo" con la satisfacción de las exigencias populares. El punto en el que ambos aspectos quedaban resueltos era el de la elevación de la calidad de la educación; por esto, tal objetivo ha sido prioritario tanto en el proyecto conocido como "la Reforma" de 1971 como en el de "la Revolución educativa" que se ha impulsado a partir de 1982.

Fese a los matices diferentes que presentan los proyectos educativos formulados desde los años cuarenta hasta

1) Mientras que entre 1946 y 1952 el presupuesto para educación se había reducido considerablemente (con Avila Camacho y con Alemán llegó hasta 10.6%), a partir de 1952 empezó a aumentar paulatinamente hasta alcanzar los niveles más altos en el último año de gobierno de Díaz Ordaz (1970), para disminuir nuevamente en los tres últimos sexenios. Cfr. Solana, et al. Historia de la educación pública en México. pp. 593-594.

la fecha, por el sentido que les confiere el criterio axiológico que los orienta, constituyen diversas fases de un sólo proyecto: el proyecto educativo desarrollista.

Tanto el criterio de la justicia social como el criterio del desarrollo, expresan exigencias sociales y se erigen en valores en determinadas circunstancias históricasociales. En una primera aproximación es válido identificar la exigencia de justicia social con las necesidades de las clases trabajadoras, y la exigencia de desarrollo, con las necesidades de la burguesía. Sin embargo, esta esquematización no debe tomarse en sentido absoluto, puesto que las significaciones teóricas e ideológicas de ambos criterios, y las relaciones que ellos guardan entre sí, varían considerablemente dependiendo del momento histórico en que se aplican.

Si para realizar nuestro análisis, tomamos como parámetro la riqueza social -es decir, la satisfacción de las necesidades radicales- resulta que tanto la justicia social como el desarrollo constituyen valores, aunque de distinto rango. En efecto, para hacer realidad el "derecho desigual" que obliga a "dar a cada quien según sus necesidades", se requiere, como condición, el desarrollo de las fuerzas productivas. Desde esta perspectiva, la justicia es una finalidad en sí, mientras que el desarrollo se mantiene en una situación subordinada con respecto a la primera. Este es el sentido que ha predominado en el proyecto nacional -y, por ende, en el proyecto educativo- impulsado por las clases trabajadoras, pese a que no siempre se hizo explícito y a

que frecuentemente se le dió una fundamentación teórica que lo desvirtuó.

Por el contrario, en el proyecto nacional impulsado por la burguesía, la justicia social ha quedado mediatizada por la exigencia del desarrollo. La justificación teórica que se aporta para sostener como valor fundamental al desarrollo, presenta el valor de la justicia social como subordinado y, por ende, la significación que se le atribuye a éste último depende de su congruencia con el primero. En este caso, el desarrollo no se entiende como condición de la justicia, sino como finalidad en sí; finalidad que se realiza bajo el signo de un "derecho igual" que legitima la explotación y se traduce en desigualdades materiales y sociales, pero que se ostenta como única posibilidad de lograr la justicia social.

Mientras que la validez social de un proyecto orientado por la justicia -entendida como valor que corresponde a una exigencia radical- es indiscutible, no se puede decir lo mismo respecto de un proyecto orientado por el desarrollo. En el primer caso, la preferencia es universalizable, y el proyecto presenta un carácter eminentemente moral, en tanto que en el segundo caso la preferencia no es universalizable en la medida que el desarrollo se funda en la explotación, y, por ende, el proyecto resulta eminentemente político y deficientemente moral.

No obstante que el valor de la justicia social se vincula con las necesidades radicales, muchas veces se le dió

una justificación teórica que limitó el carácter emancipatorio del proyecto en el que fungía como criterio. Así, cuando se ofrecieron argumentos para definir la justicia social como "redención" y "liberación de la energía espiritual" -como en el proyecto vasconcelista-, como "incorporación" de los oprimidos a una "sociedad nacional" en vías de modernización -de acuerdo con el proyecto callista-, o como "igualdad de oportunidades" o "mejor distribución de la riqueza" -como se define en los proyectos educativos desde los años cuarenta hasta la fecha-, la validez social del proyecto se limitó. Sólo el proyecto cardenista admitió que la realización de ese valor requería revocar el sistema de explotación y, en esta medida, expresó las exigencias populares con más fidelidad que cualquier otro proyecto.

De esta manera, la validez social de los proyectos educativos encontró sus límites, por un lado, en las fuerzas sociales que impulsaban un proyecto conservador y, por otro, lado en la justificación teórica que se le dió a los valores.

Por lo que se refiere a la validez práctica, es necesario reconocer que pocas veces se superaron tantos obstáculos para hacerlos efectivos, como en las décadas de los años veinte y de los treinta. El impulso que se le dió a la educación rural y a la educación indígena fue significativo tanto por lo que toca a la institución estatal como por lo que se refiere a la voluntad y trabajo esforzado de los maestros.

Los proyectos educativos del México contemporáneo han sido parcialmente validados por la práctica. En efecto, a lo largo de muchas décadas, el principio de uniformidad exigió la priorización de los avances cuantitativos; pero a partir de los setenta y a lo largo de la década de los ochenta, la preocupación se ha volcado sobre los avances cualitativos. Si respecto del primer aspecto se han tenido grandes progresos, la realización del segundo aspecto deja mucho que desear, más aún cuando "la calidad" se define por la relación de congruencia entre los resultados educativos y el desarrollo económico. Además, al considerar el rubro de la calidad de la educación, se hace indispensable comparar el proyecto explícito con el proyecto oculto y percatarse de que éste último ha servido como contrapeso del primero. Así, la viabilidad de un proyecto que pretende formar individuos críticos, creativos, con iniciativa, y que contribuyan a consolidar la independencia del país y a forjar una sociedad democrática y justa, se ve constreñida por un proyecto oculto de gran eficacia que exige trabajadores acriticos, sumisos y sometidos a un orden autoritario e injusto que han de asumir como si lo hubiesen elegido libremente.

Los proyectos orientados por el criterio de la justicia social se han hecho viables desde el momento en que se ha identificado "justicia" e "igualdad de oportunidades" y se ha garantizado formalmente que las oportunidades educacionales sean las mismas para todos. En este sentido, los avances cuantitativos han contribuido a hacer efectivos esos proyec-

tos. Pero si se entiende que hacer justicia es "dar a cada quien según sus necesidades", entonces dichos proyectos, lejos de cumplirse, han sido obstaculizados por los principios de "homogeneidad" y de "uniformidad" que se han aplicado en los proyectos educativos del México contemporáneo.

Algo semejante sucede con los proyectos del desarrollo que enfatizan la necesidad de elevar la calidad de la educación. Si se entiende por educación la "formación integral del educando" o se le define como un proceso democrático, es innegable que el progreso cualitativo debiera contribuir al logro de la riqueza social; pero, puesto que ésta implica la revocación de las diversas formas de dominación, se hace indispensable formar al educando como un sujeto crítico y transformador de su realidad, lo cual contradice las metas desarrollistas por cuanto el desarrollo se ve como fin en sí, se construye sobre la explotación y la opresión, y demanda actitudes conservadoras.

En consecuencia, la viabilidad de los proyectos educativos y su validez práctica, se ve condicionada por su validez lógica: las contradicciones que entrañan los hacen inoperables. Así, si la libertad y la justicia se comprenden como exigencias radicales, necesariamente se contraponen al desarrollo entendido como proceso que implica diversas formas de dominación. O se logra el desarrollo económico sobre la base de la explotación o se logra la justicia y el ejercicio de la libertad entendidas como exigencias radicales, y en este caso, el desarrollo no sería el valor fundamental

sino un valor subordinado.

Para hacer viables los proyectos desarrollistas y procurarles coherencia interna ha sido necesario despojar a los conceptos de "justicia" y "libertad" del significado que les corresponde como valores que corresponden a exigencias radicales, y conferirles un nuevo significado que no contradiga lo que "el desarrollo" significa, aunque contradiga las aspiraciones populares.

Esto último nos conduce a considerar la objetividad de los proyectos educativos y su validez científica. Si recurrimos nuevamente al parámetro que nos hemos fijado -la riqueza social- encontramos que los proyectos desarrollistas son expresión de la "conciencia invertida" o falsa conciencia por cuanto al definir al desarrollo como fin, se instrumentaliza al ser humano. Visto de esta manera, el ser humano no es fin de la educación puesto que sus necesidades radicales quedan subordinadas a la acumulación de la riqueza, no obstante que se insista que se requiere del "pastel" para repartirlo después. Pero además, los proyectos desarrollistas se basan en una falsa generalización: la producción de la riqueza, aunque se logre sobre la base de la explotación, es valiosa para todos.

