



Universidad Nacional Autónoma
de México



Facultad de Filosofía y Letras

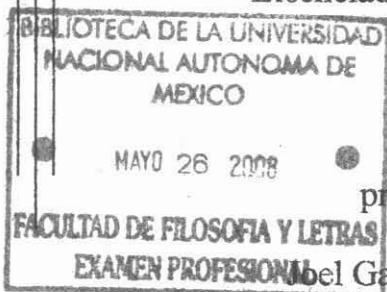
Sistema de Universidad Abierta

Una Reflexión Ética del Modelo Educativo del
Colegio de Bachilleres desde la perspectiva marxista



Informe Académico de Actividad Profesional

Que para obtener el título de
Licenciado en Filosofía

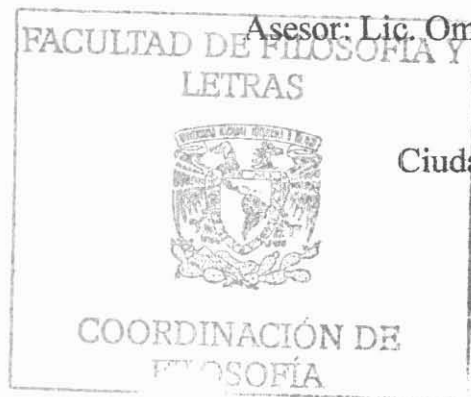


presenta

el García Rivero



Asesor: Lic. Omar Jiménez Ramos



Ciudad Universitaria, Marzo de 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Esta fue la última cuartilla que redacté y sin embargo aquí se encuentran los nombres de quienes sin su ayuda, apoyo o comprensión, no hubiera logrado llevar a buen término ésta tarea.

A mis padres agradezco toda la paciencia y cariño que hizo posible el que ahora esté logrando alcanzar un sueño más.

A mis hijos, Mary, Lalo y Beto por los más bellos días de mi vida.

A mi Esposa Gabriela por su ternura, apoyo e infinito amor.

No puedo dejar de mencionar el gran respeto, gratitud y aprecio que siento por un amigo que me conseguí en ésta tarea, mi asesor, el Lic. Omar Jiménez Ramos.

Agradezco profundamente el apoyo por parte del programa de titulación del Colegio de Bachilleres, así como a la División de educación continua de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, quienes hicieron posible llevar a buen término este proyecto.

ÍNDICE

	Págs.
Agradecimientos.....	5
Introducción.....	7
PRIMERA PARTE	
MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES: CONTEXTO HISTÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN COMO PROYECTO EDUCATIVO	
I. Antecedentes y contexto histórico de la creación del Colegio de Bachilleres.....	15
II. Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres: Objetivo y orientación como producto de la política educativa gubernamental.....	20
SEGUNDA PARTE	
EL CONSTRUCTIVISMO COMO SUSTENTO ÉTICO Y PEDAGÓGICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.	
I. Elementos que llevaron a modificar el soporte ético y pedagógico en el Colegio de Bachilleres.....	26
II. Panorama general del constructivismo en el Colegio de Bachilleres.....	29
III ¿Qué es el constructivismo?.....	34
IV. Constructivismo y ética: alcances y limitaciones.....	40
TERCERA PARTE	
EL MARXISMO COMO UNA ALTERNATIVA ÉTICA PARA EL COLEGIO DE BACHILLERES	
I El Colegio de Bachilleres en la disyuntiva ético-pedagógica.....	56
II Caracterización del marxismo.....	57
III La posibilidad de una moral marxista y su relación con la ética.....	58
IV El marxismo como fundamento ético.....	62
V Conceptos para una nueva práctica educativa desde la perspectiva marxista.....	65
Conclusión.....	69
Bibliografía.....	71

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años se ha vuelto tema común hablar de los valores y de cómo su descuido ha incidido en la conformación de la sociedad. Las noticias de todos los días nos muestran un deterioro del comportamiento humano y de sus relaciones, así como el impacto que estas relaciones ha tenido en el medio educativo. No son pocas las noticias que involucran sucesos trágicos dentro de las escuelas, de ahí que la polémica sobre educación se ha visto impelida a deliberar nuevamente sobre la ética y los valores, esto sin dejar de lado la urgente necesidad de alternativas pedagógicas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este panorama y teniendo la oportunidad de presentar un informe académico que me permita cumplir al mismo tiempo con el requisito para obtener el título de licenciado en filosofía por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, pretendo establecer una serie de observaciones que desde mi práctica docente en el Colegio de Bachilleres he podido corroborar; esto con el fin de contribuir al análisis del impacto y trascendencia de la ética y los valores en la educación, así como la relación que se establece al mismo tiempo con las estrategias pedagógicas. Lo que pretendo aportar a la discusión es entonces un análisis del sustento ético que soporta la propuesta del Modelo Educativo en el Colegio de Bachilleres con el fin de analizar cuál podría ser el fundamento ético del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres que permita alcanzar uno de sus objetivos fundamentales, es decir, la realización del individuo.

Las sociedades actuales y particularmente la sociedad mexicana, se ve cada vez más inmersa en una violencia desmedida. Esta violencia que parece ganarle espacio a la educación nos ha tomado por asalto. Hasta hace poco no resultaba creíble que hechos sucedidos en otros países pudieran repetirse en nuestra sociedad.

El tema de los valores y su descuido, el impacto que ha tenido en la sociedad y cómo se refleja en la educación pudiera parecer un forma un tanto desordenada de analizar su sentido, ya que si bien siempre que se piensa en los valores se remite a la creencia de que estos valores se deben de orientar desde la familia y afianzarse en la escuela, para buscar su

efecto en la sociedad. Sin embargo existe también la posibilidad de que el análisis pudiera estimarse en sentido opuesto, es decir, como resultado del impacto de una sociedad que va determinando la forma de las familias y de la educación. Esto parece tener una razón y de hecho una muestra es que el proyecto educativo nacional se ha enfrascado en dar prioridad a la capacitación tecnológica para el empleo antes que preocuparse por una formación humanista. De ahí que el respeto, la tolerancia y la honestidad se encuentren en un segundo término, por que capacitar para un empleo es literalmente arrojar a los estudiantes a las leyes de la oferta y la demanda donde la competencia les enseña, y obliga, a dejar de lado consideraciones morales, como el respeto y la honestidad, con tal de escalar en la trama social y lograr el fin último, es decir, la supuesta realización del individuo. Aún así, pese a lo que se diga, la educación sigue siendo la forma más honesta de movilidad social, las otras formas son el abuso, la corrupción, el tráfico de influencias, los negocios ilícitos y que son en sí los que alientan la inseguridad social. Por eso educar implica abatir la inseguridad y generar respeto, tolerancia y honestidad. Es necesario, por lo mismo, cuestionarse sobre la educación y cuestionar al proceso educativo en general; no perdiendo de vista su sentido social. Resulta paradójico que la política educativa nacional se preocupe únicamente en cómo lograr que la educación sea más eficiente y con resultados óptimos, lo cual por cierto, de manera paralela, ha sido uno de los problemas fundamentales a los que se ha enfrentado todo proyecto educativo; de ahí que la búsqueda de alternativas ha llevado a plantear propuestas que están apoyadas en la pedagogía pero que desafortunadamente no han modificado en su totalidad uno de los problemas que desde hace buen tiempo se ha vivido en la educación actual y que tiene que ver con el sentido del valor moral de la educación. Por eso tal vez la incertidumbre continúa y se refleja con claridad en las aulas. ¿Por qué los alumnos no muestran un interés fundamental por aprender? ¿A qué se debe que pongan en segundo término el aprendizaje de materias del área de las humanidades? ¿Cómo y con base en qué establecen los estudiantes sus prioridades? Son algunas de las cuestiones esenciales que circundan la práctica docente de todos los días. La apatía que padece el estudiante del nivel medio superior no es una situación exclusiva del Colegio de Bachilleres, y esto es evidente, por lo que podría ser entonces el resultado de la lógica con la que se conduce nuestra sociedad, la cual estimula una permanente búsqueda de la ganancia a costa de todo y de todos, obligando incluso a los estudiantes a ser egoístas, ya

que a veces el egoísmo es la única posibilidad de sobresalir. Reducido en esa existencia contradictoria, el estudiante busca afanosamente respuestas a ciertas preguntas propias de su edad pero también respuestas sobre su existencia y su futuro. En ese mismo mundo relacional se ha subsumido el docente quien padece las mismas contradicciones: la sumisión, la apatía, los efectos del poder y el menosprecio a las necesidades colectivas. El desempeño de la docencia es sumamente cuestionable; el cumplimiento del deber como obligación antes que como un corapromiso resulta uno de los mayores lastres en la docencia. Si la idea fundamental del Colegio de Bachilleres es darle al alumno los elementos necesarios que permitan lograr su realización, esto de acuerdo a su Modelo Educativo, pareciera ser que existe una desarticulación entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace, ya que, primero, no se tiene en claro qué se debe entender por la supuesta realización del individuo; luego la búsqueda de estrategias se ha orientado básicamente al espacio de la pedagogía, con la intención primordial de alentar el aprendizaje técnico, generando con ello un vacío en la formación del alumno que se refleja en su conducta; por último, existe una importante incertidumbre entre lo que se pretende establecer como realización del individuo y lo que en realidad se está logrando, dado que el estudiante del Colegio de Bachilleres encuentra limitado su acceso a un nivel de estudios superior con lo que se escinde buena parte de sus anhelos de superación.

Tomando como referencia lo mencionado hasta este momento y partiendo de que el supuesto fundamental del Colegio de Bachilleres es darle al alumno los elementos necesarios que permitan lograr su realización, de acuerdo a su Modelo Educativo, el problema central del presente informe consistirá en responder a la pregunta: *¿Cuál podría ser el fundamento ético del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres que permita lograr la realización del individuo?* Ya que en esta preocupación se encuentra implícito al mismo tiempo uno de los objetivos fundamentales del Modelo Educativo del Colegio. Será necesario entonces analizar el soporte teórico desde el cual se está fundamentando la propuesta ética con la que se pretende lograr la supuesta realización del individuo dentro de nuestra institución, para que al mismo tiempo se pueda percibir qué es lo que se debe entender por tal realización, es decir resulta ineludible analizar el contenido de la corriente pedagógico-filosófica denominada constructivismo, la cual fue tomado como referente

teórico y ético por la institución a partir del año de 1991, esto con el fin de establecer sus alcances y posibles límites en la práctica educativa para la conformación de valores.

No obstante, de manera preliminar es posible constatar que el individuo que se está generando en el Colegio de Bachilleres no es el que se pretende en el Modelo Educativo. Esto me lleva a suponer, de manera tentativa, primero; que la propuesta ética de nuestra Institución, basada esencialmente en la teoría pedagógico-filosófica de Jean Piaget, resulta insuficiente para lograr la citada realización del individuo y, segundo, que en consecuencia es necesaria una propuesta ética alternativa que permita establecer como posibilidad la realización del individuo, para lo cual sugiero a la teoría marxista como una opción que probablemente pueda demostrar su viabilidad, ya que concibe la realización del hombre como un estado óptimo donde se conjuguen el ser individual y el ser social.

El presente documento no es únicamente un ejercicio expositivo, aunque en él recupero en buena medida la aportación realizada por Jean Piaget, por cierto altamente academicista, con la intención de establecer su insuficiencia como sustento ético y, que en consecuencia, me permita orientar un ejercicio reflexivo, para exponer una propuesta ética alternativa desde la perspectiva marxista.

Con el fin de llevar a cabo el presente informe académico establecí una metodología que incluyera mi experiencia docente, ya que en el ejercicio de la práctica cotidiana dentro del aula he recogido la mayor parte de las discrepancias que los estudiantes presentan cuando se habla sobre los valores; en cuestionamientos directos de clase pero también en la plática informal, en ese espacio donde algunos docentes han sucumbido en muchas ocasiones y donde se ha desvirtuado su labor, ya sea porque lo limita al aula o porque su oficio lo ha llevado a convertirse en mercader de la educación. Entonces lo que hago es utilizar el método analítico de manera fundamental, con el fin de establecer y fundamentar lo que he podido percibir como resultado de mi experiencia. Pero también pretendo sintetizar algunas apreciaciones que me permitan realizar una aportación a la discusión y, por qué no, incluso una posible modificación del Modelo Educativo de nuestra institución.

La estructura del presente informe está conformada en tres apartados o capítulos, mismos que elaboré de tal forma que fuera posible una lectura independiente de cada uno de ellos si así se desea o se requiere. No obstante el orden determinado permite establecer en el primer capítulo una semblanza general sobre el Colegio de Bachilleres; su origen y fundamento

pedagógico así como la concepción ideológica que permitió el decreto para su creación. Resulta fundamental para la comprensión del presente informe y de su contenido, saber cómo es que se fundamenta el Colegio de Bachilleres, cuáles fueron las vicisitudes que enfrentó su creación, cómo y por qué se pensó en crear un colegio con ciertas estructuras normativas muy cercanas al autoritarismo y bajo qué necesidades. Cuáles fueron los objetivos, limitaciones y candados que se establecieron para su creación, ya que no es posible ocultar que existe con la creación del Colegio de Bachilleres toda una intención de fundamentar, al mismo tiempo, un sistema ideológico que se avasalle a los requerimientos de la política nacional. Todo esto es básico para poder entender la situación actual del Colegio de Bachilleres y poder comprender con ello el papel y la orientación que se pretende dar en la actual política educativa de gobierno federal. El segundo capítulo, y el más amplio, consisten en analizar el fundamento pedagógico del Colegio de Bachilleres que constituye al mismo tiempo el sustento ético, es decir un análisis sobre el constructivismo, ya que esta corriente pedagógico-filosófica ha sido tomada como base para la sustención del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres a partir de 1991. Aquí la idea fue primero tratar de definir qué es el constructivismo y qué se puede entender por él, así como las posibles contradicciones que existen entre los diferentes tipos de constructivismo, esto con el propósito de esclarecer sus alcances, límites y un posible vínculo con el positivismo. Cuáles son las corrientes básicas de esa postura fue otra de las dudas que orientaron esta segunda fase, con la finalidad de comprender al constructivismo de Jean Piaget como teoría fundamental de esta corriente y con cual se queda el Colegio de Bachilleres. El constructivismo de Piaget como elemento teórico, pedagógico pero sobre todo como elemento ético constituye un apartado esencial en análisis del constructivismo del presente informe con el propósito de mostrar si en verdad implica una novedad en el pensamiento, primeramente epistemológico y luego de manera concreta en la propuesta ética. Por eso una revisión de sus antecedentes, inclusive hasta el humanismo renacentista, con el fin de ubicar con mayor precisión al constructivismo piagetiano como sustento pedagógico-filosófico del colegio para comprender con más claridad la base ética que fundamenta al colegio y con ello intentar comprender la postura del constructivismo y que se puede entender como la posible realización del individuo.

Por último en la tercera parte vierto una propuesta ética alternativa desde la perspectiva marxista con la idea de establecer una disyuntiva, desde mi punto de vista viable, al Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. Seguramente la idea de sugerir una propuesta basada en el marxismo parecerá primero, mal situada ya que con la caída del bloque socialista el marxismo es considerado por muchos sectores como una teoría anacrónica, y segundo esta propuesta podría ser considerada como inadecuada, ya que en los textos de Marx resulta complejo encontrar una propuesta ética concretamente establecida; no obstante mi intención es mostrar precisamente con este ejercicio la actualidad y viabilidad del marxismo.