También en los proyectos orientados por el criterio de la justicia social hay algunos elementos que van en detrimento de su validez lógica y de su validez científica. Por lo que se refiere a la primera, aparecen como relevantes algunas contradicciones: una de ellas es la que resulta de

afirmar el respeto a la dignidad de las comunidades indígenas a la vez que, para incorporarlas a la sociedad nacional, se establecen programas educacionales que rechazan su lengua y sus costumbres; otra contradicción consistía en presentar como dogma una interpretación de la realidad (la teoría socialista) que debiera contribuir al logro de un orden justo que implique la libertad.

Por lo que toca a la validez científica de los proyectos, ésta se vió limitada en la medida que pretendió la modernización del sistema educativo incorporando modelos y estrategias pedagógicas que resultaron inadecuados a la circunstancia mexicana, como lo fue la imposición de un pretendido biculturalismo que se tradujo en la pérdida de la identidad cultural de los núcleos indígenas y campesinos. Por otra parte, también careció de objetividad la creencia en que la emancipación del ser humano y la revocación de las diversas formas de dominación habrían de lograrse a partir de un supuesto "sentimiento de solidaridad" que habría de ser estimulado por la vía de la educación. Al respecto, muchos análisis sociológicos -por no hablar de la experiencia cotidiana- han mostrado que los dominadores son capaces de superar ese sentimiento cuando van de por medio sus intereses; pero la falta de objetividad radica sobre todo en lo siguiente: si la clave de la opresión y la explotación no se encuentra en los sentimientos, sino en las relaciones sociales, resulta imposible que los sentimientos, por sí solos, puedan modificar esa situación. De ahí que la fundamentación

que de esos sentimientos aportaron las concepciones espiritualistas resultaran poco fructíferas al momento de ponerse en práctica: las tesis sobre "la energía espiritual", "la caridad" o "el amor" que los procesos educativos debían promover, no se tradujeron en la transformación de las relaciones sociales, y en cambio, si fueron favorables para la realización de los proyectos conservadores.

No obstante todo lo que hemos mencionado anteriormente, los proyectos del México contemporáneo introducen dos elementos que, en la medida que mantienen su correspondencia con las necesidades radicales, pueden ser incorporados a una moral universal y que, por ende, pueden incorporarse a un proyecto cuya validez dialéctica y racionalidad práctica esté fuera de duda. Estos elementos a los que nos referimos son dos valores sociales de singular importancia y que se han manifestado como exigencias en las luchas populares de nuestro país: la justicia social y la democracia.

Es cierto que en los proyectos de los primeros años del segundo Estado nacional se ponía más énfasis en la justicia -ya entendida como "redención", ya entendida como supresión de la explotación- que en la democracia, y que cuando ésta última se estableció como un valor que debía orientar los procesos educativos, se vinculó estrechamente con el desarrollo económico y perdió su radicalidad y su estrecha relación con la idea de justicia social. Sin embargo, al nivel del discurso, ambos valores coexisten, aunque frecuentemente con una significación conservadora. De ahí la impor-

tancia de recuperar el significado que le confirieron las luchas populares: no se trata de entender la democracia como "mejoramiento del sistema de vida", sino como ejercicio de la libertad, y a la justicia como "mejor distribución de la riqueza", sino como respuesta a las necesidades de cada uno ("dar a cada quien según sus necesidades"). En este sentido, uno y otro valor demandan la revocación de las diversas formas de dominación y la realización de la riqueza social. En consecuencia, interpretados así estos valores, lejos de instrumentalizar al ser humano, le convierten en el fin de la educación, como se establece en la Ley federal respectiva.

Sin desconocer que no es éste el sentido que prevalece en la mayoría de los proyectos educativos del México contemporáneo, consideramos que es el que las luchas populares le han conferido y que si bien ha sido mediatizado por los intereses de las clases dominantes, han de ser recuperados, como elementos praxeológicos, en un proyecto educativo de carácter crítico y revolucionario que supere la defectividad que han mostrado los proyectos del México contemporáneo.

CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo, anunciamos que nuestro propósito era el de analizar las filosofías de la educación contenidas en los proyectos de educación pública que se han desarrollado en México a lo largo de su vida independiente, e indicamos también que este análisis tenía una doble finalidad: en primer lugar, se pretendía elaborar la crítica de los elementos teóricos e ideológicos que justifican prácticas pseudoeducativas, y en segundo lugar se buscaba recuperar los elementos praxeológicos que pudieran confluír en un proyecto que obedeciese a la lógica de la transformación social y que estuviese comprometido con los intereses y necesidades de quienes, hasta ahora, han ocupado un lugar subordinado en las relaciones sociales. Para tal efecto fue preciso definir las categorías y los principios que utilizaríamos para el análisis.

Definir como objeto de estudio a "la filosofía de la educación del Estado mexicano" nos implicó: a) distinguir entre "filosofía de la educación académica" y "filosofía de la educación de la época", y determinar cómo se relacionan entre ellas, b) definir la educación y distinguirla de la pseudoeducación, y c) definir lo que entendemos por "proyec-

to de educación pública", distinguir su forma y su contenido, e identificar los elementos en los que se hace manifiesta la filosofía de la educación del Estado mexicano.

También hubo que establecer los principios de análisis para: a) distinguir los aspectos teóricos de los aspectos ideológicos en los proyectos educativos; b) determinar la racionalidad de un proyecto educativo, y c) mantenernos en la perspectiva de la filosofía de la praxis.

Todo lo anterior nos sirvió de base para elaborar la crítica de la filosofía de la educación e identificar los elementos praxeológicos, a partir del análisis de los diferentes proyectos educativos del Estado mexicano. En consecuencia, el estudio realizado nos permite apuntar conclusiones no sólo acerca de filosofía de la educación del Estado mexicano, sino también acerca de las categorías y principios de análisis que se aplicaron. Empezaremos por éstas últimas.

1. La filosofía de la educación del Estado mexicano está contenida en los proyectos de educación pública.

La filosofía es ciertamente el producto de una labor sistemática, de un quehacer profesional que tiene concreción en un trabajo teórico; para decirlo pronto, es un producto académico. No obstante, frecuentemente la filosofía académica se combina con las concepciones de los intelectuales, los políticos y los grupos populares; es entonces cuando 'deviene historia' y se convierte en norma de acción colectiva. En este caso, se trata de la 'filosofía de la época' -utilizan-

do una categoría gramsciana- que emerge de la cotidianidad, envuelve valores y conlleva una fuerte carga ideológica. Por esto, cuando nos referimos a la filosofía de la educación del Estado mexicano, no estamos hablando de un producto puramente académico, sino de la filosofía de la época que culmina en una determinada dirección del proceso educativo. En consecuencia, no se trata de una filosofía que permanece inmutable, sino de una diversidad de filosofías que se suceden a lo largo de la historia y que expresan el modo como los hombres y mujeres de una época conciben su relación con el mundo y con los demás seres humanos, de acuerdo con sus intereses.

Además, considerando que las preguntas que competen a la filosofía de la educación son aquéllas que se refieren al concepto mismo de educación, a los fines educacionales y a los principios y valores que orientan y norman el quehacer educativo, el objeto de análisis lo constituyen los diversos proyectos de educación pública -esto es, los ordenamientos, planes y programas que se organizan en torno a un criterio axiológico- puesto que en ellos encontramos: a) el concepto de educación que marca la pauta de las acciones educativas en un período histórico determinado; b) los fines hacia los cuales ha de orientarse el proceso educativo, así como los principios que lo han de regir; c) la justificación de los elementos anteriores, y d) el valor fundamental que, en cada caso, opera como criterio axiológico y da sentido al proyecto en su conjunto.

Para lograr una interpretación objetiva, no basta analizar el proyecto explícito, pues frecuentemente las respuestas a las interrogantes de la filosofía de la educación se encuentran en el proyecto implícito, es decir, en documentos y obras académicas que aportan la justificación teórica e ideológica del proyecto explícito. También se hace necesario procurar la "lectura" del proyecto oculto en los resultados de la práctica educativa, ya que éste corresponde a los intereses de las clases dominantes y, frecuentemente, tiene mayor eficacia que el proyecto explícito.

2. Los proyectos de educación pública responden a la exigencia de crear consenso y tienen como alternativa la conservación o la transformación social.

Los proyectos educacionales son proyectos del Estado en el sentido que surgen de instituciones estatales y expresan el 'equilibrio de compromiso' que mantiene el Estado para responder a la exigencia de crear consenso. Por esta razón, el contenido de los proyectos lo constituyen los intereses de las diversas fuerzas sociales en conflicto, articuladas de manera desigual, conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía que tiene lugar en el aparato educativo. A esto se debe que los proyectos educativos resulten ser productos inintencionales y contengan sistemas de valores antagónicos y heterogéneos.

No obstante la heterogeneidad y la inintencionalidad que en los hechos presentan los proyectos educativos, su alternativa fundamental intencionada es la conservación o la

transformación social. En otras palabras, un proyecto educativo puede orientar la práctica educacional en el sentido de transmitir los conocimientos y "valores" (en realidad pseudovalores) que favorecen la perpetuación de las relaciones sociales, o bien orientarla hacia el propósito de formar hombres y mujeres capaces de promover la riqueza social -entendida como la superación de las relaciones sociales enajenadas y de las formas de dominación que éstas implican, lo que significa la realización de valores que responden a necesidades radicales-. Sólo en el segundo caso, la acción educativa es una verdadera praxis o actividad transformadora y el proyecto que la orienta tiene un carácter praxeológico; en cambio, en el primer caso se trata de un proceso pseudoe-ducativo que responde a necesidades manipuladas cuyo proyecto tiene un carácter conservador y, las más de las veces, cumple una función mistificadora.

3. La condición que hace posible el análisis, la crítica y la recuperación de los elementos praxeológicos es la racionalidad de los proyectos educativos.

La finalidad es el producto de la libre autodeterminación del sujeto, condicionado objetivamente. Desde este punto de vista, el fin reviste una exigencia de realización y frente a él el sujeto se presenta como término de una relación cognoscitiva y volitiva; en el fin que persigue, el sujeto reconoce valores, es decir, cualidades objetivas que convienen para la satisfacción de sus necesidades. Ahora bien, si el proyecto, tal como lo hemos definido, es "finalidad preñada de valor", necesariamente rebasa el ámbito factual y los enunciados en los que se expresa no son ajenos a la ideología -entendida como un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad que responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social y que justifica un comportamiento práctico acorde con ellos-.

No obstante, la filosofía de la educación del Estado mexicano contenida en los proyectos educativos no constituye un discurso necesariamente falto de racionalidad y de obje-

tividad -afirmación que supone el rechazo a la oposición que Althusser establece entre ideología y ciencia-. En primer término, porque los enunciados fácticos que justifican teóricamente las normas y los fines contenidos en el proyecto tienen un valor de verdad. En segundo término, porque el proyecto constituye un cuerpo teórico en el sentido que contiene los elementos que conforman una teoría educativa y pueda ser validado como tal -aplicando los criterios de validez social, práctica, científica, lógica y dialéctica que propone Sánchez Vázquez, o aplicando el criterio popperiano que propone T.W. Moore-, y, en tercer término, porque los proyectos tienen una racionalidad práctica que se manifiesta en: a) la universalizabilidad de las preferencias que se traducen en normas (o prevalencia del aspecto moral sobre el aspecto político del proyecto); b) el rechazo a pseudovalores (aspecto crítico), y c) la capacidad del proyecto de insertarse en una práctica transformadora (aspecto revolucionario).

Esta racionalidad hace posible el análisis y la crítica del proyecto, así como la recuperación de los elementos praxeológicos del mismo, siempre que la perspectiva desde la que se realice ese análisis supere los enfoques: a) ontologizante, cuyo análisis se centra en "esencias" inmutables; b) práctico-ético que se centra en el individuo y no en la sociedad, y c) analítico, cuyo objeto de estudio es el discurso y no la realidad históricosocial. Esa perspectiva a la que nos referimos es la de la filosofía de la praxis.

4. Los proyectos educativos del Estado mexicano revelan la especificidad de la formación social mexicana y la lucha por la hegemonía que tiene lugar en cada etapa de nuestra historia.

Los proyectos educativos del Estado mexicano revelan las características de la formación social mexicana en su conjunto y en su movimiento, especialmente el modo de producción dominante: el capitalismo dependiente. En este sentido, los proyectos educativos se organizan en torno a los criterios axiológicos que responden a la exigencia de legitimación y quedan signados por la manera peculiar en que se libra la lucha por la hegemonía en cada período histórico.

A partir de lo anterior y tomando como base el criterio axiológico en torno al cual se organizan los contenidos de los proyectos educativos, hemos identificado los siguientes:

1. Los proyectos liberales. Estos proyectos se gestan y desarrollan durante la etapa formativa del primer Estado nacional y constituyen, por una parte, la ruptura con la filosofía de la educación colonial y, por otra, los prolegómenos a la filosofía de la educación del primer Estado nacional. Dichos proyectos son: a) el proyecto ilustrado (desde la Independencia hasta 1832) cuyo criterio axiológico es la autonomía, y b) el proyecto civilizatorio (desde 1833 hasta 1867), cuyo nombre deriva del valor fundamental en torno al cual se organiza: la civilización.

2. El proyecto del orden y progreso. Este proyecto se genera y desarrolla durante la vida del primer Estado nacional que adopta la forma de un Estado liberal-oligárquico de-

finido como capitalista dependiente. El término del proyecto educativo cuyo criterio axiológico era el "orden y progreso" coincide con el estallamiento del movimiento revolucionario de 1910 que significa la desaparición del primer Estado nacional.

3. Los proyectos de la Revolución. Estos proyectos surgen a partir del movimiento social de 1910 y se van sucediendo a lo largo de las décadas de los años veinte y los treinta, años en que se va conformando el segundo Estado nacional. Se trata de proyectos que tienen en común el criterio axiológico que expresa la principal reivindicación del movimiento revolucionario: la justicia social. Sin embargo, dicho criterio tiene una significación teórica diferente en el proyecto vasconceliano, en el callista y en el cardenista. De ahí la necesidad de distinguirlos.

4. Los proyectos del desarrollo. Son aquellos que surgen una vez que queda definido el segundo Estado nacional, a partir de los años cuarenta. También tienen en común el criterio axiológico que los orienta -el desarrollo- pero, dada la índole del criterio, los proyectos quedan definidos por los diversos modelos económicos que se han aplicado en las últimas cinco décadas: el crecimiento con inflación, en los cuarenta y los cincuenta; el crecimiento a tasas constantes con estabilidad de precios, en los años sesenta, y el desarrollo compartido, en los setenta y los ochenta. Así, los proyectos difieren, más que por su significación teórica, por la estrategia económica a la que están sujetos.

A continuación apuntamos las conclusiones a las que nos condujo el análisis de la filosofía de la educación en los diversos proyectos del Estado mexicano.

5. El proyecto ilustrado es un proyecto crítico pero no revolucionario.

El criterio axiológico que orientó este proyecto educativo fue la autonomía. Ciertamente, este valor fundamental adquirió distintos significados en relación con las clases y las fracciones de clase que asumieron actitudes diversas respecto del movimiento independentista, pero el significado predominante fue el que le confirió la corriente liberal en la que se agrupaban la pequeña burguesía urbana, los militares, el bajo clero, la "intelligentsia" criolla y algunos sectores de la burguesía progresista.

En este sentido, el proyecto se sustentaba sobre la negación de los nexos coloniales, la recuperación de la soberanía (que se depositaba en los representantes en el Congreso) y el derecho de los mexicanos a la autodeterminación. La educación -a la que se llamaba "ilustración"- se concebía como un factor indispensable para consolidar la independencia; era un proceso que implicaba instrucción (transmisión de creencias y valores) y formación (promoción de actitudes y hábitos), cuya finalidad consistía en forjar "hombres buenos, excelentes padres de familia y ciudadanos exactísimos", capaces de gobernarse a sí mismos, de ejercer sus derechos (libertad, igualdad, propiedad), de consolidar las nuevas instituciones y de procurar la prosperidad de la nación.

El principio de igualdad que negaba el orden estamental de la sociedad colonial se expresó en diversos ordenamientos que definían a la educación como 'pública', 'gratuita' y 'uniforme'. También se aplicaba el principio básico de la Ilustración, cuando se rechazaba el saber dogmático y se exaltaba la libertad y el derecho de gobernarse a sí mismo.

Sin embargo, el proyecto no fue revolucionario en la medida que el criterio axiológico que lo orientó no tuvo el significado que el proyecto popular le confiriera al entender la autonomía como recuperación de la soberanía del pueblo (no sólo de sus representantes) y como 'la libertad de hacer patria' o de forjar una nación conforme a los intereses de las clases trabajadoras (campesinos, artesanos, trabajadores asalariados y esclavos) que luchaban por su emancipación no sólo política, sino también económica y social.

6. El proyecto civilizatorio tiene un carácter crítico y posee racionalidad técnica, pero es defectuoso por lo que se refiere a su racionalidad teórica y práctica.

En la disyuntiva "civilización o barbarie" la educación -entendida como instrucción, como formación moral y cívica y como ilustración o desarrollo de hábitos de aprendizaje y de investigación- jugaba un papel fundamental, pues mediante la formación de "ciudadanos leales e industriosos" contribuiría a transformar las costumbres, a consolidar las instituciones liberales y a elevar a la sociedad mexicana al rango de una sociedad civilizada, lo cual implicaba dos aspectos: la superación de las formas precapitalistas de pro-

ducción, para entrar de lleno en el modo de producción capitalista, y la conformación de una sociedad democrática en el sentido liberal.