Delinear los referentes morales del constructivismo Piagetiano constituyó una tarea sumamente compleja ya que fue necesario acudir primero a revisar su obra como un todo, realizando al mismo tiempo una lectura sistemática y sintomática general con el propósito de reconstruir el origen de su propuesta moral; tomando en cuenta que su teoría, como todas, desarrollada en circunstancias específicas, sólo se puede comprender a partir de la reconstrucción de su discurso. Por lo tanto fue necesario extraer de su obra la problemática inicial y esencial sus presuposiciones, cuestionamientos básicos, instrumentos de análisis, el clima intelectual en el que se desarrolló su obra, y la manera en que todos estos factores caracterizaron la solución moral que Piaget propone. A partir de estos elementos esperaba que, en consecuencia de revisar los conceptos morales aportados por el constructivismo, pudiera mostrar si efectivamente se logra la citada realización del individuo y cómo podría entenderla. Por ello recurrí a un texto de Piaget titulado *"El criterio moral en el niño"* (1932), así como a un trabajo más reciente de Piaget donde reafirma su propuesta moral. El texto se titula *"La nueva Educación Moral"* (1960). En el caso de la propuesta que realizo en la última parte del informe y donde pretendo establecer la viabilidad de la teoría marxista como una forma alternativa de lograr la realización del individuo, recurro a un texto de Marx y Engels considerado como un texto de juventud; el texto es conocido como los *"Manuscritos del 1845-1846"* e incluyen *la ideología alemana* así como *las Tesis sobre Feuerbach* y es un texto, en su conjunto, que reveló grandes cualidades, mismas que podrían compensar su carácter fragmentario e inacabado; tal es la nota a la edición española que antecede al texto.

No puedo dejar de mencionar por último, que el presente ejercicio académico es un intento de contribuir con la tarea de hacer del Colegio de Bachilleres un espacio crítico y democrático; dedicado al desarrollo integral de los estudiantes, por lo que es necesario reorientar su Modelo Educativo, modificando con ello en esencia, a la práctica educativa, a fin de lograr una nueva pedagogía social.

PRIMERA PARTE

MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES: CONTEXTO HISTÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN COMO PROYECTO EDUCATIVO

I. ANTECEDENTES Y CONTEXTO HISTÓRICO DE LA CREACIÓN DEL COLEGIO DE BACHILLERES

El Colegio de Bachilleres tiene su origen en la coyuntura política del gobierno de Luis Echeverría Álvarez. En el país no se habían olvidado los efectos producidos por la ruptura política de 1968, mientras que en el exterior comenzaba a darse en la economía mundial los primeros síntomas del proceso inflación-recesión, que culminarían en una crisis en 1973. La repercusión inmediata del fenómeno económico mundial se expresó en una rápida elevación de precios, escasez de circulante, desempleo y escasa inversión privada. El signo del gobierno de Echeverría quedaría determinado por esos fenómenos. De ahí que se pueda entender la necesidad del gobierno por incrementar la inversión pública en los sectores estratégicos de la economía nacional: petróleo, energía eléctrica, infraestructura portuaria y caminos. La reducción de las exportaciones y el aumento de las importaciones de máquinas y equipos, imprescindibles para la modernización tecnológica de las industrias mexicanas, aumentaron el déficit del presupuesto federal y aceleraron el endeudamiento externo¹.

En muchas ocasiones se ha mencionado que Echeverría dio un sesgo populista a su gobierno y que incluso atacó a los empresarios que, a decir de él, habían amasado fortunas poniendo sus intereses personales por encima de la nación. En esa misma vertiente populista su gobierno creó el Instituto del Fondo Nacional para la Vivienda de los Trabajadores (INFONAVIT) y el Instituto Mexicano de Comercio Exterior, en beneficio de las empresas exportadoras, al tiempo que promovió una legislación de estímulos a la iniciativa privada. Inició un proceso de administración pública que contemplaba el control por parte del Estado de los organismos descentralizados y empresas de participación estatal, cuyo número ascendió entonces a 740. El gobierno de Echeverría dio un estilo muy personal a su régimen, que provocó controversias, pues entró en confrontación directa con grupos empresariales y miembros del propio sistema político. Usó un discurso progresista y

¹ González Casanova Pablo, Florescano Enrique, (coordinadores) *Et al, México Hoy*, Siglo XXI Editores, sexta edición, México 1982, pp. 48-94.

durante la mayor parte de su periodo de gobierno no puso restricciones a la libertad de expresión, sin embargo, en 1976 promovería un abrupto cambio de dirección en un importante diario nacional². Al mismo tiempo fue un duro combatiente de la oposición armada que se había generado luego de la derrota del Movimiento Estudiantil de 1968. Ejerció la crítica contra Estados Unidos y fue solidario con las causas democráticas de otros países. Dio asilo político a más de 1,000 chilenos perseguidos por el régimen golpista de Augusto Pinochet, así como a numerosos argentinos y uruguayos que también padecieron persecución política en sus países. Llevó la voz de México a los foros internacionales y fue promotor de la causa de las naciones del Tercer Mundo. Pugnó en esos foros por un nuevo orden económico mundial, basado en relaciones de justicia. Fue autor de la Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados, aprobada en 1974 en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Logró la fundación del SELA (Sistema Económico Latinoamericano) organismo destinado a desarrollar la economía de los países de la zona. En 1975 rompió las relaciones con la España de Franco a raíz del asesinato a garrote vil de 5 jóvenes guerrilleros vascos y dio carta de naturalización a los descendientes de los desterrados españoles que residían en México, de igual manera se manifestó por la suspensión de sanciones a Cuba³.

Luego de la represión del 2 de octubre de 1968, la solución negociada propuesta por el gobierno fue una profunda reforma educativa, sin que este punto hubiera sido el que dio origen a dicho movimiento, lo cual tiene suma importancia y es imprescindible destacar ya que a demandas políticas se respondió con soluciones educativas pues la crítica al autoritarismo del gobierno se asumía como un problema educativo subyacente en el fondo de la inconformidad de los estudiantes, así lo demuestra la carta abierta que los mediadores gubernamentales, Jorge de la Vega Domínguez y Andrés Caso, dirigieron a los profesores y estudiantes el 2 de diciembre de 1968 la cual perfilaba la 'solución' que el gobierno habría elaborado: *"Ante la demanda no expresa de los jóvenes de mejorar la educación que reciben, se ha iniciado el estudio de la reforma educacional que trata de ir al verdadero*

² González Gónzalez Francisco, *Historia de México 2: Del porfiriato al neoliberalismo*, Ediciones Quinto Sol, México, 1990, p. 169

³ Mendoza Rojas Javier *Impactos del 68 en la educación superior*,
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/rcvsup/res068/bxt6.htm

fondo del problema, renovando los conceptos en que se apoyó la misma educación. A esta tarea se ha invitado a los técnicos, científicos, pedagogos, investigadores y a los jóvenes, para que critiquen lo que debe ser desechado y seleccionar lo que debe aprovecharse para crear una nueva estructura educacional”⁴

Luis Echeverría intentó ganarse a los estudiantes y a los intelectuales mediante promesas de reformas; buscó neutralizar los efectos del 68 y desarmar a los grupos opositores de izquierda cuando adoptó su retórica, y quiso dar la imagen, al mismo tiempo, de que impulsaba un cambio social profundo por la vía institucional. Muchos intelectuales pasaron a formar parte de su gobierno, se integraron al gabinete, ocupando puestos importantes en el sector público.

Los acontecimientos de 1968 condicionaron la política educativa del sexenio y las instituciones de educación media y superior representaron un elemento clave para la reconciliación, tanto por su capacidad de revivir el conflicto como por su capacidad simbólica de reforzar la legitimidad política. El nuevo régimen se propuso reconciliarse con los estudiantes, siguiendo una política de acercamiento y flexibilidad, la cual consistió en modificar las orientaciones autoritarias del sexenio anterior con la liberalización del ambiente político. La “apertura democrática”, una mayor disposición al diálogo, el desarrollo de programas sociales que hoy se califican de populistas pero que en su momento representaron nuevos espacios de acción social y política, y la ampliación de oportunidades en el sistema educativo, constituyeron medios de búsqueda de un acercamiento con los sectores disidentes⁵, por ello La administración de Luis Echeverría mostró desde el inicio un interés y una necesidad muy particular por modificar el sistema educativo mexicano, poniendo en marcha una Comisión Coordinadora para La Reforma Educativa con el supuesto fin de diversificar los servicios educativos, aumentar el número de escuelas y reformar los planes de estudio. La Reforma Educativa de este período se reflejó en la publicación de una nueva Ley Federal de Educación en 1973 que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. Esta nueva ley adoptó la definición de

⁴ Carta abierta que los mediadores gubernamentales, Jorge de la Vega Domínguez y Andrés Caso, dirigieron a los profesores y estudiantes el 2 de diciembre de 1968

⁵ Latapi, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*.
<http://www.cimed.org.mx/page/latapi.html>

educación como Institución del bien común y organizó al sistema educativo nacional para establecer nuevas bases que impulsaran los derechos de todos los habitantes del país para recibir educación con las mismas oportunidades. De la misma forma, se promulgó la Ley Nacional de Educación para Adultos (1976) que reguló la educación para los mayores de 15 años que no habían cursado o concluido la primaria o la secundaria, esta educación fue concebida como educación extraescolar, basada en la enseñanza autodidacta y la solidaridad social. Asimismo, la SEP modificó su estructura orgánica e instituyó la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa, dependencia que inició la desconcentración técnico-administrativa con la creación de 39 unidades de servicios descentralizados en las nueve regiones en las que fue dividido el país⁶.

A nivel del sistema educativo nacional, la reforma avivó y modernizó algunos de sus componentes, como los libros de texto gratuitos, que incorporaron la historia de las sociedades contemporáneas que, por cierto, ocasionaron la oposición de la iniciativa privada, la Iglesia y los padres de familia de algunas escuelas particulares por mostrar las fotografías de Mao, Lenin y Castro; se reformaron los programas de educación básica; se impulsaron sistemas abiertos y extraescolares; se promovió la educación de adultos y se enfatizó el aprendizaje activo; se retomó el concepto de "aprender a aprender"⁷, ello implicó que el Gobierno mantuviera una política de fortalecimiento de instancias de intermediación como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para introducir algunos proyectos, por lo que desde 1971 comenzó a hablarse de una reforma integral y democrática para atender simultáneamente la creciente demanda y elevar el nivel cultural, científico y tecnológico del país. En esos años se desplegaron acciones en dos sentidos: una, técnico-académica para el mejoramiento de la enseñanza: Formación de profesores, nuevos métodos y tecnologías educativas, centros de didáctica, créditos académicos, revisión curricular, nuevas formas de organización, departamentalización, planeación, etc. Y otra, referida directamente a la dimensión política: Ampliación del acceso, creación de nuevas instituciones. Sin embargo hasta 1972 en nuestro país, la educación media superior era impartida en la zona metropolitana por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en las vocacionales; hacia lo mismo la Universidad

⁶ Meneses Ernesto, "Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964-1976", Centro de Estudios Educativos, México, 1991, pp. 328-331.

⁷ Este concepto fue ampliamente difundido por la UNESCO en el año de 1971.

Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); cuya creación le había dejado al gobierno de Echeverría, una singular experiencia: la necesidad de orientar la educación sin que ésta se convirtiera en un elemento de crítica abierta al sistema, por lo que habría que pensar en un modelo educativo que pudiera constituirse en un elemento mediatizador de las masas. En las entidades federativas sucedía algo muy similar a través de las preparatorias de las respectivas universidades. Sin embargo, en el D.F. el crecimiento demográfico ocasionó que la demanda de aspirantes a este nivel rebasara la capacidad instalada, situación que mostró la imposibilidad de atender a la población demandante. En virtud de lo anterior, y ante la necesidad de incorporar a una juventud preparada al aparato productivo, con la finalidad de satisfacer los requerimientos sociales, económicos y culturales del país, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), recomendó la creación de nuevos centros que ampliaran las oportunidades de estudio en el nivel medio superior y respondieran a las necesidades de desarrollo del país. El Gobierno Federal atendió dicha recomendación, por lo que el 19 de septiembre de 1973 creó, mediante decreto presidencial, al Colegio de Bachilleres⁸, como organismo descentralizado del Estado, con sede en la Ciudad de México. Las relaciones de trabajo entre el Colegio de Bachilleres y sus trabajadores quedaron sustentadas en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, mediante el apartado B del Artículo 123 Constitucional.

Es evidente que la creación de nuevas instituciones educativas durante el gobierno de Luis Echeverría obedeció como ya se dijo, a dos líneas de acción no siempre coincidentes: la reformista-democratizante y la modernizadora, pretendiendo establecer, al mismo tiempo, un aparente ambiente de democracia y apertura ideológica, al tiempo que se inició una transformación de las prácticas educativas para revitalizar la atención a las necesidades del desarrollo económico del país, no obstante ambas líneas de acción respondieron a la intención de darle solución, como ya se dijo, a demandas políticas con soluciones educativas pues la crítica al autoritarismo del gobierno se asumía como un problema

⁸ En ese mismo periodo, y como sugerencia de la ANUIES, se crearon instituciones educativas de nivel superior como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y algunas otras universidades del interior del país.

educativo, en este sentido demandas como la libertad, respeto, autonomía, tolerancia, todas ellas de índole ético recibieron como respuesta una reforma en las prácticas educativas.

Indiscutiblemente no todos los cambios fueron una consecuencia directa del 68, pero algunos se inscribieron en la búsqueda de una educación nueva que, en el terreno de la formación de los estudiantes, se tradujo en la llamada pedagogía crítica: se introdujeron métodos de enseñanza que pretendieron rescatar la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje; se comenzó a ver la importancia de la didáctica para desarrollar nuevos procesos de enseñanza; la formación de profesores se consideró no sólo como un medio de habilitación técnica sino como un motivo de reflexión sobre el sistema educativo y su papel en la sociedad; se buscaron modelos originales curriculares y estructuras académicas (modelos modulares, estructuras matriciales y departamentales, troncos comunes) se buscó la mejor articulación de los contenidos de los programas de formación con las necesidades sociales, las condiciones del empleo y las prácticas profesionales emergentes, pero al mismo tiempo se dio un impulso mayor a los proyectos educativos de corte tecnológico dejando de lado ámbitos como el ético, descuidando principalmente el nivel medio y sobre todo, el nivel medio superior. El efecto de ésta orientación político-económica del modelo educativo tendría un impacto decisivo en la conformación y objetivos que habrían de plantearse al modelo educativo del Colegio de Bachilleres como se tratará de mostrar en el título.

II. MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES: OBJETIVO Y ORIENTACIÓN COMO PRODUCTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA GUBERNAMENTAL

Indudablemente que en todo modelo educativo incide una determinada línea política e ideológica que se identifica con los principios que hacen posible su creación y obtención de recursos. Lo mismo sucede si es la iniciativa privada quien establece las bases para dirigir ese proceso educativo, o si es el sector del gobierno quien a su cargo tiene la implementación de las políticas educativas. No obstante en determinados momentos, muy frecuentes en la actualidad, se encuentra una coincidencia entre el gobierno y la iniciativa

privada siendo ésta la que se alimenta de un egreso académico acorde a sus necesidades. De ahí que resulte muy significativo que sea precisamente la iniciativa privada quien obstaculice la obtención de empleos con el pretexto de que no se tiene la experiencia necesaria cuando es esa iniciativa privada quien más se ve favorecida por el excedente de mano de obra que representan los alumnos que no continúan con sus estudios. Partiendo de esta idea tenemos que la creación de instituciones educativas obedece a las “necesidades del país” para lo cual se hace necesario entender cuales son estas necesidades y de quién son en realidad las necesidades que se pretenden satisfacer.