Puesto que las finalidades que se pretendían alcanzar con el proceso educativo eran las idóneas para el logro de la civilización, la racionalidad técnica del proyecto queda fuera de duda. Pero no puede decirse lo mismo respecto de su racionalidad teórica y su racionalidad práctica. La primera es defectuosa en virtud de que se basa en una falsa generalización -que consiste en presentar las leyes del sistema capitalista como "leyes naturales" y los "valores" de la burguesía como valores universales- y en una falsa inversión -que expresa la creencia en que el "estado de civilización" confiere al ser humano sus derechos-. La racionalidad práctica es defectuosa porque las preferencias que dan contenido al proyecto no son universalizables -puesto que implican un sistema de explotación-, salvo la de pretender una sociedad democrática, siempre que a éste ideal se le interprete desde una perspectiva emancipadora -perspectiva que no fue la hegemónica en el proyecto-.

Pese a todo, el proyecto resultó crítico en muchos sentidos, especialmente por su insistencia en la secularización de los contenidos educativos y en la necesidad de extender los servicios. A ello responden, por una parte la defensa del principio de libertad de enseñanza -con el que se pretendía quitarle el monopolio de ésta al clero- y los principios de obligatoriedad y gratuidad de la educación.

Consecuentemente, si bien este proyecto puede ser considerado como progresista por su dimensión crítica y por su énfasis en la libertad como derecho y en la democracia como valor, no resulta revolucionario porque el sentido del proyecto en su conjunto no responde a necesidades radicales. En síntesis, se trata de un proyecto políticamente progresista pero moralmente defectivo.

7. El proyecto del "orden y progreso" carece de racionalidad teórica y práctica y es eminentemente conservador.

Aunque los fines y principios educativos que se hacen explícitos en este proyecto no difieren gran cosa, en cuanto a su enunciación, de los que presenta el proyecto civilizatorio, su sentido difiere del anterior por cuanto la libertad deja de considerarse como condición del progreso, para concebirse como una consecuencia "natural" de éste. Desde este punto de vista, la libertad queda subordinada al "orden y al progreso" -identificado sofisticadamente con el ideal de unidad nacional- y la modernización que se pretende no implica necesariamente la democracia.

Puesto que el "valor" fundamental, en ese contexto socioeconómico y político respondía sólo a los intereses y necesidades de las clases dominantes, el proyecto resultó eminentemente político y la potencialidad axiológica de los principios educacionales se limitó de manera considerable. Así, en los hechos, la uniformidad de la educación para crear un "fondo común de verdades", se tradujo en un proceso de adoctrinamiento que pretendía diluir los conflictos de

clase en un ideal de armonía social, y la cientificidad de los contenidos educativos se identificó falazmente con la concepción burguesa del mundo y de las relaciones sociales.

El proyecto abunda en contradicciones y en falsas identificaciones que le restan validez lógica y objetividad. Pero su mayor defecto, a nivel teórico consiste en fundamentarse en un educacionismo de corte idealista -pese a que la presencia teórica fundamental en el proyecto fue el positivismo-; esa premisa hace depender de la educación la unidad nacional, el bienestar social, la emancipación política y mental y la libertad. Desde esta perspectiva, basta cambiar las ideas para cambiar la realidad.

La falta de racionalidad práctica y los defectos teóricos lo constituyen como un proyecto profundamente conservador, puesto que además de que su potencial crítico se restringe considerablemente, su potencial revolucionario queda prácticamente anulado.

6. Los proyectos orientados por la justicia social son eminentemente críticos y potencialmente revolucionarios.

Los diversos proyectos de la Revolución están orientados por un criterio que, de suyo, niega las relaciones de opresión y explotación. En este sentido, retoman de los proyectos anteriores la negación del orden estamental y el rechazo formal a las diferencias étnicas y sexuales, así como el rechazo a la injerencia del clero en la educación, pero van más lejos todavía: surgen comprometidos con las necesidades de las clases trabajadoras -o con los grupos étnicos,

cuya subordinación en las relaciones sociales tiene una pertinencia de clase-. Por esto, expresan su compromiso con estas clases confiriendo a los procesos educativos una finalidad de "redención" (o liberación de la energía espiritual), de "socialización" (o incorporación a la sociedad nacional) o de "emancipación" (o supresión de la explotación capitalista), dependiendo del enfoque teórico de los proyectos. En este sentido, y en la medida que las exigencias de las clases trabajadoras fueron asimiladas en los proyectos educativos, éstos aumentaron su potencial revolucionario. No obstante, este potencial se vió constreñido, o bien porque la interpretación teórica no era objetiva -como en el caso de la explicación espiritualista-, o porque era fácilmente asimilable a los intereses dominantes -como en el caso de la interpretación pragmatista-, o bien, porque las condiciones objetivas y subjetivas no eran suficientes para revocar las relaciones de dominación -como sucedió con la interpretación socialista.

Su potencial revolucionario se manifiesta también en otros aspectos. En primer lugar en una tendencia nacionalista cuya finalidad era lograr un desarrollo económico autónomo (lo que implicaba el rechazo al proyecto metropolitano) y consolidar la cultura nacional; en segundo lugar, en la correspondencia del proceso educativo con las tareas democráticas, y, sobre todo, en la insistencia en que los procesos educativos habrían de contribuir a que las clases trabajadoras adquirieran conciencia del lugar que ocupaban en

las relaciones sociales, lo cual implicaba aplicar la 'lógica del conflicto' en lugar de la 'lógica de la armonía'.

9. Los proyectos desarrollistas son eminentemente políticos y conservadores pese a que se ostentan como revolucionarios.

Desde el momento que el desarrollo económico se convierte en el criterio axiológico de la educación al que se subordina cualquier otro valor y la formación del individuo se instrumentaliza, los proyectos educativos pierden la potencialidad revolucionaria que habían tenido bajo la rectoría de la justicia social, no sólo porque dejan de responder a las necesidades radicales, sino porque el desarrollo que se pretende lograr se finca en relaciones de dominación.

La lógica de la armonía que se aplicó para organizar los contenidos de los proyectos desarrollistas, les confirió a éstos un carácter ahistórico que les restó objetividad. A ello se debió que para mantener su legitimidad, los proyectos recurrieran a falsas generalizaciones (presentando los intereses de las clases dominantes como si fuesen resultado de la "voluntad general") y falsas identificaciones, de las cuales la más flagrante es la identificación del desarrollo con la democracia y con la justicia.

El carácter nacional y popular de la educación que en los proyectos orientados por la justicia social tuvieron un sentido revolucionario, adquirieron un significado conservador en los proyectos del desarrollo: la nación, entendida como conjunto de símbolos, desprovista de su contenido so-

cial, separada de los individuos y opuesta a ellos, constituyó un elemento desmovilizador; lo popular de la educación quedó ceñido a los intereses de las clases dominantes, y la "educación para todos", dejó de ser un proceso 'concientizador' y 'vindicador' para convertirse en 'factor de desarrollo' y de 'unidad nacional', lo que, en el contexto socioeconómico y político, significó operar como unificador de creencias y actitudes y como diversificador de "roles" sociales.

Los ideales de la educación vigentes durante el periodo porfirista resurgieron, aunque con matices nuevos, en los proyectos del desarrollo: la unidad nacional, el orden, la paz, el progreso y la modernidad, lograron mediatizar los anhelos de justicia social que animaran los proyectos educativos de la Revolución y confirieron un carácter conservador a los procesos educativos.

10. Los principios que animan la presencia ideológica de las clases dominantes en los proyectos educativos son: "la mejor inversión" y "la universalidad ilusoria".

En los proyectos conservadores, como son el proyecto del orden y el progreso y los proyectos del desarrollo, se pone de manifiesto que mientras que las preferencias de las fuerzas sociales que luchan por su emancipación son fácilmente universalizables, las preferencias de las clases dominantes se mantienen signadas por el egoísmo y la avaricia. De ahí su defectividad práctica.

Para las clases dominantes, la educación es factor de

progreso o desarrollo económico, en favor de los intereses del capital. Desde esta perspectiva, la educación es vista como inversión, y el educando como instrumento del desarrollo. Y, para legitimarse, los proyectos obedecen al principio de la "universalidad ilusoria"; es decir, las preferencias se presentan como válidas universalmente aunque en realidad correspondan sólo a preferencias de las clases dominantes.

11. La presencia ideológica de las clases dominadas se manifiesta en los proyectos educativos como exigencia de satisfacción de las necesidades radicales.

La lucha de las clases trabajadoras a lo largo de la historia del México independiente ha tenido un sentido emancipatorio, ya como lucha contra la opresión y la explotación colonial o precapitalista, ya como lucha contra la explotación capitalista y la opresión que adopta diversas formas. Los ideales de autonomía, libertad y justicia social han sido la expresión del proyecto social de los dominados y explotados y han dado un matiz revolucionario, o al menos crítico, a algunos proyectos educativos, especialmente en los momentos en que la fuerza de las clases trabajadoras tiende a hacer hegemónica su ideología.

Se trata de una presencia ideológica cuyos valores son universalizables en la medida que corresponden a necesidades radicales. Desde este punto de vista, dicha presencia contribuye a conferirle a los proyectos racionalidad práctica.

12. Los proyectos de educación pública se han nutrido de diversas filosofías cuya "lectura" ha obedecido a la lógica de la lucha por la hegemonía.

En los proyectos educativos han sido múltiples las presencias teóricas que provienen del ámbito académico, y van desde el idealismo y el romanticismo hasta el pragmatismo, pasando por el liberalismo, el positivismo, el espiritualismo y el socialismo -para no nombrar sino las que han tenido relevancia en nuestro país-. Pero estas filosofías no han sido asimiladas sin más, puesto que se han reinterpretado en relación con los intereses de clase que justificaron, y en relación con la circunstancia histórica en la que fueron adoptadas como explicación válida.

Ello tiene varias implicaciones: la primera es que no hay una filosofía de la educación del Estado mexicano, sino una pluralidad de filosofías académicas que se combinan con las cosmovisiones de las diversas fuerzas sociales para convertirse en norma de acción que da sentido a los procesos educativos y que permite justificar las prácticas en este ámbito; la segunda es que las premisas de esas filosofías académicas adquieren diferente significado dependiendo del criterio axiológico que orienta el proyecto en el que se expresan y del contexto histórico-social en el que éste surge; la tercera, que se deriva de lo anterior, es que no es posible sostener la neutralidad de "la filosofía de la educación del Estado mexicano", pues ésta siempre ha estado comprometida ideológicamente.

No obstante que ninguno de los proyectos de educación pública expresó una filosofía particular de manera pura, en ellos domina una presencia teórica en virtud de la cual es posible caracterizarlos. Así, en los proyectos educativos del periodo de transición al capitalismo dependiente, la filosofía predominante fue el liberalismo; la filosofía de la educación del primer Estado nacional fue marcadamente positivista; la filosofía de la educación en el periodo de formación del segundo Estado nacional fue inicialmente espiritualista, pero culminó en una interpretación muy cercana al socialismo, y, por último, la filosofía de la educación que ha predominado en el segundo Estado nacional es la pragmatista.

13. Existen, aún en los proyectos más conservadores, elementos que pueden ser recuperados para conformar una filosofía de la educación bajo el signo de la filosofía de la praxis.

La educación es praxis, según hemos dejado sentado; es decir, es actividad consciente y objetiva que se realiza conforme a fines y cuyo objeto a transformar es el ser humano. Puesto que dicha transformación se opera en la perspectiva de formar los hombres y mujeres capaces de promover la riqueza social, la teoría capaz de insertarse en una actividad de esta índole es de carácter praxeológico y, por esta razón, el proyecto en el que esa teoría se expresa, estará orientado por el principio de la transformación social.

Para que la filosofía de la educación del Estado mexicano se enmarque en la filosofía de la praxis es menester

que cumpla varios requisitos entre los que destacan los siguientes: en primer lugar, ha de estar ideológicamente comprometida con los intereses y necesidades de quienes ocupan un lugar subordinado en las relaciones sociales, lo cual garantiza que se amplie la posibilidad de validarse socialmente; en segundo lugar, ha de cumplir con el requisito de objetividad y rigor lógico, para lo cual deberá superar las falsas identificaciones, las falsas generalizaciones y las falsas inversiones que hasta ahora han campeado en los proyectos educativos, además ha de evitar las contradicciones y procurar mantener actualidad científica; en tercer lugar, ha de privilegiar las preferencias universalizables y de construirse a partir de la crítica de las teorías, las ideologías y las prácticas conservadoras, asimismo ha de obedecer a la lógica de la transformación social, todo lo cual contribuirá a conferirle racionalidad teórica y práctica al proyecto.

Ahora bien, aunque los proyectos que aquí analizamos han mostrado una mayor o menor defectividad, contienen elementos praxeológicos que conviene recuperar para conformar una filosofía de la educación con un sentido emancipatorio. Apuntaremos los más relevantes: la autonomía, valor fundamental impulsado por el proyecto de la Ilustración, tiene un enorme potencial axiológico siempre que se vincule con las necesidades radicales y se interprete desde esa perspectiva. Digase lo mismo de la libertad, que operó como principio básico en el proyecto civilizatorio, y del principio naciona-

lista que ha operado como principio rector en el proyecto porfirista y en los proyectos del desarrollo.

Otros principios son válidos en la medida que su potencial crítico se mantiene vigente. Tal es el caso de la laicidad cuya validez permanece, en tanto se interpreta como educación ajena a la religión y como exigencia de cientificidad. También es el caso del principio de uniformidad por cuanto la educación sigue siendo un privilegio; pero la validez del principio se ve anulada cuando tal uniformidad es contraria a la diversidad de necesidades de la población, y sobre todo cuando es el pretexto para "uniformar creencias y actitudes" en torno a pseudovalores.

La civilización, el progreso y el desarrollo que no son sino nombres diferentes de un solo proceso, sólo operan como valores en la medida que están subordinados a la riqueza social, pero se convierten en pseudovalores desde el momento que se erigen en criterios axiológicos e instrumentalizan al ser humano.

Hay, especialmente, dos valores que se han definido como fundamentales por su correspondencia con las necesidades radicales. Se trata de la democracia -entendida como ejercicio autónomo de una verdadera libertad que implica la revocación de toda forma de opresión y de explotación- y de la justicia social que se finca en el derecho desigual que ordena dar "a cada quien según sus necesidades". El análisis que hemos realizado mostró que, de acuerdo con los intereses de los explotados y dominados estos son los valores que de-

bieran constituirse en el horizonte axiológico de la educación en nuestro país.

14. La filosofía de la educación académica que aspira a tener un carácter praxeológico ha de ofrecer un proyecto educativo emancipatorio y ha de tender a incorporarse en la filosofía de la época.

La filosofía de la educación académica que se pretende realizar bajo el signo de la filosofía de la praxis ha de ser un producto teórico riguroso y sistemático sin que ello implique la "neutralidad ideológica" -situación, por demás está decirlo, imposible-. Antes bien, esta filosofía ha de construirse con la pretensión de insertarse en una praxis educativa que se mantenga en la perspectiva de una praxis política y social cuya finalidad sea la transformación de las relaciones sociales. Por esto, para mantenerse en esta forma de hacer filosofía, el trabajo de teorización ha de estar comprometido, ideológicamente, con las necesidades e intereses de los que hasta hoy ocupan un lugar subordinado en las relaciones sociales.

La filosofía de la educación praxeológica ha de permitir obtener, como productos, no sólo la explicación y la crítica de los proyectos educativos pasados y presentes, sino la prefiguración ideal de una realidad educativa futura, acorde con los intereses de los dominados. De ahí la importancia de recuperar los valores que han impulsado éstos a lo largo de la historia de nuestro país. En este sentido es que debiera concretarse en un proyecto emancipatorio orientado, fundamentalmente, por los ideales de justicia y

democracia.

Sin embargo, por sí sola esta filosofía académica difícilmente puede orientar una praxis educativa. Su inserción en la praxis, está mediada por otro proceso que consiste en su asimilación o incorporación en la filosofía de la época. En efecto, el análisis realizado nos mostró que la presencia de filosofías académicas en los proyectos educativos siempre fue mediada por su vinculación con intereses y necesidades de clase, y por las relaciones de fuerza y la lucha por la hegemonía que se libró en cada período histórico. De ahí que para 'devenir historia' es menester que dicha filosofía sea congruente con un proyecto de clase, y si ha de tener un carácter emancipatorio esa congruencia ha de darse en relación con las clases dominadas.