Con la creación del Colegio de Bachilleres no sólo se pensó en acrecentar las oportunidades educativas, lo cual se podría entender como una necesidad de la sociedad, sino también en acrecentar las opciones laborales, con lo que se impulsaría un proyecto económico determinado, por eso se consideró la necesidad de que la educación que impartiría el Colegio fuera bivalente; es decir, propedéutica y terminal, por lo que al egresado se le expediría un certificado de bachillerato como antecedente escolar de educación superior, y un diploma que le acredita una capacitación para el trabajo. En ese entonces, la estructura orgánica estuvo integrada por una Dirección General, dos Coordinaciones Sectoriales y las correspondientes delegaciones del Patronato. Asimismo, a la Dirección General la auxiliaba un cuerpo de asesores técnicos especializados en las áreas: contable y financiera, sistemas y métodos de enseñanza, administrativa, jurídica y recursos humanos. A principios de 1975 se inician los estudios organizacionales tendientes a conformar una estructura que respondiera a las necesidades que planteaba el desarrollo de la Institución así como las necesidades del país, contándose para tal efecto con el apoyo de la entonces Dirección General de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

Es así como se definió una segunda estructura orgánica, la cual atendiendo al criterio de división funcional estableció cinco direcciones dependientes de la Dirección General: Académica, Relaciones, Programación y Desarrollo, Servicios y Contraloría General. En apoyo a las funciones encomendadas, la Tesorería fue adscrita al Patronato.

A partir de 1976 se inició en el Colegio la modalidad de educación abierta en los cinco primeros planteles, esto con base en lo establecido en el Decreto de Creación así como en respuesta a la política educativa nacional y a la demanda existente. Con ello nuevamente se observa una tendencia a proporcionar un bachillerato que respondiera a las necesidades

económicas del país sin pensar propiamente en las expectativas educativas de los demandantes.

A partir de 1977 el Colegio de Bachilleres inicia estudios de planeación, tendientes a satisfacer en mayor medida la demanda de estudiantes con aspiraciones a cursar el nivel medio superior; en consecuencia, atendiendo a los resultados obtenidos, se crean los planteles 6, 7 y 16 en 1978. El crecimiento y desarrollo de la Institución, pero sobre todo la creciente demanda, llevó al Colegio a efectuar en 1980, una reforma estructural con el propósito de responder 'eficientemente' a los servicios que ofrecía, además de incrementar 3 planteles más en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Esta nueva estructura mantuvo el criterio funcional, creándose tres grandes áreas: la sustantiva representada por la Secretaría Académica, a la cual se le adscribieron las Direcciones de Planeación Académica, Servicios Académicos y Extensión Cultural; las funciones de apoyo técnico y administrativo quedaron a cargo de una Secretaría Administrativa integrada por las Direcciones Administrativa y de Programación y como tercer área, la Dirección de Recursos Financieros. Dicha estructura fue el resultado de los estudios realizados por la Dirección de Programación, con apoyo de la entonces Dirección General de Organización y Métodos de la Secretaría de Educación Pública, así como de la Coordinación General de Estudios Administrativos de la Presidencia de la República.

Posteriormente al crearse en 1982 la Secretaría de la Contraloría General de la Federación, se emitieron nuevos lineamientos para que las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, modificaran el esquema de organización y funcionamiento de los órganos de control. Con base en ello en 1984 se adecuó nuevamente la estructura orgánico-funcional del Colegio al aprobar la H. Junta Directiva la separación de la Contraloría Interna de la Dirección de Recursos Financieros, situando a ésta a nivel de dirección, dependiendo funcional y jerárquicamente de la Dirección General.

Ante el inminente crecimiento, de nueva vez, en la demanda de aspirantes, en forma conjunta la Secretaría de Educación Pública y el Colegio de Bachilleres realizaron estudios para proyectar la atención de estos requerimientos, concluyéndose que el Colegio debería contar con 25 planteles en la zona metropolitana; sin embargo por problemas presupuestales y de espacio físico esto no fue posible, estableciéndose en 1985 únicamente un plantel más, para hacer un total de 20.

Durante ese año, a efecto de dar cumplimiento a las medidas de racionalización y reestructuración administrativa, dictadas por el Ejecutivo Federal, se ajustó la estructura orgánica del Colegio procurando, en la medida de lo posible, no afectar la adecuada operación institucional y por tanto, el logro de los objetivos encomendados.

En abril de 1986, la secretaría Técnica de la Comisión Interna de la Administración y Programación de la Secretaría de Educación Pública, analiza y aprueba la estructura organizacional del Colegio de Bachilleres, la cual contiene las adecuaciones, resultado de las medidas de austeridad mencionadas anteriormente, la que se presenta para su correspondiente autorización por parte de la entonces Secretaría de Programación y Presupuesto.

Esta estructura mantiene el criterio de la división funcional, identificándose cuatro grandes bloques de funciones, la primera relacionada con la función de dirección y control, representada por la Dirección General y la Contraloría Interna; la función regulativa a cargo de las Direcciones de Asuntos Jurídicos y de Información y Relaciones Públicas; la función sustantiva correspondiendo a las áreas de la Secretaría Académica en su conjunto, así como a la Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, y las Coordinaciones Sectoriales. Las áreas encargadas de las funciones adjetivas son las Direcciones de Programación, Administrativa, y de Recursos Financieros.

En atención a las medidas de racionalidad emitidas por el Ejecutivo Federal en 1988, y ante el requerimiento de un nuevo registro orgánico-funcional, el Colegio de Bachilleres presenta a la Secretaría de Educación Pública la estructura aprobada en 1986, la cual es dictaminada favorablemente, en octubre de ese mismo año por la extinta Secretaría de Programación y Presupuesto, ya que se considera como el soporte mínimo indispensable para el eficaz cumplimiento de los objetivos y metas institucionales.

Finalmente en junio de 1999, por acuerdo de la H. Junta Directiva del Colegio, se modifica su estructura de organización, al pasar a la Subdirección de Registro y Control Escolar de una área adjetiva, Dirección de Programación, a una área sustantiva, Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, cambiando con ello la adscripción y nomenclatura de estas áreas, la primera de ellas a Subdirección de Administración Escolar y la segunda a Coordinación de Administración Escolar y del Sistema Abierto.

Estas acciones tienen como propósito el de responder de manera ágil a las características y exigencias actuales de las modalidades educativas que imparte el Colegio a fin de que éste cuente con una instancia normativa y de control en la ejecución integral de la administración escolar, reforzando con ello la especialización en la operación académica de los Centros de Estudios del Sistema Abierto. Asimismo y tomando en cuenta que desde el dictamen de 1988, las áreas reflejadas como ámbito desconcentrado (Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, Coordinaciones Sectoriales Norte, Centro y Sur) se contabilizan dentro de las plazas de Oficinas Centrales en razón de que forman parte de éstas, y dado que las funciones sustantivas que desarrollan son de normatividad, coordinación y control hacia los planteles, se integran a la estructura central. Esta reestructuración orgánica de la Institución fue dictaminada favorablemente por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, con vigencia a partir del 1o. de julio de 1999.

Por lo que corresponde a la función de control y de conformidad con el proceso de modificación de la dependencia jerárquica y funcional de los órganos de control en las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, éstos por disposición del poder ejecutivo forman parte de la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo. Con base en ello y a fin de cumplir con sus nuevas atribuciones el órgano de control interno modificó su estructura, la cual fue aprobada por la SHCP y la SECODAM en septiembre de 1998⁹.

En todo momento las transformaciones que se han dado al interior del Colegio de Bachilleres han respondido, como ya se citó, a las necesidades planteadas por la política económica del país, por lo que en varias ocasiones se han llevado a cabo reformas, justificándose en la necesidad de crear más espacios a causa de la creciente demanda de servicios escolares pero donde poco se ha tomado en cuenta la necesidad de cimentar una visión ética que soporte la necesidad de transformación del Colegio y de los estudiantes quienes quedan al margen de las políticas económicas, desvinculándose con este hecho el

⁹ “Historia del Colegio de Bachilleres”, <http://dgb1.scp.gob.mx/>

Colegio de uno de sus principios básicos, es decir de la realización del individuo¹⁰ y anteponiendo al mismo tiempo los intereses de la clase económicamente dominante.

Las reformas educativas efectuadas en el Colegio de Bachilleres se han implementado a partir de ciertos criterios enfocados en el proyecto económico del país, como ya se dijo, vinculados a la realidad sociocultural y económica de los demandantes, no obstante los criterios que se han utilizado para elaborar un proyecto teórico que guíe y oriente el ejercicio de las prácticas educativas al interior del Colegio no permite asegurar el concepto tradicional de movilidad social a partir de la educación, por lo que se revierte el sentido y valor de estudiar en el Colegio ya que se le concibe, en el mejor de los casos, como un espacio de reciclado del sistema educativo nacional. ¿Es posible crear al mismo tiempo 'excelencia educativa' y desvincular al estudiante de la posibilidad real de continuar estudiando en el nivel superior?¹¹

El desempeño de una política educativa bien cimentada refleja sin lugar a duda resultados que se pueden valorar con facilidad; en el Colegio de Bachilleres la necesidad de revisar las prácticas educativas lleva a plantear la necesidad, al mismo tiempo, de revisar la Política Educativa con la que se está sustentando el modelo de educación que se quiere obtener en el Colegio, por ello resulta fundamental para comprender como una totalidad al modelo educativo del Colegio de Bachilleres, revisar el sustento teórico que ampara su propuesta educativa; tarea que se pretende llevar a cabo en la segunda parte.

¹⁰ Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, México, 1998. pp-38-39

¹¹ Para los estudiantes del Colegio de Bachilleres la ruptura educativa generada por la necesidad de presentar examen para el ingreso al nivel superior (a diferencia de lo que sucede con estudiantes de las preparatorias o vocacionales pertenecientes respectivamente a la UNAM y al IPN) produce un 'síndrome de estudiante de segunda' y es en sí un hecho de discriminación educativa.

SEGUNDA PARTE

EL CONSTRUCTIVISMO COMO SUSTENTO ÉTICO Y PEDAGÓGICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

I. ELEMENTOS QUE LLEVARON A MODIFICAR EL SOPORTE ÉTICO Y PEDAGÓGICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

El Colegio de Bachilleres contribuye, como ya se ha mencionado, de manera importante en la atención de la demanda de bachillerato general en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Su sistema escolar atiende a una amplia población estudiantil, distribuida en dos turnos. Su sistema abierto presta los servicios propios de la modalidad en cinco centros de estudios y ha extendido su cobertura a empresas, dependencias públicas y organizaciones sociales en el Distrito Federal, en diversas ciudades del interior del país y en Estados Unidos, mediante el establecimiento, por convenio, de centros de asesoría y de centros de evaluación autorizados, estos últimos asociados a las plazas comunitarias instaladas por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) en todo el país, donde se ofrece el bachillerato en línea.

A 33 años de presencia educativa, los avances y logros del Colegio de Bachilleres son importantes y reconocidos por diferentes instancias. Su principal resultado es el egreso histórico, “por ser la esencia de la misión institucional, el que —desde la primera generación que concluyó el bachillerato en nuestra institución y hasta el 31 de agosto de 2006— asciende a 329,064 egresados”¹². Otro importante avance es que los alumnos del Colegio ya tienen acceso a becas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) incorporó al Colegio de Bachilleres, en septiembre de 2004, al Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y el Aprovechamiento Escolar. En principio se otorgaron 834 becas y en el ciclo escolar 2005-2006 se autorizaron 60 más y un buen número de becas suplentes. Para el período 2006-2007 se espera recibir un incremento mayor en el número

¹² Colegio de Bachilleres *Gaceta, Órgano informativo del Colegio de Bachilleres*, Núm. 559, 16 de Mayo de 2007. México.

de becas que podrán disfrutar nuestros alumnos que cumplan las bases y requisitos de la convocatoria respectiva.

Asimismo, en reconocimiento a que el Colegio es una de las opciones que más captan egresados de secundaria, la SEP autorizó el crecimiento de la matrícula de nuevo ingreso en cuatro mil lugares a partir del ciclo 2004-2005 y, en apoyo a esa medida, también autorizó una inversión de casi 60 millones de pesos para ampliar la capacidad instalada en tres de planteles. Por su parte, la Secretaría de Relaciones Exteriores, desde mayo de 2004, eligió al Colegio de Bachilleres para atender a los migrantes mexicanos en Estados Unidos y Canadá que desean iniciar o retomar su educación media superior, por lo que el bachillerato en línea forma parte de la oferta de educación para la vida y el trabajo a cargo del CONEVYT-INEA y, por ello, está en las plazas comunitarias de 21 entidades del país. Asimismo, en Veracruz y Estado de México, las respectivas Secretarías de Educación del Estado, decidieron promoverlo entre su población.

El sistema escolar se rige por un calendario anual de actividades que contempla las fechas importantes de los dos semestres lectivos que comprende cada año, donde se marcan el inicio y término de los períodos de clase; los días de inscripción y de aplicación de los exámenes extraordinarios que se programan en cada semestre; los períodos vacacionales y los días de suspensión de clases; así como las fechas de inscripción y reinscripción que corresponden a cada semestre lectivo. Los estudiantes, además de asistir a las clases que corresponden a las asignaturas que cursan, tienen la oportunidad de inscribirse en alguno de los talleres artísticos que funcionan en cada plantel, Música, Danza, Artes Plásticas, Teatro; así como en actividades deportivas como fútbol, básquetbol, voleibol y atletismo; además pueden participar en concursos de cuento corto, poesía, cómic, fotografía, carteles ecológicos, entre otros. Asimismo cuentan con el servicio de biblioteca y con apoyo de orientadores escolares y de un servicio médico.

La estructura académica del Colegio de Bachilleres comprende el plan de estudios y dos áreas no curriculares, en apoyo a la formación integral del estudiante, que son: Educación artística y deportiva. Orientación escolar, vocacional y de apoyo al desarrollo psicosocial

del educando. Además, contempla los servicios académicos de biblioteca, laboratorios y salas de cómputo. El plan de estudios del Colegio es el mismo en el sistema escolar y en la modalidad abierta. Está conformado por tres áreas de formación: básica, específica y para el trabajo. Las asignaturas que conforman las áreas de formación básica y específica representan el 80% de los créditos, mientras que las del área de formación para el trabajo, el 20%. Cabe señalar que para cursar el área de formación para el trabajo se ofrecen al estudiante de tres a seis distintas opciones en su plantel, entre las que debe elegir una capacitación.

En este panorama y teniendo como contexto la creciente demanda en el nivel medio superior, así como la necesidad de mostrar un bachillerato de excelencia, el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres adoptó, a partir de 1991, al constructivismo como sustento teórico y ético para su práctica educativa, nombre que recibió al mismo tiempo la herramienta operativa con la cual se pensó aplicar la corriente Pedagógica-Filosófica del constructivismo, en un marco didáctico más apropiado y dirigido a la búsqueda de estrategias óptimas. Es indiscutible que, como consecuencia de la búsqueda por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el Colegio de Bachilleres optó por una alternativa pedagógica que le permitiera al mismo tiempo; modificar el rezago educativo, mejorar el nivel de aprendizaje, subsanar el problema del ausentismo y lograr un modelo educativo con aspiraciones a la excelencia. Todo sin dejar de lado la necesidad de fomentar la capacitación para el empleo, tal y como lo sugería la apremiante política educativa del cada vez más vigoroso modelo neoliberal. Sin embargo los efectos de la política educativa, así como las exageradas expectativas planteadas por la Secretaría Académica del Colegio no solo llevaron a tomar el constructivismo como un soporte pedagógico y didáctico sino que además se le incluyó como herramienta operativa para el sustento ético dentro de la práctica educativa. La vertiente pedagógica-filosófica que elige el Colegio, los resultados prácticos de esta decisión; así como sus efectos en los estudiantes, en la práctica docente y cómo se ha pretendido orientar la práctica de valores con el fin de lograr un interés y la necesidad de aprender, son algunos de los temas que pretendo abordar en el siguiente apartado.

II. PANORAMA GENERAL DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

De acuerdo al constructivismo La práctica educativa supone que: *"El docente tiene ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, las cuales determinan la forma en que planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje e influye en su quehacer como docente"*¹³. Desde esta perspectiva y con la finalidad de orientar la práctica de los profesores que forman parte de su planta docente, el Colegio de Bachilleres adoptó como ya se dijo, a partir de 1991, la propuesta constructivista; que tiene como fundamentos la Psicología Cognitiva, la teoría del Procesamiento Humano de Información y la Psicología Instruccional.

La propuesta constructivista se soporta, para el Colegio de Bachilleres básicamente, en las teorías de Piaget, Ausubel y Vigotsky básicamente, lo cual explica que en esta institución se conciba el aprendizaje como *"un proceso y producto de una continua y evolutiva construcción del conocimiento hacia niveles de mayor estructuración y complejidad"*¹⁴, donde se establece a la enseñanza como la planeación y aplicación de un conjunto de acciones gestoras, mediadoras, sistemáticas, y propositivas que desencadenen y orienten la construcción del conocimiento a través de estrategias. De manera institucional para el Colegio de Bachilleres, la aplicación de la propuesta constructivista da origen a lo que se denominó, Práctica educativa.

En un afán de que los alumnos adquieran valores, y sobre todo como consecuencia de haber dejado al margen una concepción ética, el Colegio de Bachilleres planteó una Práctica Educativa¹⁵ que generara en el estudiante el interés y la necesidad de aprender; para ello el estudiante deberá tener una participación activa en la construcción del conocimiento y el docente habrá de dirigir, orientar y regular el proceso; en este sentido y de acuerdo a Colf C. *"La Concepción Constructivista no sólo representa una forma de aproximación al*

¹³ Colegio de Bachilleres. *Taller Introductorio a la Práctica Educativa*. Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), D.F, México, 2005. Pág. 4

¹⁴ Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, México, 1998. pp-38-39

¹⁵ *La Práctica Educativa* constituyó no sólo una herramienta de aplicación para la operatividad del constructivismo en el Colegio de Bachilleres, sino que además se instaló como un proyecto institucional del Colegio, lo cual fue sumamente cuestionado por la planta docente dada su ambigua viabilidad, por lo que pese a los esfuerzos del área académica, dejó de ser funcional y salió de operación en el semestre 2007-B.

proceso de educación escolarizada, en donde el alumno tiene un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento; también significa una vía para la formación de profesores y para que estos elaboren marcos explicativos, desde los cuales puedan identificar los problemas educativos que los afectan y puedan articular vías de solución para los mismos en una dimensión dialéctica, tal cual es la Práctica Educativa” ¹⁶

Partiendo de esta idea podemos inferir que la concepción constructivista representa un marco explicativo en el que se pretende integrar desde concepciones psicológicas y pedagógicas sobre el proceso del aprendizaje del alumno hasta consideraciones sociales y éticas sobre la educación escolar; el de enseñanza del profesor, el de la evaluación -que implica a ambos- y el de las interacciones entre sujetos con el currículo y con la sociedad.

En una vertiente adicional, de acuerdo al sustento teórico del Colegio, la teoría de Piaget, Kohlberg y Rathfs, aportan elementos para que la educación en valores en el aula tenga un soporte teórico, ya que proporcionan información acerca de cómo se realiza el proceso de aprendizaje de los valores morales¹⁷. En las teorías de Piaget y la de Kohlberg se hace ver que el niño o joven tiene que recibir apoyo del docente para que construya sus ideas, pero que su función es limitada, como un integrante más que aporta otro punto de vista, aunque siga siendo responsable de los alumnos, puesto que está a su cargo. Las teorías se sugieren dentro de un enfoque humanista, el cual reconoce explícitamente que el ser humano se forma a sí mismo en la autonomía, lo que significa una persona autorrealizada y con una imagen positiva de sí y de los demás, por lo que descartan la idea de la formación heterónoma y privilegian en cambio la creación de las condiciones y las facilidades para que en conjunto, exista el ambiente óptimo para la formación autónoma que implica el desarrollo intelectual aunado al aprendizaje de los valores.

A partir de 1966 un grupo de educadores de los Estados Unidos: Louis E. Rathfs, Cerril Harmin y Sydney B. Simon, todos pensadores constructivistas, elaboraron un enfoque al que denominaron Teoría de la clarificación de valores. Los autores describen a su teoría en

¹⁶ Coll, C. et al. *El Constructivismo en el aula*. p. 43

¹⁷ Sunjuanita Guerrero, Neaves. *Las teorías de educación en valores y sus implicaciones en el aula en Desarrollo de Valores. Estrategias y aplicaciones*. Ediciones Castillo, Monterrey, Nuevo León. México 1996. pp. 73-78.

la obra "Values and teachig", ("El Sentido de los valores y la enseñanza") Esta obra, de contenido humanista, contempla a los seres humanos como seres sabios, inteligentes y libres. En esta postura está presente la idea de que los valores son personales por definición, por derecho social y aceptación libre. La finalidad principal de la teoría de la clarificación de valores es que cada ser humano construya por sí mismo un sistema de valores por medio de un sistema de análisis al que le corresponden actividades de selección, apreciación y aplicación de manera consciente, racional, libre y sistemática. Esta propuesta se relaciona con el concepto de autonomía¹⁸, cuya fuente es la doctrina del individualismo, que surge con el humanismo y concluye en el siglo XVIII, la cual exaltaba al individuo y a su libertad, por lo que se tenía plena confianza en la naturaleza humana como fuente de bondad y perfección.

Esta concepción ha sido retomada por el Colegio de Bachilleres de manera muy peculiar, tal y como se muestra en el Taller denominado Valores II¹⁹ en donde se plantea, como uno de los objetivos en la segunda unidad, el "Precisar cómo las teorías para el aprendizaje en valores de Raths, Kohlberg y Piaget, aportan una plataforma teórica y empírica para facilitar el trabajo en el aula"²⁰. La aplicación del Constructivismo como herramienta pedagógica se asigna de manera inmediata, por medio del Modelo Educativo, a los planes y programas de estudio, donde se asume como su eje rector desde el año de 1991, a diferencia de lo que sucede con la adopción de la vertiente ética fundamentada en el mismo constructivismo y que, aparentemente, se puede tomar, por parte de los docentes, de manera voluntaria; aunque su concepción teórica se encuentra como uno de los objetivos fundamentales del Modelo Educativo.

Si la propuesta es que la escuela genere condiciones adecuadas para una mejor educación, lo que significa al mismo tiempo un ambiente óptimo para el aprendizaje de valores ¿Qué implicaciones tienen los planteamientos anteriores en la educación actual? De acuerdo al Colegio de Bachilleres: "se precisa, primeramente, un convencimiento de modificación curricular y administrativa, previo análisis de las finalidades globales de la educación", y

¹⁸ Sanjuanita Guerrero, Neaves. *op. cit.* pp. 73-78.

¹⁹ Colegio de Bachilleres, *Valores II. Los Procesos Comunicativos en el Aula para la formación de Valores*, Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), México, 2007. Unidad II

²⁰ Colegio de Bachilleres, *op. cit.*, Unidad III

más aún, continúa: “¿Estamos educando para la sumisión, el sojuzgamiento, la acriticidad, la obediencia ciega, la falta de iniciativa y la dependencia? Si es así, entonces la dirección pedagógica es la heteronomía y la enseñanza. Pero si estamos educando para la libertad, la independencia, la justicia, la formación integral, la autoestima positiva, la toma de decisiones calculadas y la calidad, la dirección pedagógica será la del aprendizaje y la autonomía”²¹. Una de las propuestas para la reforma educativa en el Colegio de Bachilleres contempla, precisamente, la modificación curricular de los programas de estudio de la academia de filosofía con la intención de introducir materias como valores o ética propuesta que, por cierto, ha sido sumamente cuestionada por la planta docente²².

De acuerdo al entonces secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra: “El Colegio de Bachilleres se ha convertido, a lo largo de sus tres décadas de vida, en un pilar muy importante de la educación media superior y en la opción de bachillerato general de mayor cobertura en el país”, por lo menos así lo afirmó durante la ceremonia en que se conmemoró el 30 aniversario de la creación de esta institución. En este contexto el secretario de educación pública Tamez Guerra entregó el Certificado ISO9001:2000 a las autoridades del Colegio de Bachilleres como reconocimiento a la calidad en los procesos de gestión de este modelo educativo²³.

Es indiscutible que el Colegio de Bachilleres tiene fuertes y graves rezagos, sobre todo en el aspecto educativo. Por eso resulta sumamente contradictorio que se le otorgue un reconocimiento a la calidad en los procesos educativos. Es apremiante entonces comprender la intención por mostrar un nivel de excelencia que no tiene. No es exclusivo del Colegio de bachilleres, desde luego, el deterioro educativo en el nivel medio superior; lo que resulta sumamente comprometedor es que se hable al mismo tiempo de un número muy alto de ingreso y paralelamente de un número importante en el egreso, alumnos que por cierto difícilmente encontrara un lugar en la educación pública superior²⁴. Esto obliga a

²¹ Colegio de Bachilleres, *op. cit.*, Conclusiones generales.

²² Esta propuesta aplicada únicamente como programa piloto en un plantel del Colegio de Bachilleres.

²³ El reconocimiento fue otorgado el 23 de Octubre de 2006.

²⁴ Los alumnos egresados del Colegio de Bachilleres no cuentan con la garantía de continuar sus estudios a nivel superior en una escuela pública, como la UNAM, el Politécnico o la UAM, esto pese a que el Colegio de Bachilleres atiende a un número muy significativo de alumnos.

reflexionar de manera más minuciosa sobre el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres así como el marco teórico en el que se sustenta.

El pensamiento constructivista ha penetrado de manera generalizada los programas de las materias en el Colegio de Bachilleres. Su discurso se encuentra con facilidad en cada uno de ellos, por lo que es fácil ubicar términos como enfoque, problematización, organización lógica y uso de los métodos, aplicación y consolidación. No cabe duda que, desde que se adoptó como marco teórico en el año de 1991, se han implementado los ajustes necesarios en todos los programas. Sin embargo la Práctica Educativa como herramienta operatoria del modelo constructivista en el Colegio de Bachilleres no logra sus objetivos. En este sentido resulta sumamente contradictorio que no se logre establecer un panorama que refleje resultados adecuados pese a la adopción de un marco novedoso y apropiado para generar en el estudiante el interés por aprender. Teniendo en cuenta este contexto pareciera ser que no existe un garante ético²⁵ que vincule el ejercicio y aplicación de la práctica educativa con el sustento teórico del modelo constructivista. La explicación a este débil encuadre ético en el ejercicio y aplicación de la Práctica Educativa se podría explicar de dos formas: La primera sugiere el tenue ejercicio democrático por el que fue implementado este marco teórico, desde la dirección general del Colegio de Bachilleres, por lo que se estaría desvirtuando el ejercicio de una práctica educativa apropiada. La segunda explicación podría ser la posible desarticulación entre lo que se sugiere en la teoría, lo que se propone en el discurso y lo que se lleva a cabo como ejercicio, es decir como Práctica educativa. Los ambiguos alcances y los límites que ha tenido la Práctica Educativa en el Colegio de Bachilleres sugieren necesariamente una explicación de su origen y aplicación, por lo que no es posible establecer con puntualidad sus limitaciones si antes no se establece un contenido más preciso de lo que es el constructivismo.

En el panorama actual las estrategias educativas son continuamente cuestionadas por la perspectiva económica de la globalización. Surge por lo tanto la necesidad de revisar el sentido y aplicación de los proyectos educativos, más aún cuando de ellos depende la formación de una parte de nuestra sociedad. El acceso al conocimiento y a determinadas

²⁵ El concepto de *Garante Ético* podría estimarse en el ejercicio como la adquisición de un compromiso consensuado, asumido de manera responsable desde la base misma de los acuerdos en un grupo social.

formas de competencia que hoy en día son vistas como elementos decisivos para participar activamente en los nuevos procesos productivos son un motivo importante para valorar la aplicación y operatividad de los proyectos educativos. En esta disyuntiva se ha generado en los últimos años de manera adicional una álgida discusión sobre la cuestión de la influencia que el sentido de los valores puede tener en la educación, sobre todo cuando nos cuestionamos el porqué los jóvenes no muestran un interés por aprender.

Los jóvenes, de hoy en día, se enfrentan a un mundo de problemas y decisiones que tomar: cuestiones referentes a política, religión, trabajo, tiempo libre, estudios, relaciones afectivas y sexuales, familiares, amistad, posesiones materiales, dinero, vejez, salud, guerra, paz, autoridad, leyes, cultura, estilo personal y otras tantas categorías que reflejan la complejidad de la vida del hombre. En estas decisiones entran en juego los valores, de tal forma que es necesario preguntarse: ¿Cuál es la implicación de los proyectos educativos en la cuestión ético-formativa? Sin lugar a duda el soporte teórico que en ellos reside es la categoría que permite medir el alcance que se espera, sin embargo resulta evidente, de acuerdo a los mismos supuestos del constructivismo, que no es posible mejorar la calidad de la enseñanza si no se adoptan estilos pedagógicos adecuados y, más aún, centrados en el aprendizaje activo. No obstante la situación de intranquilidad que priva, con todo y la teoría constructivista, es de notar. Resulta adecuado entonces analizar el sustento teórico que soporta la práctica educativa del Colegio de Bachilleres, es decir el constructivismo, pero de una forma más minuciosa, con el fin de establecer si efectivamente se puede considerar un sustento ético adecuado para la realización del individuo a partir de sus postulados. Ésta es la tarea que pretendo llevar cabo en el siguiente título.

III. ¿QUÉ ES EL CONSTRUCTIVISMO?

El constructivismo es considerado en la actualidad como una explicación científica novedosa, por lo que ha sido acogida por el sistema educativo mexicano con una particular expectativa, lo cual no es extraño ya que lo mismo sucede en algunas otras partes del mundo. Entre las filosofías de la educación contemporánea, el constructivismo representa el

esfuerzo teórico de más vasto alcance. Ha inspirado reformas educativas en Europa y ha sustentado a la mayoría de los esfuerzos de cambios en la educación de América Latina.

La particularidad del constructivismo ha llevado a varias instituciones educativas a adoptar este modelo de aprendizaje, con el fin de llegar a la excelencia educativa. El "aprender a aprender"²⁶, el aprendizaje significativo, el colaboracionismo, el ser un facilitador, moderador o mediador en el aula para el docente, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los métodos evaluatorios, etc., forman parte de la terminología de este modelo que revela sin embargo un síntoma que nos remite al cientificismo pedagógico, al humanismo y al individualismo; de ahí que sea necesario plantearse las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los fundamentos del constructivismo que lo hace supuestamente novedoso y actual? ¿Dónde se origina el pensamiento constructivista y cuál es su soporte teórico?

El constructivismo se considera un amplio cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individualmente como colectivamente, construyen sus conocimientos sobre un medio físico, social o cultural, y es precisamente desde esa concepción de construir de la que se obtiene el concepto de constructivismo. Esta corriente, que surge a mediados del siglo XX²⁷, considera que el conocimiento es el resultado de un proceso en constante construcción y que tiene su origen en la interacción entre el sujeto cognoscente, el que conoce, y el objeto cognoscible, es decir, el objeto por conocer; tenemos hasta aquí una concepción propiamente epistemológica del conocimiento, donde la idea central reside en una teorización más que en una descripción de la realidad.