Desde esta perspectiva, la filosofía de la educación contribuye a conferirle a la praxis educativa un carácter reflexivo e intencional y deja de ser simple "interpretación" del hecho educativo para convertirse en filosofía que aspira a la transformación del hecho educativo, porque aspira, en última instancia, a la transformación de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. y A. VISALBERGHI. *Historia de la pedagogia* (tr. J. Hernández C.). México, FCE, 1964. 709 pp.
- AGUIRRE BERTRAN, J. "El indigenismo y la educación del indio en México" en AGUILAR, Luis et. al. *Los grandes problemas educativos de México*. México, UNAM, 1984. 136 pp.
- ALVEAR ACEVEDO, C. *La educación y la Ley: la legislación en materia educativa en el México independiente*; 3a. ed. México, JUS; s.f. 379 pp.
- ALTHUSSER, Louis. *La filosofía como arma de la revolución* (tr. de O. del Barco, E. Román y O. Molina). México, Cuadernos de Pasado y Presente, 1984. (Cuaderno No. 4) 146 pp.
- ALVAREZ DEL CASTILLO, E. "El derecho social y los derechos sociales mexicanos" en LII Legislatura *Derechos del pueblo mexicano: México a través de sus constituciones*. México, Cámara de diputados-Porrúa, 1985. *Doctrina Constitucional*, T. I. pp. 51-160.
- ASTRE, G. A. "Los naufragos en la UNESCO" en *El Día* (Diario), viernes 26 de abril de 1985, p. 17.
- BAMBIRRA, Vania. *Teoría de la dependencia: una anticritica*; 2a. ed. México, ERA, 1983. Serie Popular Era, No. 68. 115 pp.
- BARREIRO, Julio. *Educación popular y proceso de concientización*. México, Siglo XXI, 1982. 161 pp.
- BASSOLS, Narciso. *Obras*. México, FCE, 1964. 987pp.
- BERGSON, H. "La evolución creadora" en *Obras escogidas* (tr. J. A. Miguez). Madrid, Aguilar, 1963. pp. 475-834.
- BERMUDEZ DE BRAUNS, Ma. Teresa. *Esbozos de educación para el pueblo*; L. Ramírez e I. M. Altamirano (Antología). México, SEP-El Caballito, 1985. Biblioteca pedagógica 158 pp.
- BREMAUNTZ, A. *La educación socialista en México. Antecedentes y fundamentos de la Reforma de 1934*. México, s.e. 1943. 451 pp.
- BRITTON, John A. *Educación y radicalismo en México. 1. Los años de Pasosola (1931-1934) 2. Los años de Cárdenas (1934-1940)*. México, SEP-FCE, 1976. (Col. SepSetentas No. 287 y 288). 2 vol.

- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía (tr. F. Mateo). México, Nueva Imagen, 1984. 319 pp.
- BRUBACHER, J. S. Filosofías modernas de la educación (tr. E. Escalona). México, Letras, 1964. 383 pp.
- BUNGE, Mario. Ciencia y desarrollo. Buenos Aires, Ed. Siglo XX, 1984. 173 pp.
- CABRERA, Luis. Obras completas México, Ediciones Oasis, 1972. T. I, Obra jurídica; T. II, Obra política.
- CAMACHO, Manuel. "Control sobre el movimiento obrero en México". *Foro internacional*, No. 64, abr-jun. 1976. pp. 496-525.
- CARBO, Teresa. Educar desde la Cámara de diputados. México, CIESAS, 1984. 420 pp.
- CARDOSO, Ciro (Coord). México en el siglo XIX (1821-1910). México, Nueva Imagen, 1983. 523 pp.
- CARNAP, Rudolf. Filosofía y sintaxis lógica. México, UNAM-Centro de Estudios filosóficos, 1963. Cuaderno 12, 63 pp.
- CARNOY, Martín. La educación como imperialismo cultural (tr. F. Blanco). México, Siglo XXI, 1977. 349 pp.
- CARPIZO, J. La Constitución mexicana de 1912. México, UNAM, 1982. 315 pp.
- CASO, Antonio. Ramos y yo: un ensayo de valoración personal. México, "Cultura", 1927. 30 pp.
- CASO, Antonio y Lombardo TOLEDANO. Idealismo vs Materialismo dialéctico 2a. ed. México, Universidad Obrera de México, 1963. 177 pp.
- CASSIRER, Ernst. La filosofía de la educación; 3a. ed. (tr. E. Imaz). México, FCE, 1982. 405 pp.
- CASTILLO, Isidro. México y su revolución educativa. México, Pax-México, 1966. Segunda parte, 206 pp.
- CASTLES, S. y W. WUSTENBERG. La educación del futuro: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista (tr. M. Romo). México, Nueva Imagen, 1982. 277 pp.
- CASTREJON DIEZ, J. y C. ROMERO. Sobre el pensamiento educativo del régimen actual. México, SEP-FCE, 1974. (Col. Setentas No. 162). 167 pp.

- CLAUDIN, Fernando. *Marx, Engels y la revolución de 1848*. México, Siglo XXI, 1982. 161 pp.
- COMTE, Augusto. "Discurso preliminar sobre el conjunto del positivismo" en Marias, Julián. *La filosofía en sus textos*; 2a. ed. Barcelona, Labor, 1963. T. 2. pp. 983-1006.
- CONTRERAS, G. y H. ESCOBAR (comps.) *Empezar de nuevo por la transformación democrática de la UNAM*. México, Equipo pueblo/Praxis, gráfica editorial, 1987. 178 pp.
- CORDERA, R. y C. TELLO. *México, la disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*. México, Siglo XXI, 1981. 150 pp.
- DE AQUINO, Tomás. *Suma teológica* (tr. F. Barbado). Madrid, BAC, 1957. T. I. 717 pp.
- DE IBARROLA, María (comp.). *Las dimensiones sociales de la educación*. México, SEP-El Caballito, 1985. Biblioteca Pedagógica, 159 pp.
- DE GORTARI, Eli. *Ciencia y conciencia en México*. México, SEP-Diana, 1981. Col. Setseptentas No. 71, 234 pp.
- DE LA CUEVA, Mario. "La Constitución política" en LII Legislatura *Derechos del pueblo mexicano*. México a través de sus constituciones. México, Porrúa-Cámara de diputados, 1985. Doctrina Constitucional, T. I. pp. 9-50.
- DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau y Marx y otros ensayos de crítica materialista*; tr. R. V. Raschella. Buenos Aires, Platina 1963. 169 pp.
- DEWEY, John. *Democracia y educación*; 4a. ed. Buenos Aires, Losada, 1961.
- *Experiencia y educación*; 9a. ed. (s. tr.). Buenos Aires, Losada, 1967. 119 pp.
- DIAZ COVARRUBIAS, José. *La instrucción pública en México, estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progreso realizado, mejoras que deben introducirse*. México, Imprenta de gobierno, 1875.
- DOS SANTOS, Theotonio. *Imperialismo y dependencia*. México, Era, 1982. Col. El hombre y su tiempo, 491 pp.
- DURAN, L. "Política estatal y etnodesarrollo en México" en Reuter, J. (comp.) *Indigenismo, pueblo y cultura*. México, SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1983. 252 pp.

ENGELS, Federico. Introducción a la dialéctica de la naturaleza. El papel del trabajo en la transformación del mundo en hombre (s. tr.). México, Quinto sol, s. f. Cuadernos de marxismo, No. 2. 82 pp.

FERMOSO ESTEBANEZ, P. Teoría de la educación. México, Trillas, 1981, 506 pp.

FERRATER MORA, José. Diccionario de filosofía; 4a. ed. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1969. 2 vol.

FITZPATRICK, E. A. Filosofía y ciencia de la educación (tr. J. Ruda). Buenos Aires, Paidós, 1958. 546 pp.

FLITNER, W. "Wilhelm Von Humboldt" en Château, J. (dir.) Los grandes pedagogos (tr. E. de Champourcin). México, FCE, 1974. pp. 219-233.

FRANKENA, W. K. Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey (tr. A. Garza y Garza). México, UTEHA, 1968. 380 pp.

FRONDIZI, Risieri. "Filosofía de la educación" en Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, México, Enero-Abril, 1985. Vol. 2 No. 3. pp. 15-24.

GALVAN, Luz E. La educación superior de la mujer en México (1826-1940). México, CIESAS, 1985. 95 pp.

----- Los maestros y la educación pública en México
México, SEP-CIESAS, 1985. Col. Miguel Othón de Mendizábal, 506 pp.

GARCIA TELLEZ, Ignacio. La problemática educativa en México. México, Nueva América, 1969. 145 pp.

GOMEZ, M. et. al. Política educativa en México. México, SEP-UPN, 1985. 3 Vol.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo. La democracia en México. México, Era, 1985. (Serie popular No. 4) 333 pp.

----- El Estado y los partidos políticos en México
2a. ed. México, ERA, 1985. Col. Problemas de México, 249 pp.

----- Sociología de la explotación; 10a. ed. México, Siglo XXI, 1980. 289 pp.

GRAMSCI, A. Introducción a la filosofía de la praxis. México, La red de Jonás, 1981. 103 pp.