Para muchos autores el constructivismo constituye ya un consenso casi generalizado entre psicólogos, filósofos y educadores, sin embargo algunos opinan que tras ese término se esconde una excesiva variedad de matices e interpretaciones que mantienen entre sí demasiadas diferencias. De hecho algunos autores hablan más bien de constructivismos, en plural, dado que existen versiones diferentes del constructivismo que se basan en conceptos e ideas que pretenden darle un sentido particular al enfoque constructivista. En este

²⁶ Concepto ampliamente difundido por la UNESCO en el año de 1973

²⁷ Se considera que el concepto de *constructivismo* surge a mediados del siglo xx con las teorías básicamente de tres pensadores: Jean Piaget, Lev S. Vigotsky, y David P. Ausubel.

panorama Jean Piaget, uno de los principales exponentes del Constructivismo, postula sus ideas de asimilación y acomodación, en su *Teoría Psicogenética*, mientras que David P. Ausubel antepone la importancia de un aprendizaje significativo por medio de su *Teoría de la Asimilación*; mientras que para Vigotsky resulta determinante entender la influencia social sobre el aprendizaje por lo que elaborará la *Teoría del Enfoque Histórico Social*. Con todo y las posibles diferencias de apreciación no es posible negar la importancia que el constructivismo tiene en la actualidad sobre todo en el campo de la enseñanza, más aún por que cuando hablamos de educación, hablamos del hombre y de la manera en que se está relacionando entre sí y con lo que denominamos realidad; por eso la trascendencia de analizar este enfoque que ha penetrado no solo el campo de la educación sino también el de la conceptualización del hombre y su entorno social.

Los fundamentos filosóficos, es decir, las bases desde las cuales construye su discurso el constructivismo no son perceptibles con nitidez, menos aún lo es su fundamento ético, materia de estudio del presente informe. Con el tiempo parecen asomar algunos rasgos enunciados ya en el título de un informe sobre el estado de la educación en el mundo presentado por una comisión de la UNESCO presidida por Edgar Faure, a comienzos de la década de los setenta del siglo recién pasado. El título de ese informe puede considerarse un antecedente importante de los esfuerzos del constructivismo: Aprender a ser, hoy podría complementarse con otros rasgos que van emergiendo de las prácticas educativas constructivistas: aprender a pensar, construir el conocimiento, desarrollar la imaginación, estructuras conceptuales, estructura de representación, etc. Es evidente que una teoría educativa y los resultados respectivos de los esfuerzos de una práctica educativa para demostrar su pertinencia y consistencia en la realidad, no se miden por la cantidad de conceptos más o menos novedosos, de ahí que resulte pertinente un análisis sobre el constructivismo, sobre todo cuando se habla de una aceptación casi generalizada.

En la bibliografía constructivista suelen encontrarse expresiones que se refieren a esta teoría diciendo que se trata de un enfoque, una corriente educativa, un marco conceptual y metodológico, o bien como una tendencia (por oposición al conductismo y al empirismo) y una psicología actitudinal más o menos escogida. En esas referencias es posible descubrir algunos intentos por introducirnos en una posible respuesta o aproximación acerca de lo

que es el constructivismo: “Una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a indagación de cómo y por qué se originan las representaciones y sus conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tienen con el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo-sociedad), de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de las hipótesis), de la lingüística (la codificación y decodificación) de la pedagogía y la didáctica (transformación intelectual y el aprender a leer y a escribir en un lenguaje especializado)”²⁸ Esto podría explicar por qué en el constructivismo tienen cabida tantos nombres. Cuando hablamos del método cartesiano hablamos de Rene Descartes, en la física newtoniana sólo es Newton, mientras que en el constructivismo, se nos presentan como sus constructores a Piaget, Vigotsky, Novak, Ausubel, y si la mirada se extiende hacia el pasado reciente podemos pensar en los estructuralistas, aunque tampoco sería justo excluir a Kohler, Koffka y Wertheimer, cuyas aportaciones son innegables al constructivismo social.

Para el constructivismo el hombre construye sus conocimientos desde estructuras conceptuales, metodológicas y mentales unidos a la cultura, como ya se dijo, esa relación determina los elementos a partir de los cuales se regulan y armonizan las relaciones consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza y, para ser más precisos, con el mundo. Hay, entonces, un primer esbozo de una concepción del hombre, es decir, de una antropología filosófica; tendencia, teoría o lo que el futuro de las investigaciones y los aportes del constructivismo determinen; se trata, según se nos dice, de considerar que el hombre no necesita llegar a un estado de petulancia intelectual para alcanzar la verdad. No hay tampoco verdades eternas ni trascendentes. Tampoco hay verdades a priori, ni imperativos categóricos que califiquen qué debe ser considerado como verdad, por lo que tampoco hay una autoridad que la imponga; y precisamente de aquí, de la intención de desdibujar el concepto de autoridad, es desde donde se sugiere podría entenderse el supuesto constructivista que propone al docente como quien sólo habrá de ser un guía en el proceso de construcción del conocimiento, al que se llega después de suscitar las condiciones para

²⁸ Gallego-Badillo, R. “Discurso sobre el constructivismo”, Magisterio, Bogotá, Colombia. 1997, p.13

alcanzarlo. Estos conceptos elementales del discurso constructivista nos remiten a la idea de la función de un docente que se aleja de todo sesgo impositivo, escolástico y autoritario de cualquier orden, al menos así lo plantea en su discurso el constructivismo y sus ideólogos.

Podría decirse que para los constructivistas el conocimiento es un proceso de construcción plural. Se trata de poner en acuerdo; aunque algunos de dudosa intención ideológica hablan de negociar²⁹. Poner en acuerdo, debe insistirse, las ideas de los actores o participantes en el proceso educativo, desde las ideas subjetivas hasta las claramente objetivas, que en ese momento se constituyen en una sola unidad. Con ello se apuesta a superar la consigna positivista que consideraba como verdad sólo los hechos objetivos, y de paso se derriba la idea de que el constructivismo es perceptiblemente una corriente positivista. Al mismo tiempo también se sugiere prestar atención al desarrollo de las neurociencias y el mayor conocimiento que ha ido mostrando la estructura y anatomía del cerebro. Los aportes que se derivan de estos nuevos conocimientos guardan estrecha relación con el constructivismo en su afán por ‘oxigenar’ las prácticas del aula y, en general, de todo el proceso educativo³⁰.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructivista del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, nos dice el constructivismo, se asegura que el alumno construya, modifique y coordine sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquezcan su conocimiento del mundo físico y social, potenciando su crecimiento personal. “Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido”³¹ son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje.

²⁹ En algunos materiales de corte constructivista se sugiere el concepto de *negociar*, por ejemplo: en el Taller impartido por el Colegio de Bachilleres “*Círculo de estudio: una forma de trabajo conjunta*” en la pag. 45 se puede leer, bajo el título “Los Mapas Conceptuales Como Medios De Negociación” algunas ideas de Novak (1988 pp 39-40), quien señala que: “*Los mapas conceptuales son instrumentos para negociar significados. Para aprender el significado de cualquier conocimiento es preciso dialogar, intercambiar, compartir y, a veces, llegar a un compromiso.*” De aquí se obtiene que los significados se pueden compartir, discutir, negociar y convenir, sin embargo se le da un sentido muy peculiar al concepto de *negociación*.

³⁰ Juif, P., Legrand, L. “*Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*”. Narcea, Madrid, 1988, p.12

³¹ Coll S. C. “*Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*”, p. 179, Paidós, Barcelona, España. 1996

Los expertos en psicología de la educación y los educadores en general, parecen estar cada día más convencidos e interesados en el dominio científico de los resultados prácticos de la teoría Constructivista, de ahí que las políticas educacionales han impulsado reformas que permitan valorar esta situación. Es evidente, de acuerdo a los supuestos del Constructivismo, que no es posible mejorar la calidad de la enseñanza si no se adoptan estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo; sin embargo la situación de intranquilidad que priva, con todo y la teoría constructivista, es de notar, como ya se comentó anteriormente.

Después de revisar algunos de sus enfoques del constructivismo pareciera ser que la teoría constructivista ha sido cuidadosamente aprovechada por ciertas tendencias ideológicas que soportan los sistemas educativos, sobre todo si pensamos en las posibles bondades del modelo constructivista. Es cierto que en su base teórica se deja sentir un hálito del pensamiento individualista sobre todo en el enfoque de la concepción de valores, cuando se piensa que el hombre es por naturaleza capaz de practicar el bien y hallar la verdad; una actitud que se fundamenta en la dignidad y el valor de los individuos, resaltando que todos los individuos son seres racionales. Sin lugar a dudas el citado discurso nos remite a una concepción del humanismo renacentista.³² No obstante la idea esencial del constructivismo, al parecer, fue la de generar un marco explicativo y metodológico como corriente pedagógica-filosófica, buscando una explicación para entender cómo se pasa de un proceso menor de conocimiento a otro mayor³³. El tener en su base una concepción

³² El concepto de humanismo es una idea que ha sido utilizada en diferentes épocas pero, convencionalmente, el humanismo al que se hace referencia en el presente informe es el que se presenta como resultado del Renacimiento y cuyo origen se encuentran ya en el nominalismo medieval. Este concepto de humanismo conlleva entre otras cosas al interés por el objeto individual así como la búsqueda de las leyes naturales. Puede considerarse al humanismo como una tentativa coherente de elaborar una concepción del mundo cuyo elemento principal sea el hombre mismo. Sin embargo, por su origen y antecedentes, el humanismo tendrá fuertes lazos con la religiosidad, de tal forma que explicará al hombre y a la razón como productos de Dios. El Humanismo como movimiento intelectual, que para algunos nace en el siglo XIV, encuentra su auge durante el Renacimiento. Un ejemplo de las lecturas de ese movimiento podría ser "La oración sobre la dignidad del hombre", de Juan Picco De La Mirandola (1463-1494): "*No te hemos dado Adán, una morada fija, ni una forma que te pertenezca a ti sólo, ni una función peculiar tuya, para que de acuerdo con tu antojo y de acuerdo con tu juicio, puedas tener y poseer la morada, una forma y las funciones que deseas. La naturaleza de los otros seres está limitada y constreñida dentro de los límites de las leyes presentadas por nosotros. Tú, que no estás confinado por ningún límite, que serás conforme a tu propia y libre voluntad, en cuyas manos te hemos puesto, fijarás por ti mismo los límites de la naturaleza*". La lectura resulta sumamente importante para comprender esa época, ya que se estaba inscribiendo las bases de una nueva concepción cuyo fin, al menos teóricamente, era anteponer al pensamiento religioso la dignidad del hombre.

³³ Piaget, Jean "Psicología y epistemología" Emecé Editores, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1972, p.12

biológica ha llevado al constructivismo, sobre todo al Piagetiano, a explicarse con fundamentos científicistas basados en la razón y el método científico, lo cuál lo conduce a ser explicado como una teoría fundamentada en el positivismo.

IV. CONSTRUCTIVISMO Y ÉTICA: ALCANCES Y LIMITACIONES

Si la intención es que el Constructivismo pueda ser tomado, sobre todo, como una herramienta adecuada para crear referentes morales que permitan la realización del individuo³⁴ se hace entonces necesario revisar qué clase de postulado ético se puede obtener a partir del constructivismo. Sin embargo teniendo en cuenta, como se dijo, que existen diferentes tipos de aportaciones dentro del mismo pensamiento constructivista la tarea se concentrará, básicamente, en analizar los postulados morales en Piaget, por ser, en este punto, el más consistente de esta corriente pedagógico-filosófica. De ahí que me concentrare en *El criterio moral en el niño*³⁵ [1932] donde el pensador constructivista vierte la mayor parte de sus propuestas éticas. De manera complementaria me remitiré a *La nueva educación moral*³⁶ [1960] material realizado en colaboración con otros autores pero donde Piaget consolida su propuesta moral. El análisis de las citadas obras se sucederá con el fin de ponderar: El origen y fundamento de los conceptos básicos, la posible relación entre ellos, si esta relación se preserva, es decir, si son comunes al trasladarlos de una postura propiamente epistemológica y biológica (llamada psicogenética) al contexto de lo moral, y si están articulados en el mismo eje o existe una desarticulación entre el principio y la práctica, es decir, entre el pensar y el hacer.

Para comprender los referentes morales del constructivismo Piagetiano la tarea consistirá primero, en revisar su obra como un todo, realizando al mismo tiempo una lectura

³⁴ Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, México, 1998. El concepto de *Realización del individuo* forma parte de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres el cual asume en su Modelo educativo que "*La naturaleza de la práctica educativa comprende tres dimensiones fundamentales: la dimensión humana, la dimensión social, y la dimensión ambiental*" por lo que "*Integradas estas tres dimensiones en un totalidad, el Colegio tiene como finalidad contribuir a la realización del individuo para el logro de una mejor calidad de vida*" p. 38

³⁵ Piaget, Jean. "*El criterio moral en el niño*" Edit. Fontanells. 13 edición, España, 1971.

³⁶ Piaget, Jean. Petersen, Peter. Wodehouse M. Helen y Santullano Luis "*La nueva Educación Moral*" Losada s a, Buenos Aires, Argentina, 1960.

sistemática y sintomática general con el propósito de reconstruir el origen de su propuesta moral; tomando en cuenta que su teoría como todas, desarrollada en circunstancias específicas, sólo se puede comprender a partir de la reconstrucción de su discurso. Por lo tanto será necesario extraer de su obra la problemática inicial y esencial del autor, sus presuposiciones, sus cuestionamientos básicos, sus instrumentos de análisis, el clima intelectual en el que se desarrolló su obra, y segundo la manera en que todos estos factores caracterizan la solución moral que Piaget propone. A partir de estos elementos se espera que, en consecuencia, al revisar los conceptos morales aportados por el constructivismo, pueda mostrarse si efectivamente se logra la citada realización del individuo y cómo podemos entender ésta realización.

Analizar el contenido moral de la obra piagetiana requiere primeramente como ya se dijo, revisar el origen y fundamento de los conceptos esenciales de los cuales parte su presupuesto general pese a que estos conceptos no son necesariamente de índole moral y más aún coinciden con una explicación propiamente epistemológica llamada teoría psicogenética; no obstante es necesario realizar esta tarea, dado que es precisamente en este apartado donde se inicia la propuesta de Piaget por lo que es probable rastrear, a partir del concepto de sujeto epistémico, al individuo que más tarde involucra con el ejercicio moral, sin embargo de manera adicional resulta prudente establecer un análisis que contemple el contexto general en el cual se desarrolla el pensamiento intelectual del autor.

La obra piagetiana es una trama compleja de teorías en biología, epistemología, filosofía, psicología y algunas otras más. Jean Piaget parte de una formación esencialmente como biólogo; característica que marca de forma definitiva su pensamiento, por lo que una continua observación con moluscos en diferentes medios de adaptación le lleva a pensar que, así como las condiciones externas son asimiladas por el organismo modificando sus estructuras pero manteniendo al mismo tiempo su estructura fundamental como conjunto así, pensó él, podría ser la manera en que se construye el conocimiento. De acuerdo a Piaget *"cada organismo tiene una estructura permanente que puede ser modificada bajo la influencia del medio ambiente pero nunca es destruida como un todo estructurado, todo*

*conocimiento es la asimilación de datos externos a la estructura del sujeto*³⁷. Es evidente que se trata de una concepción biológica del conocimiento, donde a partir de observaciones en seres vivos, se deduce una postura propiamente epistemológica. En este sentido es relevante preguntarse ¿Por qué Piaget propone dar una solución de éste tipo, es decir biológica, al origen del conocimiento? Ante esta incertidumbre se hace necesario recuperar el contexto intelectual que permeaba el ambiente durante el siglo XIX. No sólo el panorama de injusticia social, el fascismo y la guerra eran las preocupaciones de los intelectuales en ese período. La crisis por la que atravesaba la filosofía en ese siglo había mostrado que la metafísica no daba respuesta a la desbordante producción científica pero al mismo tiempo la especulación epistemológica se había desligado de la ciencia o peor aún pretendía marcarle el rumbo a la actividad científica. No se puede perder de vista que la ciencia y la técnica iniciaron una relación muy singular a partir de finales del siglo XIX, una relación más estrecha donde ciencia y técnica iban modificando el curso de la historia avanzando por un solo camino que las llevó a unificarse en lo que se llamaría, ya en el siglo XX, "La revolución científico-técnica" El impacto que tendría éste proceso creciente se vería más reforzado por nuevas teorías como la evolucionista de Darwin que revolucionó el pensamiento biológico ya que no sólo se dio una nueva significación a los conocimientos existentes sino que además proporcionó una nueva base para futuras líneas de investigación. El impacto de la teoría evolucionista tendría un significado muy particular en la naciente psicología y donde precisamente Piaget buscaba dar una alternativa al problema del origen del conocimiento.

Explicar la producción del conocimiento se volverá por lo tanto uno de los problemas fundamentales no sólo de la ciencia sino de toda la filosofía en general. Y es precisamente éste problema el que conducirá a pensadores como Piaget a cuestionar el papel de la filosofía, a la que acusará de mostrar una insensata pretensión de intentar explicar la producción del conocimiento metafísica y especulativamente sin someter su análisis a la verificación. De acuerdo a la propuesta piagetiana la metafísica no ha hecho ningún progreso desde Platón hasta nuestros días, por lo que: "*no se debe buscar solamente en las*

³⁷ Piaget, Jean. "Principles of Genetic Epistemology" p. 3, *apud*, Verm, Couze y Walkerdine, Valerie. "Reconsideraciones de la teoría de Jean Piaget" p. 84, antología de lecturas UPN, México, 1985.

*doctrinas particulares de los grandes filósofos que fundaron la teoría del conocimiento, en el realismo trascendental de Platón o en la creencia aristotélica en las formas immanentes pero también permanentes, en las ideas inatas de Descartes, en la armonía preestablecida de Leibniz, en los cuadros a priori de Kant o aun en los postulados de Hegel...*³⁸ lo cual sugiere reorientar la búsqueda del conocimiento y su construcción en áreas que demuestren su posibilidad. Cabe entonces en un primer momento, ubicar el papel que la filosofía y las ciencias verificativas tendrán en el discurso del pensamiento piagetiano, ya que de acuerdo a este celebre autor la idea del progreso no sólo la inventó la ciencia si no que la ciencia es un hecho en sí del progreso: *"Esencialmente en el siglo XIX, a causa de la propensión de ciertos científicos a querer sacar una metafísica de la ciencia y que era ciencia y que era metafísica en esa gente, y en consecuencia los antimaterialistas quisieron crear un modo de conocimiento que supere la ciencia, le sea superior y fuere independiente de ella. Entre los griegos y hasta Descartes y Leibniz, la filosofía se apoya en la ciencia en la medida de los que puede. Mientras que la novedad a partir del siglo XIX es una especie de conocimiento para-científico que quiso elaborar al margen de la ciencia, independientemente de ella y enseguida con la pretensión de un rasgo superior. ¡Eso es lo que me parece enojoso y eso es lo que domina hoy terriblemente!"*³⁹

Si el propósito es entonces que el conocimiento se pueda 'medir' se tiene, pese a que tal vez no sea la intención, una aproximación del pensamiento constructivista piagetiano con el empirismo, ya que para esta corriente filosófica el conocimiento es el resultado de una actividad del sujeto individual por lo que su propuesta epistemológica estará en función de la verificación, sobre todo en las ciencias naturales. En el empirismo son las experiencias individuales las que constituyen la base del conocimiento, mientras que en Piaget las acciones del sujeto construyen las estructuras del pensamiento. Lo que Piaget hace entonces es abstraer esquemas lógicos de la experiencia pero rechaza al mismo tiempo la experiencia en sí, de tal manera que esto le lleva a una negación muy singular del empirismo. No obstante existe una gran semejanza entre ambos marcos explicativos, es decir entre el empirismo y el constructivismo, ya que en ambos casos no se requiere de una producción

³⁸ Piaget, Jean. "Psicología y Epistemología" pp. 7-8, Ercacé Editores, Buenos Aires, Argentina, 1972.

³⁹ Piaget, Jean. "sabiduría e ilusiones de la filosofía" p. 25, Ediciones Península, Barcelona España, 1970.

social del conocimiento ni de un papel de la teoría en la producción de los objetos de conocimiento, por lo que en las llamadas estructuras de conocimiento que posee el sujeto cognoscente piagetiano la experiencia vivida juega un papel menor dejando de lado la conciencia del sujeto o reduciéndola a una conducta operacional. Todo parece indicar por lo tanto que el afán crítico de Piaget lo deja encerrado sin trascender verdaderamente la propuesta empirista, lo cual nos lleva en un segundo momento, a preguntarnos si efectivamente el pensamiento constructivista piagetiano postula una nueva propuesta en la manera de concebir la producción del conocimiento, ya que se toma precisamente esta construcción del conocimiento como uno de los pilares fundamentales del edificio constructivista.

En el caso del tan llevado y traído concepto del sujeto cognoscente, pese a que el constructivismo piagetiano rechaza la pretensión de explicar la producción del conocimiento de manera metafísica o especulativamente, propone no obstante un postulado cercano a lo que había dominado la epistemología clásica; donde se concibe el concepto de sujeto como entidad unitaria constitutiva del conocimiento. Este episodio aparece marcado en Piaget como una etapa significativa en el desarrollo del pensamiento, pero aun así la noción del sujeto epistémico recuerda en buena medida al sujeto individual kantiano, donde *"La estructura de la mente es la fuente de nuestro conocimiento del mundo"*⁴⁰.

Pero no sólo se encuentra una firme referencia al sujeto individual kantiano si no que además, en esta misma inercia, encontramos al sujeto individual como un ser cuya tendencia natural lo lleva a acentuar su autonomía, del tal forma que es responsable y creador de su destino⁴¹ de tal manera que esta referencia de Piaget nos impele afirmar que su concepto del sujeto epistémico se encuentra contextualizado como reflejo del humanismo renacentista, por lo que coincide con *"el interés por el objeto individual así como la búsqueda de las leyes naturales.."*⁴²

⁴⁰Kant, Manuel, *apud*, Venn, Couze y Walkerdine, Valerie. "Reconsideraciones de la teoría de Jean Piaget" p. 85, antología de lecturas UPN, México, 1985

⁴¹ Piaget, Jean. Petersen, Peter. Woodhouse M. Helen y Santullano Luis "La nueva Educación Moral" p.9 Losada s.a, Buenos Aires, Argentina, 1960.

⁴² Estos conceptos son producto de la concepción *humanista*, tema que ya fue abordado anteriormente con la intención de contextualizar el tipo de *humanismo* con el que se compara al *constructivismo*.

En el giro conceptual denominado Renacimiento podemos ubicar el origen de una nueva práctica científica, una ideología preocupada por el individuo, y al mismo tiempo, emergiendo de manera paralela, una forma diferente de producción, que más tarde ya rebasada la etapa del mercantilismo, se consolidará como el nuevo sistema económico conocido como capitalismo. No resulta por lo tanto extraño que en el caso de la adopción de una base epistemológica propuesta por el constructivismo, y más parecida a una postura clásica que a una propuesta novedosa, coincida al mismo tiempo la cualidad de tomar al método científico como fundamento de su edificio ideológico y al sujeto individual como base de su discurso, sobre todo cuando todos los conceptos citados se encuentran dentro del mismo marco explicativo. En consecuencia ante este panorama se tiene que los postulados del modelo constructivista resultan sumamente atractivos como práctica para el capitalismo, ya que coincide con el sistema ideológico y con las necesidades económicas del modelo imperante. Resulta entonces prudente formular las siguientes preguntas: Primero: ¿Cuál es la relación que guarda la elucidación científicista del constructivismo y en particular su concepción del sujeto individual con el pensamiento y la ideología capitalista, de tal manera que no sólo ha permitido, si no que además ha exacerbado, una aceptación casi generalizada de esta postura filosófico-pedagógica? Y, segundo: ¿Qué beneficios implica para el sistema imperante la adopción de un marco explicativo como el constructivismo que logra un impacto imponente, a través del sistema educativo, en la explicación ideológica del hombre?

Si efectivamente las formas Piagetianas son, por lo menos, recuperables dentro del capitalismo, esto explica que sus conceptos sean plácidamente incorporados a las prácticas educativas del sistema, de ahí que sea notoria cierta coincidencia entre lo que procura el sistema capitalista y lo que propone el modelo constructivista. No obstante si "*El objeto principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no repetir simplemente lo que han hecho las otras generaciones, hombres que sean creativos, inventivos y descubridores*"⁴³ suponiendo, al mismo tiempo, que el sujeto individual es un ser cuya tendencia natural lo conduce al bien⁴⁴, tenemos entonces la construcción de un

⁴³ Ripple, Richard E. "*Redescubriendo a Piaget. Un informe del congreso sobre estudios cognitivos y el desarrollo del currículum*" p. 5. School of Education, Cornell University, Ithaca, New York, 1964.

⁴⁴ Piaget, Jean. Petersen, Peter. Wodehouse M. Helen y Santullano Luis "*La nueva Educación Moral*" p.9 Losada s.a, Buenos Aires, Argentina, 1960.

sustento ético como resultado de un encuadre básicamente pedagógico, o siguiendo a Piaget, a partir de un enfoque psicogenético; por lo que se puede observar cierta discontinuidad en la intención inicial de explicar; primero, cómo se alcanza un nivel de conocimiento y se llega a otro mayor, y segundo, cómo el sujeto individual removido de un contexto histórico determinado, se postula como un ser responsable y creador de su destino; aún así la pretensión constructivista es la de incorporar ambos elementos dentro de su marco explicativo.

Además de lo citado, de manera adicional, tenemos entonces que el marco explicativo constructivista 'se ladea' en su explicación del sujeto cognoscente; porque si aceptamos que la inteligencia es una continuidad de la adaptación biológica, de acuerdo a Piaget, el citado análisis deja de ser consecuente; pues al homologar el medio natural con el medio social, encontramos que a la corriente constructivista piagetiana le falta el análisis del factor social, tanto en lo individual desde el punto de vista psicológico, como en lo colectivo desde la determinación sociopolítica, por lo que la explicación constructivista se convierte prácticamente en una "retrato" sobre la noción del hombre y su relación con el conocimiento, ya que al estudiar la historia de la ciencia Piaget deja al margen las desavenencias epistemológicas descontextualizando el carácter histórico del hombre en la construcción de su conocimiento. En este sentido tenemos que el sujeto epistemológico piagetiano está descarnado de un contexto histórico real, de tal manera que es oportuno preguntarse por qué Piaget elige separar al sujeto de un contexto histórico social para su análisis. Como probable respuesta se podría pensar que las actividades sociales resultan sumamente contingentes para el constructivismo piagetiano, dado que no permiten establecer equilibrios pues no proceden de acuerdo a leyes, sino más bien a un sentir subjetivo y especulativo. Tal vez por eso el rechazo de Piaget para incluir un análisis subjetivo que no le permitiría corroborar contenidos por medios verificativos. De ahí que sus postulados descansen en concepciones biológicas y científicas donde se puede pactar un grado óptimo y congruente de verificación.

La tendencia a creer que el comportamiento del hombre y la manera en que éste conoce se pueden explicar a partir únicamente de una visión biológica resulta sumamente cuestionable, sobre todo cuando esta postura científicista deja de lado, en buena medida, el desarrollo histórico-social sin el cual el pensamiento del hombre difícilmente habría

alcanzado el estadio de desarrollo en el que hoy se encuentra. Darle un peso tan extremo a la herencia genética creyendo que se puede explicar todo a partir de sus principios es tanto como aseverar que el hombre no ha sido partícipe de la construcción de su contexto intelectual. O dicho de otra manera, es tanto como negarle al hombre la aportación que él mismo ha realizado al concepto de hombre como ser social. Cabe entonces preguntarse, a partir de lo citado: ¿Cómo trasciende y se refleja el efecto de la propuesta epistemológica del constructivismo en el aspecto ético?

Cuando Piaget lleva su comparación a las nociones del niño para revisar su criterio moral lo que hace es sacar precisamente un elemento de un contexto histórico determinado y analizarlo de manera singular sin que se entienda a ese elemento como parte de un todo mayor. En su obra, *"El criterio moral del niño"*, se presentan los resultados de investigaciones relacionadas con el juicio moral de menores de edad, realizados con niños de escuelas primarias de Ginebra y Neuchatel, ambas ciudades de Suiza. En ese trabajo se utilizaron entrevistas en las que se trataba de conocer el punto de vista de los niños en relación al respeto por las reglas; para ello partió de las reglas del juego social ya que de acuerdo a Piaget *"los juegos de los niños constituyen admirables instituciones sociales. El juego de las canicas, para los muchachos, comporta un sistema muy complejo de reglas, es decir todo un código y toda una jurisprudencia..."*⁴⁵ A partir de este supuesto Piaget trató de indagar sobre la idea que el niño tiene de los deberes concretos y en particular acerca de las reglas propiamente morales que el adulto decide, por lo que analizó las ideas de los niños acerca de la mentira, las nociones de las relaciones entre los niños y la justicia. Piaget parte de observar a los niños en sus 'juegos de canicas', por lo que de manera introductoria realiza una descripción de términos que explican jugadas, esquemas de juego y relaciones que se dan dentro del mismo, de tal forma que se puede mostrar que aun pese a cambios generacionales, o de ubicaciones geográficas el juego es "el mismo en sí" y aunque aclara que no pretende hacer un estudio sociológico del juego, la intención es por lo tanto tomar al *juego de canicas* como un elemento para analizar el juicio moral en el menor. Tomando en cuenta estas precisiones resulta significativo dilucidar las consideraciones a las que llega Piaget, las cuales resultan muy particulares: por ejemplo observa, dejando de lado en todo

⁴⁵ Piaget, Jean. *"El criterio moral en el niño"* Fontanella, p. 9, España, 1971

momento la influencia del contexto histórico, cómo la edad incide en el tipo de interpretaciones que los niños hacen de las reglas, ya que al partir del análisis de estas reglas es posible deducir, de acuerdo a Piaget, elementos que sancionan la práctica de la regla y la conciencia de la regla del juego social; donde tanto la conciencia de la regla y la práctica de la regla se encuentran determinados por la edad. La concepción fundamental a la que habrá de llegar el pensador constructivista es la de contemplar, en consecuencia, dos tipos de pensamiento moral, con algunos estadios intermedios. Al primer tipo de pensamiento moral lo denominó moralidad de la restricción o moralidad heterónoma, el cual se presenta hasta los diez años aproximadamente, y viene a ser el resultado de la coacción moral del adulto, por lo que de acuerdo a Piaget "*... es la moral del deber puro y la heteronomía: el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse sean cuales sean las circunstancias...*"⁴⁶ Como consecuencia de esta moral se genera un realismo moral caracterizado por el respeto unilateral, que es la base de la obligación moral y del sentimiento del deber donde el bien es obedecer a la voluntad del adulto mientras que el mal es hacer lo contrario, por lo que se establecen relaciones de presión. La explicación a la presencia del primer tipo de pensamiento moral se argumenta en el sentido de que los niños cuando nacen son egocéntricos por lo que todo gira alrededor de ellos; posteriormente tanto su desarrollo cognitivo como social les permite descentrarse de manera progresiva empezando a asimilar diferentes puntos de vista, por lo que "*El egocentrismo infantil, lejos de constituir una conducta social va siempre unido a la obligación adulta. El egocentrismo es presocial...*"⁴⁷ La definición del egocentrismo en el plano moral consiste que el niño supone que las demás personas ven las cosas de la misma manera que él, y específicamente en el caso de la mentira como categoría el egocentrismo sólo le permite, al niño, centrarse en la relación más sencilla entre mentir y ser castigado. Para Piaget este estadio se inicia en el momento en el que el niño reciben las reglas del exterior de tal manera que su acción será la de imitar, por lo que se juega sin intentar dominar ni, por consiguiente, uniformizar las distintas formas de jugar; es decir, en este estadio se juega para sí, sin tomar en cuenta la codificación de las reglas, sin embargo prevalece la imposición unilateral de la regla, con el consiguiente realismo moral. En un

⁴⁶ *op. cit.*, p. 280

⁴⁷ *op. cit.* p.51

estadio siguiente no se obedece solamente a la regla impuesta por el adulto sino a las reglas en sí mismas, generalizadas y aplicadas de una manera original: *"el niño considera que la mentira es mala en sí misma y, aunque no se le castigue, no hay que mentir..."*⁴⁸ El resultado demuestra, para Piaget que se trata de un efecto de la inteligencia, donde *"el respeto mutuo, más que el respeto unilateral, encuentra el elemento de racionalidad anunciada desde la inteligencia motriz inicial y supera así el episodio marcado por la intervención de la presión y del egocentrismo."*⁴⁹ Esto da origen al segundo tipo de pensamiento moral al que Piaget denominó moralidad de la cooperación o moralidad autónoma *"cuyo principio es la solidaridad y que se apoya especialmente en la autonomía de la conciencia, la intencionalidad y, por consiguiente, la responsabilidad subjetiva"*⁵⁰ ya que, siguiendo al pensador constructivista, la cooperación es una fuente de personalidad y por lo tanto las reglas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad, según un proceso circular muy frecuente en el desarrollo mental, de tal modo que la autonomía sucede a la heteronomía. En una edad mayor el niño construye relaciones que involucra a las otras personas de tal forma que su decisión incluye la posibilidad de tratar a los demás como le gustaría que lo trataran a él, por lo que la mentira adquiere un peso específico.