- El materialismo histórico y la filosofía de R. Croce (tr. I. Flambaum). México, Juan Pablos, 1975. Cuadernos de la Cárcel, No. 3, 256 pp.
- La alternativa pedagógica (selección de M. Manacordaj tr. C. Cristos). Barcelona, Fontamara, 1981. 251 pp.
- GRUPPI, Luciano. "El concepto de Hegemonía en Gramsci" en Hobsbawn, E. et al. *Revolución y democracia en Gramsci* (tr. J. Subirats, J. Colomer y C. Rodríguez); 2a. ed. Barcelona, Fontamara, 1981. pp. 39-58.
- GUEVARA NIERLA, G. (Comp.) *La educación socialista en México 1934-1945*. México, SEP-El Caballito, 1985. Biblioteca Pedagógica, 159 pp.
- GUEVARA NIEBLA, G. y P. DE LEONARDO. *Introducción a la teoría de la educación*. México, UAM Xochimilco-Terra Nova, 1984. Biblioteca universitaria básica, 95 pp.
- HELLER, Agnes. *Teoría de las necesidades en Marx* (tr. J. F. Ivars). Madrid, Península, 1979. 182 pp.
- *Historia y vida cotidiana* (tr. M. Sacristán). México, Grijalbo, 1972. 166 pp.
- *Teoría de la historia* (tr. J. Honorato). Barcelona, Fontamara, 1984. Libro historia, No. 3. 280 pp.
- *Sociología de la vida cotidiana* (tr. J. F. Ivars y E. Pérez N.). Barcelona, Península, 1977. 417 p.*
- HEGEL, G. W. F. *Enomenología del Espíritu*; tr. W. Roces y R. Guerra. México, FCE, 1985. 483 pp.
- HIERRO, Graciela. *Naturaleza y fines de la educación superior*. México, ANUIES, 1983. 85 pp.
- HOBSBAWN, Eric. "Gramsci y la teoría política" en Hobsbawn, E. et al. *El pensamiento revolucionario de Gramsci* (tr. A. Godino). Puebla, UAP, 1978. pp. 151-173.
- ILlich, I. "La alternativa a la escolarización" en *Alternativas*. México, Cuadernos de Joaquín Mortiz, 1974. pp. 103-133.
- INGLE, Henry T. "Medios de comunicación y tecnología: Una mirada a su papel en los programas de educación no-formal" (tr. H. Chávez O.) *Suplemento de la Revista del Centro de estudios educativos México*, D. F., Vol. VII, No. 4. 1977.
- JACKSON W. Philip. *La vida en las aulas* (5 tr.). Madrid, Marova, 1975. 206 pp.

KANT, Manuel. *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres: Crítica de la Razón Práctica; La paz perpetua*; tr. M. García Morente; México, Porrúa, 1972 (Col. "Sepan Cuántos..." No. 212). 252 pp.

----- "¿Qué es la ilustración?" en *Filosofía de la historia*. México, El Colegio de México, 1971.

KOSIK, Karel. "Praxis y totalidad" en *Dialéctica de lo concreto* (tr. A. Sánchez Vázquez). México, Grijalbo, 1985. (Colección Enlace) p. 235-269.

KRAUSE, Rosa. *La filosofía de Antonio Caso*. México, UNAM, 1977. 373 pp.

JIMENEZ MIER Y TERAN, F. *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. México, Foro Universitario-Ed. de Cultura Popular, 1982. 213 pp.

LABASTIDA, J. "Algunas hipótesis sobre el modelo político mexicano y sus perspectivas" en *Revista mexicana de sociología*; año XXXV, Vol. XXVI, No. 3, jul-sep, 1974.

LAGRANGE, H. "A propósito de la escuela" en LOWY, et al. *Sobre el método marxista* (s. t.) México, Grijalbo, 1975. (Colección Enlace) pp. 185-226.

LATAPI, Pablo. *Política educativa y valores nacionales*. México, Nueva Imagen, 1979. 235 pp.

LEAKEY, Richard E. *Orígenes del hombre*; tr. F. González A. México, CONACYT, 1981. 88 pp.

LEAL, J. F. y J. WOLDENBERG. *Del Estado liberal a los inicios de la dictadura porfirista*. México, UNAM-Siglo XXI, 1981.

----- *La clase obrera en la historia de México. Del Estado liberal a los inicios de la dictadura porfirista*. México, Siglo XXI, 1984.

LEAL, Juan Felipe. *México: Estado, burocracia y sindicatos*. México, Ed. El Caballito, 1975.

----- *La burguesía y el Estado mexicano*; 14a. ed. México, El Caballito, 1972.

LOCKE, John. *Ensayo sobre el gobierno civil* (tr. A. Lazaro). Madrid, Aguilar, 1981. 186 pp.

LOWY, Michael. "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en Lowy, et al. Sobre el método marxista (s. tr.) México, Grijalbo, 1975. Col. Enlace Grijalbo, pp. 9-43.

----- Dialéctica y revolución; 2a. ed. (tr. A. Garzón). México, Siglo XXI, 1978. 214 pp.
LOYO BRAVO, E. (comp.) La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. México, SEP-El Caballito, 1985. Biblioteca pedagógica, 157 pp.

LOZADA, Teresa. "Apuntes para la caracterización de la crisis política en México" en: Movimientos populares y alternativa de poder en Latinoamérica. Puebla, UAP, 1980. pp. 85-108.

LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la educación y de la pedagogía; 11a. ed. Buenos Aires, Losada, 1976. Biblioteca pedagógica, 280 pp.

LLINAS ALVAREZ, Edgar. Revolución, educación y mexicanidad México, UNAM, 1979. 277 pp.

MAGEE, Bryan. Los hombres detrás de las ideas algunos creadores de la filosofía contemporánea (J. A. Robles García). México, FCE, 1982. 332 pp.

MARINI, Ruy Mauro. Dialéctica de la dependencia; 7a. ed. México, ERA, 1985. Serie popular Era, No. 22. 101 pp.

MARQUEZ F., M. y O. RODRIGUEZ A. El partido comunista mexicano (en el periodo de la Internacional comunista, 1912-1943). México, El Caballito, 1973. 372 pp.

MARTINEZ VERDUGO, A. (Ed.). Historia del comunismo en México. México, Grijalbo, 1983. Col. Enlace, 501 pp.

----- Partido comunista mexicano: trayectoria y perspectivas. México, Fondo de cultura popular, 1971. 116 pp.

MARX, Karl. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858 (tr. P. Scaron) México, Siglo XXI, 1980. 3 vol.

----- "Crítica del Derecho del Estado de Hegel" y "Sobre la cuestión judía" en Escritos de juventud (tr. W. Roces). México, FCE, 1982. (Obras fundamentales de C. Marx y F. Engels. T. 1) pp. 319-438.

----- Crítica del programa de Gotha (tr. Instituto del Marxismo-Leninismo). Guadalajara, Ricardo Aguilera ed., 1971. 65 pp.

- El Capitali. Critica de la economia politica;
tr. W. Roces; 2a. ed. México, FCE, 1984. 3 vol.
- "Tesis sobre Feuerbach" en Obras escogidas (s.
t.). Moscú, Progreso, (s. f.). pp. 24-26.
- MARX, K. y F. ENGELS. La ideología alemana (tr. W. Roces).
México, Ed. Cultura popular, 1967. 648 pp.
- MASCITELLI, Ernesto (ed.). Diccionario de términos marxistas;
(tr. E. de Grau). México, Grijalbo, 1977. Col. Enlace
Grijalbo, 413 pp.
- MEDINA, L. y O. GRANADOS. "El proyecto educativo de la Revol-
ución mexicana" en LII Legislatura. Los derechos del
pueblo mexicano. México a través de sus constituciones.
México, Porrúa-Cámara de diputados, 1985. Doctrina
constitucional, T. II, pp. 109-183.
- MEINECKE, F. El historicismo y su génesis. México, FCE,
1943.
- MENESES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México.
1821-1911. México, Porrúa, 1983. 785 pp.
- MEYER, Lorenzo. El Estado mexicano contemporáneo. México, El
Colegio de México, 1981.
- MEYLAN, L. "Heinrich Pestalozzi" en Château, J. Los grandes
pedagogos (tr. E. de Champourcin). México, FCE, 1959.
pp. 203-218.
- MILIBAND, Ralph. El Estado en la sociedad capitalista (tr.
F. González). México, Siglo XXI, 1985. 273 pp.
- MILL, J. S. Sobre la libertad (tr. J. Meza). México, Diana,
1965. 175 pp.
- MILL, J. S. y H. Taylor Mill. "La sujeción de la mujer" en
Ensayos sobre la igualdad sexual (tr. P. Casanelles).
Barcelona, Península, 1973. 288 p.
- MIRANDA PACHECO, Mario. La educación como proceso conectivo
de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política.
México, Trillas, 1978. 192 pp.
- MONROY HUITRON, Guadalupe. Política educativa de la Revoluc-
ción 1910-1940. México, SEP, 1975. (Colección SepSe-
tentas, No. 203) 175 pp.
- MOORE, T. W. Introducción a la teoría de la educación (tr.
M. Quintanilla). Madrid, Alianza Ed., 1974. 128 pp.
- MUGUERZA, Javier. La razón sin esperanza. Madrid, Taurus,
1977. 291 pp.

NEXOS. "La disputa por la UNAM; Foro de Nexos" en *Nexos*, No. 110, febrero de 1987. pp. 29-46.

OLIVE, León. *Estado, legitimación y crisis*. México, Siglo XXI, 1981. 275 pp.