La explicación piagetiana a la presencia del primer tipo de pensamiento moral, es decir a la moralidad de la restricción o moralidad heterónoma se argumenta en el sentido de que los niños cuando nacen son egocéntricos por lo que la observación de las reglas serán por imposición, y su respeto será producto de la sanción unilateral, por lo que la posibilidad de que esta conducta se modifique posteriormente será resultado del desarrollo cognitivo del sujeto así como producto de la tendencia natural del individuo al bien, descentrándose de manera progresiva y empezando a coordinar relaciones o puntos de vista y teniendo como sustento a la inteligencia ya que esta capacidad, que se observa incluso desde una etapa motriz primaria, será la que oriente al actuar del sujeto, por lo que se encuentra nuevamente implícita la idea de pasar de un estado de conocimiento menor a otro mayor, así como la idea de la tendencia natural, genética, del ser, para optar por el bien. En el concepto de egocentrismo y en particular en su relación con el plano moral, Piaget sugiere que el niño

⁴⁸ *op. cit.* p.165

⁴⁹ *op. cit.* p.79

⁵⁰ *op. cit.* p. 280

supone que los demás ven las cosas de la misma manera que él las ve, por lo que específicamente en el caso de la mentira, como una categoría, el concepto de egocentrismo piagetiano solo permite centrarse en la relación más sencilla del mentir y ser castigado; situación que se pretende salvar con la mayoría de edad, cuando el individuo, de acuerdo a Piaget, puede descentrarse y construir relaciones que le permiten optar entre mentir o no, sabiendo que los demás individuos pueden también hacerlo con él. Estas relaciones que son más amplias y de reciprocidad incluyen la posibilidad del castigo, aunque en menor proporción ya que el individuo es un ser responsable y creador de su destino. De acuerdo a Piaget cuando el niño construye el valor de la sinceridad, con base en las citadas relaciones, emprende el desarrollo de su autonomía moral por lo que resulta determinante que los niños tengan una vasta posibilidad de experiencias, que por cierto ¡sólo pueden obtener a partir de un encuentro de puntos de vista con otro individuo!, por lo que la idea de que fuerzas innatas como “*las tendencias afectivas y activas: la simpatía y el temor, -componentes del respeto-; y las raíces instintivas de la sociabilidad, de la subordinación, de la imitación, etc., y sobre todo esa capacidad indefinida de afecto que permitirá al niño amar un ideal como amar a sus padres y tender al bien.*”⁵¹, se somete a la posibilidad de una relación social, ya que “*las nociones de igualdad o de justicia distributiva tiene indudablemente raíces individuales o biológicas, condiciones necesarias pero no suficientes para su desarrollo.*”⁵² y aunque Piaget mismo admite que las realidades morales sólo se pueden constituir como tal cuando los individuos entran en relación los unos con los otros⁵³, su explicación resulta insuficiente en el plano social. Ejemplo de esta insuficiencia es precisamente la consecuencia de ‘sacar’ de un contexto histórico determinado al sujeto para analizarlo de forma aislada. Una muestra significativa de ello puede ser la observación a la que llegó Piaget cuando supuso que: “*las niñas tienen un espíritu jurídico menos desarrollado que los chicos*”⁵⁴ puesto que de acuerdo con Piaget no se observa un juego de tanta coherencia como el de las canicas en los niños. Indudablemente un investigador tan consistente como Piaget no podría haber realizado tal observación si no hubiera excluido el

⁵¹ Piaget, Jean. Petersen, Peter. Wodehouse M. Helen y Santullano Luis “*La nueva Educación Moral*” p. 9 Losada s.a, Buenos Aires, Argentina, 1960.

⁵² Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*, Fontanella, p. 266, España, 1971

⁵³ Piaget, Jean. Petersen, Peter. Wodehouse M. Helen y Santullano Luis “*La nueva Educación Moral*” p. 9 Losada s.a, Buenos Aires, Argentina, 1960.

⁵⁴ Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*, Fontanella, p. 63, España, 1971.

análisis social en su obra, ya que se habría podido dar cuenta que el desarrollo jurídico al que se refiere como reducido, es resultado de las condiciones histórico-sociales de sometimiento en las que se ha desarrollado el pensamiento de la mujer. Y aunque se ha pretendido establecer que el mismo Piaget corrigió su postura ante los comentarios críticos de Vigotsky⁵⁵ lo que afirma en realidad es que sus *"primeras formulaciones son menos relevantes porque la consideración de las operaciones y la de la descentralización involucrada en la organización de las estructuras operacionales hacen aparecer éste punto bajo una nueva luz. Todo el pensamiento lógico es socializado puesto que implica la posibilidad de de comunicación entre individuos..."*⁵⁶ con lo que no descarta como válidos sus trabajos anteriores sino que propone la existencia de una identidad en las operaciones dentro de los individuos (intraindividuales) y entre los individuos (interindividuales) que conducen a la cooperación y por consiguiente a la autonomía, por lo que las acciones, ya sean individuales o entre individuos, es decir sociales, estarían *"coordinadas y organizadas por estructuras operacionales construidas espontáneamente en el curso del desarrollo intelectual"*⁵⁷, con lo cual lo único que hace Piaget es añadir el elemento socializador como una categoría adjunta aunque ya existente, de acuerdo a él, en sus primeras especulaciones, al tiempo que asume como una identidad las operaciones intraindividuales y las interindividuales.

De acuerdo a la teoría piagetiana, en el ser humano existe la tendencia natural a acentuar su autonomía, siempre y cuando las condiciones sean óptimas para su desenvolvimiento, por lo que el desarrollo de la autonomía exterioriza la capacidad en el individuo de pensar por sí mismo, analizar puntos de vista, hacer elecciones y tomar la mejor decisión; de tal forma que la educación debe de tener como objetivo generar la autonomía, ya que al hacerlo se estaría dando al individuo una educación en valores, debido a que los niños construyen sus valores y conocimientos conjuntamente si se atiende a su individualidad y se les respeta. En la escuela, por lo tanto, de acuerdo al constructivismo piagetiano será evidente la disyuntiva entre una educación para obtener conductas y actitudes por medio de la convicción personal

⁵⁵ Piaget, Jean. *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotsky*, (Apéndice) en: L. S. Vigotsky *"Pensamiento y lenguaje"* p. 197, La Pléyade, Buenos Aires, Argentina, 1973. En este material Piaget asume *"con pena que un autor descubre veinticinco años después de su publicación, el trabajo de un colega desaparecido durante ese tiempo, sobre todo si se tiene en cuenta que contenía tantos puntos de de interés inmediato para él que podrían haber sido discutidos personalmente y en detalle"*

⁵⁶ *op. cit.* p.214

⁵⁷ *op. cit.* p.215

y mediante la autonomía, o bien obtener estas mismas actitudes por medio de la obediencia, la sumisión y el conformismo. Sin embargo para lograr ese estado óptimo de la nueva educación moral en la escuela Piaget no niega la existencia de sanciones aunque solo sea como elementos que conducen a la formación de la autonomía ya que *"la evolución de las relaciones de presión tienden a aproximar a las de cooperación"*⁵⁸ Así se tienen dos tipos de sanciones: por reciprocidad y por castigo. En el primer tipo de sanciones, las de reciprocidad, el propósito es orientar o motivar al niño para que construya reglas de conducta con el análisis e integración de distintos puntos de vista, por lo que: *"la desobediencia –principio de todo pecado – es una ruptura de las relaciones normales de los padres y el niño; o sea que es necesaria una reparación y como los padres manifiestan su "justa cólera" por las diversas reacciones que se traducen en forma de castigo, aceptar estos castigos constituye la mas natural de las reparaciones, por lo que esta noción primitiva y materialista no viene impuesta exactamente por el adulto al niño y tal vez ni siquiera ha sido creada por la conciencia psicológica del adulto ..."*⁵⁹ Con este supuesto nos encontramos ante una forma muy peculiar de justificar el castigo, de tal forma que primero resulta necesario y luego de existencia casi mística. En el segundo caso, el de la sanción por castigo, el propósito es la reciprocidad en la práctica de la vida *"cuya esencia es hacer nacer, en el interior de la mente la conciencia de las normas ideales que controlan todas las reglas"*⁶⁰ Sin embargo la experiencia nos demuestra que las sanciones no generan la conciencia en normas ideales, si no únicamente la concepción de un castigo que reduce al individuo a un estado de minoría de edad.⁶¹

Si los procedimientos para una educación moral implican ante todo el indagar sobre las posibilidades del niño *"iluminando la pedagogía moral por la psicología moral infantil?"*⁶² dado que sin una psicología que precise las relaciones morales entre los niños y de los niños con los adultos, toda discusión sobre los procedimientos de la educación moral resulta inútil de acuerdo a Piaget. A partir de estas suposiciones es posible corroborar, incluso en un

⁵⁸ Piaget, Jean. *"El criterio moral en el niño"* Fontanella, p. 334, España, 1971

⁵⁹ *op. cit.* p. 270

⁶⁰ *op. cit.* p. 333

⁶¹ González de Alba, Luis. *"Los derechos de los malos y la angustia de Kepler"* p.13, Cal y arena, México, 1998.

⁶² Piaget, Jean. Peterser, Peter. Wodchouse M. Helen y Santullano Luis *"La nueva Educación Moral"* p. 8 Losada s.a, Buenos Aires, Argentina, 1960.

trabajo posterior como es *la nueva educación moral*⁶³, cómo la propuesta piagetiana desfallece en la precisión contextual –histórico-social– ya que limita su análisis a un elemento –el niño– sin contextualizar su entorno por lo que las relaciones morales entre niños y de los niños con los adultos a las que hace referencia, se verán limitadas a un discurso vacío de contexto que pretende explicar las relaciones morales en función de las disposiciones del niño dejando fuera las condiciones histórico-sociales que se encuentran subsumidas en las relaciones morales, de tal forma que excluye la patología de una sociedad determinada donde las relaciones sociales vienen a ser producto no de la conciencia de lo hombres sino de las relaciones económicas que prevalecen⁶⁴, por lo que el juicio moral no se puede categorizar como producto de una tendencia natural sino de una sanción social.

En consecuencia, del análisis anterior y después de haber intentado establecer el origen y fundamento de los conceptos básicos del constructivismo piagetiano, se puede establecer que aunque existe una relación entre ellos, esta relación no se preserva, al trasladarlos de una postura propiamente epistemológica y biológica –llamada psicogenética– al contexto de lo moral, por lo que a pesar de estar articulados en el mismo eje no se establece una congruencia entre el principio y la práctica, es decir, entre lo que se piensa y lo que se logra. Por consiguiente, se obtiene que la propuesta constructivista de Piaget representa una alternativa ética insuficiente para lograr la realización del individuo, entendiendo esta realización como un estado óptimo donde se conjugan el ser individual y el ser social, de tal manera que los logros del individuo se cristalicen en los beneficios para la sociedad, a la que muchas veces olvida pero que no por ello deja de pertenecer a ésta. Asimismo resulta que los postulados del modelo constructivista son por lo menos recuperables como práctica para el capitalismo, como ya se mencionó, de tal forma que la postura constructivista piagetiana termina incitando esencialmente a la formación individualista, cuyo principal carácter es necesariamente el egocentrismo, de tal forma que el ser individual que se logra es un hombre superficial, que sólo le interesa acaparar y asegurar su bienestar sin importarle los demás.

⁶³ *op. cit.*

⁶⁴ Marx, Karl *Tesis sobre Feuerbach*, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, p.226, 3ª tesis, México, 1979

Resulta claro que el positivismo, por muy sutil que resulte su forma o apariencia, no tiene por qué moldear necesariamente nuestra cultura, aunque es evidente que existe una fuerte relación entre el paradigma económico dominante actual y el cientificismo constructivista, reforzado por el vínculo con las autoridades del Estado; ya que éste responde a la orientación neoliberal apoyada en la postura positivista. En síntesis, privilegios normativos formales. Desde esta perspectiva es necesario recuperara el sentido objetivo del ser social perdido frente al relativismo del positivismo, ya que al mismo tiempo el cientificismo implica la pérdida de un sentido último de la vida humana; tal vez por eso se puede aseverar que no es privativo el que las ciencias positivas sean el fundamento de la civilización. Para producir este cambio se requiere que las escuelas experimenten primero y adopten luego modalidades de enseñanza que desarrollen las aptitudes de los alumnos para pensar de modo *crítico y creativo* con capacidad para solucionar problemas, participar en trabajos sistemáticos de grupo, usando la imaginación y adaptándose a circunstancias cambiantes, pero sobre todo pensando en la necesidad de transformar su entorno social. Educar es inseparable de pensar y repensar la educación como reto personal y desafío ético ante la sociedad. Pensar la educación es ante todo un proceso social, entre seres humanos en constante diálogo e interacción. Por lo que es la vida social donde, despojados de nuestras máscaras, se va mostrando nuestra ética.

Para el constructivismo, los hombres pueden producir voluntariamente las instituciones que sostienen la sociedad y la civilización. Erróneamente considera que los hombres detentan la capacidad de crear el orden social porque están dotados de razón. No se puede ocultar que el orden y las estructuras sociales son el resultado de la acción y el actuar humano pero no fruto de la concepción humana individual como tal.

Los patrones sociales, reglas y valores, no resultan de la sapiencia ni de la creación de un hombre particular, de un individuo, son el resultado de múltiples acciones humanas durante muchas generaciones, donde intervienen y se suceden ensayos, errores, correcciones, manifestaciones, controversias, polémicas y al mismo tiempo las relaciones entre los seres humanos. Semejante proceso evolutivo hace imposible la utilización de modelos abstractos para predecir la misma naturaleza compleja y cambiante del hombre, como lo supone el

constructivismo; por eso ningún progreso científico podrá darnos el conocimiento para reemplazarlo; nada parece más insoportable para la vertiente positivista que se ha incrustado en el constructivismo que esta idea. Suele considerarse como argumento que el progreso del mundo desarrollado, y básicamente occidental, tiene una explicación en los avances tecnológicos, sin embargo poco se dice sobre la acumulación del capital. Sólo se nos habla de los avances técnicos que resultan del adelanto científico en combinaciones variadas con el espíritu emprendedor y la necesidad de facilitar las tareas, donde el hombre es citado como un individuo, sin embargo alienado por necesidad, convertido al final solo en una pieza más del sistema de producción y consumo, o dicho más claramente en una mercancía. Por eso le resulta necesario al sistema económico imperante crear falsas expectativas que se satisfagan con el consumo de bienes y con la formulación de supuestos teóricos 'novedosos'. Se hace necesario entonces, primero, desdibujar la idea de un avance científico como complemento necesario y asegurador de un mejor nivel de vida para una población creciente. Y segundo, en su lugar habrá que reflexionar sobre el abandono del hombre como ser social y como productor del pensamiento, de las ideas y de los bienes que hoy parecen adueñarse del hombre mismo⁶⁵. Si en verdad se desea que el hombre abandone la imposición caprichosa y totalitaria de quienes pretenden marcarle su destino y el camino a seguir desde una posición de élite intelectual, por una parte, y la consolidada asociación entre el Estado y la estructura económica del poder, por otra, será necesario darle una oportunidad a la naturaleza humana que seguramente actuará en innumerables y conflictivas direcciones, lo cual puede representar en sí el conflicto que encierra la imposibilidad de acotar la realización del hombre en un contexto positivista.