OTERO, Mario (comp.) *Ideología y ciencias sociales*. México, UNAM, 1979. 231 pp.

PEREZ ROCHA, Manuel. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México, Ed. Línea-UAG-UAZ, 1983. 262 pp.

PESCADOR, J. A. y C. A. TORRES. *Poder político y educación en México*. México, UTEHA, 1985. 148 pp.

PETERS, R. S. *Filosofía de la educación* (tr. F. González). México, FCE, 1977. (Breviario No. 269) 486 pp.

PETROVIC, G. et al. *Praxis, revolución y socialismo* (tr. C. Gerhard). México, Grijalbo, 1981. (Col. Teoría y Praxis) 294 pp.

PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* (tr. P. Vilanova). Barcelona, UNESCO-Teide, 1974. Col. Hay que saber, 110 pp.

POULANTZAS, Nicos. *Estado, poder y socialismo* (tr. F. Claudín). México, Siglo XXI, 1985. 156 pp.

----- *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista* (tr. F. Torner). México, Siglo XXI, 1985. 471 pp.

PUIGGROS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina* México, Nueva Imagen, 1985. 247 p.

----- *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, Nueva Imagen, 1984. 340 pp.

QUINTANILLA, Susana (comp.) *La educación en la utopía moderna. siglo XIX*. México, El Caballito, 1985. 273 pp.

RABY, David L. *Educación y revolución social en México* (tr. R. Gómez C.). México, SEP, 1974. (Sepsetentas No. 141) 253 pp.

RAMIREZ, Rafael. *La escuela rural mexicana*. México, SEP-FCE, 1976. (Col. Sepsetentas No. 290) 212 pp.

RAWLS, John. *Teoría de la justicia* (tr. M. Dolores González). México, FCE, 1979. 654 pp.

REYES HERODES, J. El liberalismo mexicano México, FCE, 1974.
3 Vol.

----- Educar para construir una sociedad mejor. Mé-
xico, SEP, 1985. 2 Vol.

RIVERA MARIN, G. "Los conflictos de trabajo en México, 1937-
1950. Trimestre económico, Vol XXII, abril-jun. 1955,
No. 2.

ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de Méxi-
co. México, Siglo XXI, 1977. 261 pp.

SALMERON, Fernando. Cuestiones educativas y páginas sobre Mé-
xico. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1980. 265 pp.

----- La filosofía y las actitudes morales. Mé-
xico, Siglo XXI, 1971. 173 pp.

SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. "Contribución a una dialéctica de la
finalidad y la causalidad" en Anuario de Filosofía. Mé-
xico, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Año 1,
1961. pp. 47-66.

----- Ciencia y revolución: el marxismo de Althu-
sser. Madrid, Alianza Ed. 1978. 210 pp.

----- Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología
México, Océano, 1983. 207 pp.

----- Ensayos marxistas sobre historia y política.
México, Océano, 1985. 207 pp.

----- Ética; 22a. ed. México, Grijalbo, 1979. (Col.
Tratados y manuales Grijalbo) 245 pp.

----- Filosofía y economía en el joven Marx México,
Grijalbo, 1982. 287 pp.

----- Filosofía de la praxis. México, Grijalbo,
1980. (Col. Enlace Grijalbo) 464 pp.

----- "Marx y la democracia" en Cuadernos políti-
cos México, Era, Número 36, jul-sep de 1983. pp. 31-39.

----- "Notas sobre las relaciones entre moral y po-
lítica" en Ithesis, Nueva revista de Filosofía y Letras.
México, UNAM, No. 5, abril 1980. pp. 17-19

----- Rousseau en México. México, Grijalbo, 1969.
Col. 70, 157 pp.

SAN CRISTOBAL, A. Filosofía de la educación. Madrid, Rialp,
1965. 422 pp.

SEMO, Enrique. *Historia mexicana: economía y lucha de clases*; 5a. ed. México, ERA, 1985. Serie popular Era, No. 66. 338 pp.

SILVA MICHELENA, H. y H. R. SONTAG. *Universidad, dependencia y revolución*; 6a. ed. México, Siglo XXI, 1978. 217 pp.

SOLANA, F. et al. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE, 1981. 645 pp.

----- *Tan lejos como llegue la educación*. México, FCE, 1982. Obras de educación, 333 pp.

SPENCER, Herbert. *Ensayos sobre pedagogía* (s. tr.). Madrid, Akal, 1983. 228 pp.

STAPLES, A. *Educación: panacea del México independiente* (Antología). México, SEP-Ed. El Caballito, 1985. 159 pp.

SUCHODOLSKI, B. *Fundamentos de pedagogía socialista* (tr. M. Bustamante). Barcelona, LAIA, 1976. 287 pp.

TALavera, Abraham. *Liberalismo y educación*. México, SEP, 1973. Col. SepSetentas No. 103 y 104, 2 vol.

TANCK ESTRADA, Dorothy. *La educación ilustrada, 1786-1936*. México, El Colegio de México, 1984. 304 pp.

TERESA DE MIER, Servando. "Profecía sobre la federación, 1823" en *República y Reforma México*, ITAM, 1983. Col. Historia Sociopolítica de México, pp. 125-142.

TORRES SEPTIEN, V. (comp.). *El pensamiento educativo de Ignacio Rodas*. México, SEP-El Caballito, 1985. Biblioteca pedagógica, 159 pp.

TRUEBA URBINA, Alberto. *Derecho social mexicano*. México, Porrúa, 1978. 600 pp.

VARESE, Stefano. *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*. México, SEP-FCE, 1983. (Col. SEP/80 No. 3) 101 pp.

VASCONCELOS, José. *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructuralista*. México, Constanza, 1952. 263 pp.

----- "Ética" (fragmento), en González G. R., (comp.). *Corrientes de filosofía de la Educación*. México, UNAM-SUAFYL, 1982.

VAZQUEZ, Josefina Z. *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México, 1979. 331 pp.

VELASCO, Ciro. "Nacionalismo y antimperialismo en el México revolucionario" en *Investigación económica* No. 153, julio-septiembre de 1980, pp. 91-112.

VERA GODOY, Rodrigo. El proyecto educacional de la teoría del desarrollo: análisis de la Conferencia sobre Educación y desarrollo económico y social en América Latina, 1962. México, CIE, 1984. 154 pp.

VILLEGAS, Abelardo (Coord.). La Filosofía. México, UNAM, 1979 (Col. Las humanidades en el siglo XX, No. 5). 280 pp.

----- La filosofía en la historia política de México. México, Pormarce, 1966.

VILLORO, Luis. El proceso ideológico de la revolución de Independencia. México, UNAM, 1983. 270 pp.

----- Creer, saber, conocer; 2a. ed. México, Siglo XXI, 1982. 310 pp.

----- El concepto de ideología y otros ensayos. México, FCE, 1985. 196 pp.

WARNOCK, Mary. Ética contemporánea (C. López-Noguera). Barcelona, Labor, 1968. 176 pp.

WEINBERG, G. Modelos educativos en América Latina. Buenos Aires, Kapelusz, 1984. Serie: Teoría e historia de la educación; Biblioteca de cultura pedagógica. 260 pp.

WOODS, R. G. Introducción a las ciencias de la educación (tr. I. Taran). México, Anaya/2, 1976. (Col. Ciencias de la educación) 111 pp.

YUREN, Ma. Teresa. "La teoría de la democracia en el marxismo clásico como superación del contractualismo rousseauiano" en *Educación*, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Sept-Dic. 1985, Vol. 2, No. 5. pp. 57-68.

ZAVALA, Silvio. La filosofía política en la conquista de América. México, FCE, 1947. 139 pp.

ZEA, Leopoldo. El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia. México, FCE, 1984. 481 pp.

----- Dos etapas del pensamiento en Latinoamérica. Del romanticismo al positivismo. México, El Colegio de México, 1949.

----- Filosofía de la Historia americana. México, FCE, 1978. (Col. Tierra Firme) 296 pp.

----- Latinoamérica en la encrucijada de la historia. México, UNAM, 1981. 205 pp.

Leyes, planes y programas

- El artículo 30. Constitucional en sus diferentes versiones y los debates de la Cámara, se revisaron en:

LII LEGISLATURA. Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus Constituciones. México, Porrúa-Cámara de diputados, 1985. Antecedentes, origen y evolución del articulado constitucional, Tomo I.

- Las diferentes leyes a lo largo de nuestra historia se revisaron en:

TENA RAMIREZ, F. Leyes fundamentales de México 1808-1954; 2a. ed. México, Porrúa, 1964. 954 pp.

Ley Federal de Educación. Diario oficial, 29 de noviembre de 1973.

- Los planes de gobierno y los específicos para la educación se revisaron en:

SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO. Antología de la planeación en México. México, SPP-FCE, 1985. 17 tomos.

SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. México, Talleres gráficos de la Nación, 1984.