Ante este panorama y después de revisar algunos elementos que me permiten establecer la insuficiencia del constructivismo, como marco explicativo que sustente la realización del individuo como un ser social, en la tercera parte pretendo generar una propuesta ética alternativa a partir de la teoría del materialismo histórico marxista.

⁶⁵, Marx, Karl. *El capital*, Tomo I, p. 87-102, Siglo XXI editores, México, 1987

TERCERA PARTE

EL MARXISMO COMO UNA ALTERNATIVA ÉTICA PARA EL COLEGIO DE BACHILLERES.

I. EL COLEGIO DE BACHILLERES EN LA DISYUNTIVA ÉTICO-PEDAGÓGICA.

En nuestro país el proceso educativo se ha enfrascado en dar capacitación para el empleo⁶⁶, tal es el caso de la orientación que se está dando a la propuesta educativa en el Colegio de Bachilleres, de ahí que el respeto, la tolerancia y la honestidad se encuentren en un segundo término, por que capacitar para un empleo es literalmente arrojar a los estudiantes a las leyes de la oferta y la demanda capitalista donde la competencia les enseña, y obliga, a dejar de lado consideraciones morales, como el respeto y la honestidad, con tal de escalar en la trama social y lograr el fin último, es decir, la supuesta realización del individuo.

Aún así, pese a lo que se diga, la educación sigue siendo la forma más honesta de movilidad social, las otras formas son el abuso, la corrupción, el tráfico de influencias, los negocios ilícitos y que son en sí los que ahientan la inseguridad social. Por eso educar debería implicar al mismo tiempo abatir la inseguridad y generar respeto, tolerancia y honestidad. Es necesario, por lo mismo, cuestionarse sobre la educación y sobre el mismo proceso educativo para no perder de vista su sentido social, porque educar no necesariamente es convertir a las escuelas en reductos de empresas privadas.

El temor a la educación tal vez sea uno de los factores que impiden su conciliación. Es inobjetable que educar implica quitar la venda de los ojos y sacar al hombre de la caverna de la ignorancia⁶⁷, llevarlo en consecuencia al conocimiento de la verdad. Por lo que el temor de establecer un proceso educativo más sólido, es decir crítico y reflexivo de su entorno social, resulta un temor infundado. Existen otros países con una educación de tipo marxista y no resulta un impedimento para gobernar, si por gobernar se entiende trabajar en función del bien común. Educar es por lo tanto entregarle al individuo las herramientas

⁶⁶ La orientación que se está dando a la educación en nuestro país es el resultado de los requerimientos de la globalización, implementada con el auspicio de los gobiernos de corte neoliberal.

⁶⁷ Platón, *La alegoría de la Caverna*, p. 163-164, Material escolar con antologías para filosofía I, Grupo editorial Éxodo, 3er edición, México, 2001.

necesarias para asegurarle un bienestar social, antes que defenderse de los atropellos de la autoridad.

Establecer una propuesta ética alternativa como soporte teórico para un proyecto educativo podría resultar atractivo ya que esto sugiere, al mismo tiempo, una posibilidad de mejorar el proceso educativo, más aún hoy en día en que las miradas se vuelven nuevamente al terreno de los valores cuestionando su consistencia, actualidad, y por qué no, su abandono. En días en que los centros educativos de países, como los de nuestro vecino del norte, se han visto estremecidos por hechos que cuestionan precisamente el sentido ético de las relaciones humanas en las sociedades llamadas *democráticas*, se hace imprescindible una reflexión sobre la propuesta ética que soporta nuestros proyectos educativos⁶⁸. De ahí que la intención sea la de *voltear la mirada* hacia esos terrenos.

II. CARACTERIZACIÓN DEL MARXISMO

El ser humano que se produce en la sociedad capitalista, con su expresión más acabada conocida como globalización neoliberal, se caracteriza por un exagerado afán de lucro, codicia, consumismo, competencia desmedida y egoísmo; rasgos característicos de la deshumanización y enajenación de la humanidad. Para transformar esta sociedad en una nueva sociedad cimentada en la justicia, la igualdad social, la soberanía, la libertad y la integración es urgente hablar de una transformación educativa. En la actual coyuntura histórica es necesario tomar ventaja a partir de la transformación de los viejos aparatos del Estado Liberal (pensando en el pretexto de la transformación neoliberal y globalizadora) por medio de nuevo un Proyecto Educativo en el cual se estructure un sistema pedagógico centrado en el ser humano, en sus necesidades y potencialidades. Sin embargo para que este proyecto no padezca de debilidades filosóficas en cuanto a su concepción ontológica y axiológica del ser humano y sus valores mi propuesta se concentra en tomar la teoría del materialismo histórico de Carlos Marx y Federico Engels.

⁶⁸ Estos hechos a los que se hace referencia son los sucedidos en los centros educativos de E.U donde a partir de años recientes la violencia ha dominado el escenario con atentados fatídicos donde se han mezclado odios raciales, actos de segregación, vacíos existenciales y cuestionamientos morales. Desafortunadamente el uso de las tecnologías como el internet ha servido como medio para divulgar y difundir lo sucedido a como advertencia de lo que sucederá.

En el ámbito del Colegio de Bachilleres la búsqueda de la realización del individuo podría establecerse a partir de una propuesta ético-marxista, suponiendo que efectivamente la teoría marxista tuviera como preocupación la realización del individuo ya que las diferencias del pensamiento marxista con los postulados del pragmatismo en educación son radicales. Marx inscribe su teoría en una concepción más amplia del mundo y del hombre, por lo que la tesis pragmatista que confía únicamente en la educación como la vía para la plena realización humana, resulta insuficiente. La teoría de la enajenación y el papel de la educación como elemento ideológico forman parte de un concepto mucho más amplio de transformación de la sociedad.

III. LA POSIBILIDAD DE UNA MORAL MARXISTA Y SU RELACIÓN CON LA ÉTICA

En varias ocasiones se ha dicho que la teoría marxista no incluye ningún estudio sobre cuestiones éticas; por lo que esto ha llevado a creer, incluso, que si Marx estaba proponiendo romper por completo con la sociedad capitalista esto implicaría, de alguna manera, destruir necesariamente todas sus categorías de valoración. Es necesario reconocer que efectivamente *"Marx no escribió ninguna obra directamente consagrada a los problemas de la filosofía moral. En ninguna parte analiza su espíritu crítico el significado de los términos morales o el fundamento de las distinciones éticas"*⁶⁹ No obstante resulta, con todo y ello, un tanto aventurado creer que el marxismo estaría proponiendo romper por completo con el concepto mismo de la ética, por ser producto de una sociedad a la que estaría proponiendo cambiar, ya que esto llevaría a pensar en el marxismo como una postura propiamente anarquista. Aun así establecer una propuesta ética a partir del marxismo resulta, por lo menos en apariencia, poco viable, ya que no es posible citar texto alguno que haga referencia a términos morales o definiciones de tipo ético. Teniendo como referencia estos antecedentes resulta oportuno establecer que, si se acude a una visión general de la teoría marxista, es posible encontrar una preocupación ética de fondo en toda la propuesta, a saber: la realización del hombre. Lo cual explica por qué los escritos de Marx se encuentran atiborrados de referencias morales o valorativas, de juicios éticos y de

⁶⁹ Kamenka, E. *Los fundamentos éticos del marxismo*, Paidós, Buenos Aires, Argentina 1972, p. 23

horizontes axiológicos; por lo que si se revisa, incluso, la obra cumbre de Marx, El capital, esta se encuentra también repleta de juicios con una crítica moral al capitalismo y llena de expresiones acerca de sus injustas formas, por lo que la propuesta marxista estaría encauzando ciertas cuestiones de índole moral, como pueden ser: la libertad, la autonomía, la igualdad y la dignidad como medios para lograr la realización del hombre.

Para establecer una concepción propiamente moral a partir del marxismo, la intención será (teniendo como eje fundamental el materialismo histórico) desencajar de la teoría marxista referencias morales o valorativas, juicios éticos o extensiones axiológicas que permitan trazar contextualmente dicha propuesta. Para ello tomare básicamente el Manuscrito de 1845-1846 redactado por Marx y Engels, el cual a pesar de considerarse como un escrito de la 1ª. Etapa (es decir un escrito de juventud) es un texto que *“Reveló grandes cualidades que podrían compensar con creces su carácter fragmentario e inacabado. En efecto además de presentar un gran interés para el conocimiento de los fundamentos del materialismo histórico, contiene fecundas aportaciones en algunos puntos tales como en la noción de ideología.”*⁷⁰

Al examinar la teoría marxista, de un modo general, es posible destacar una idea fundamental: El interés de Marx por reivindicar la condición del hombre. Este interés se apoya en la idea de que el hombre se encuentra sometido a ciertas ideas poco precisas sobre su realidad, de tal modo que *“Los hombres se han formado siempre, hasta ahora, ideas falsas sobre ellos mismos, acerca de lo que son o debieran ser. Han organizado sus relaciones en función de las representaciones que se hacían de Dios, del hombre normal, etc. Estos productos de su cerebro han crecido hasta el punto de dominarlos con toda su potencia. Son unos creadores sometidos por sus propias creaciones”*⁷¹ En este sentido el marxismo no da lugar a la invalidez o a la creación de valores autónomos, rechazando en consecuencia las imágenes erróneas que el hombre ha elaborado incluso de sí mismo. No es necesario, por lo tanto, reducir las causas a explicaciones biológicas o físicas porque las razones deberán considerarse ante todo como causas de las acciones humanas, de tal

⁷⁰ Marx, Karl. Engels, Federico. *Manuscritos del 1845-1846*, Nota a la edición española, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, p.6, México, 1979.

⁷¹ Marx, Karl. Engels, Federico. *La ideología alemana*, en los *Manuscritos del 1845-1846*, Prólogo, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, p.11, México, 1979.

manera que el primer paso es distinguir entre razones reales y razones falsificadas: "*Dicho de otra manera, no partimos de lo que los hombres dicen, se representan o imaginan, ni de lo que son las palabras, el pensamiento, la imaginación, y la representación de los otros...*"⁷², por eso el marxismo antepone al pensamiento del hombre y a la generación de las ideas del hombre mismo una condición fundamental: las circunstancias de vida del hombre en sí, es decir la forma en que el hombre se organiza para aproximarse los bienes de la naturaleza, cómo esos bienes son transformados por el hombre para su beneficio y cómo, en consecuencia, se establecen cierto tipo de relaciones entre los hombres que permiten la generación organizada de bienes y servicios. Por eso Marx insistía que "*los fantasmas del cerebro humano son sublimaciones necesarias del proceso material de vida de los hombres...*"⁷³, porque tenía muy en claro que los hombres no son producto de las circunstancias y de la educación, como de manera común se ha llegado a creer; no son las ideas de los hombres las que determinan su manera de pensar y actuar si no que es su existencia y la manera en que se desarrolla esta existencia la que determinará su pensamiento, es decir: "*No es nunca la conciencia lo que determina la vida, sino es la vida, la que determina la conciencia.*"⁷⁴ A partir de esta deducción Marx encuentra que es precisamente el proceso material el que condiciona el pensamiento de los hombres de tal forma que será el establecimiento de las relaciones sociales, y de cómo son las condiciones que se establecen al interior de estas relaciones, las que fundamentan la conciencia de los hombres, por lo que toda cuestión que se refiera a la producción del pensamiento estará inseparablemente concatenada con el establecimiento de las formas en que el hombre se organice para la producción. En consecuencia, el marxismo no puede admitir el desarrollo de una filosofía ética que no tenga raíces en un análisis de las instituciones sociales; esta premisa resulta importante a destacar para el desarrollo de la idea general de una concepción ética marxista.

Marx encontró una forma viable para una correcta y científica explicación de la generación de ideas y de la historia, por lo que para él la base de los motivos ideológicos se encuentra en las relaciones sociales de producción, ya que "*En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su*

⁷² *op. cit.* p. 37

⁷³ *op. cit.* p. 37

⁷⁴ *op. cit.* p. 38

*voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituyen la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político, y a lo cual corresponden determinadas formas de conciencia social*⁷⁵ Tenemos así que la filosofía, la religión, el arte, la moral y la ideología política son formas de la conciencia social que se asientan sobre la base económica y cambian a medida que cambia esta misma base. Razón por la cual las transformaciones que se dan en el ámbito social tienen siempre un fundamento en las necesidades del desarrollo económico-social. Por eso se puede suponer que el materialismo histórico proporciona a la moral un contenido objetivo y material que puede alumbrar una auténtica ciencia de la moral; una ética científica que trate de la esencia social y de las leyes del desarrollo de la moral como una forma específica de la conciencia social y de las leyes que rigen el progreso moral, es decir, el método de la ciencia ética deberá estar sujeto a los fundamentos metodológicos que se deducen de la teoría marxista del conocimiento y de la comprensión materialista de la historia, ya que bajo la influencia de los cambios habidos en la producción, se originan cambios en las relaciones sociales.

El marxismo nos dice que el individuo es un ser social perteneciente a una clase determinada⁷⁶ que le exige ciertos modos de comportamiento (como actos buenos). Es decir, los deberes del individuo están íntimamente relacionados con las relaciones sociales, al tiempo que estas relaciones sociales se encuentran determinadas por una forma económica determinada de la producción. Pero sucede además en estas relaciones que se establecen entre los individuos surge al mismo tiempo una división de la sociedad, de tal forma que en esta división existe una clase que domina a la otra y que es dueña de los medios de producción, por lo que *“Las ideas de la clase dominante son en cada época las ideas dominantes, es decir, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad resulta al mismo tiempo la fuerza espiritual dominante. La clase que controla los medios de producción material controla también los medios de producción intelectual, de tal*

⁷⁵ Marx, Karl. *Introducción General a la Crítica de la Economía Política/1857*, p. 66, Cuadernos de Pasado y Presente, décimo quinta edición, México, 1981.

⁷⁶ Marx, Carlos. Engels, Federico. *La ideología alemana*, en los *Manuscritos del 1845-1846*, Prólogo, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, p.87, México, 1979.

manera, que en general las ideas de lo que no disponen de los medios de producción intelectual son sometidas a las ideas de la clase dominante”⁷⁷ Por ésta razón resulta insuficiente analizar las concepciones morales a partir de abstraer alguno de sus elementos, sin tomar en cuenta su contexto histórico, ya que, como se ha intentado mostrar, la conciencia es un producto del desarrollo histórico-social. No por ello se puede excluir el carácter normativo de lo moral, aun con la comprensión de la influencia de un contexto histórico determinado, sin embargo el deber comprendido no como obligación externa, sino como necesidad orgánica, con el profundo convencimiento de la justeza histórica, podría ser la comprensión marxista del deber moral, de este modo podría generarse una propuesta para revitalizar el fundamento ético del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

IV EL MARXISMO COMO FUNDAMENTO ÉTICO

A partir de la concepción moral que se logró con el análisis anterior, la intención será ahora la de establecer los elementos para una posible propuesta ética desde la perspectiva marxista. Exponer los principios básicos de una posible propuesta ética marxista, configurable a nuestra actualidad, resulta una tarea atractiva pero sumamente compleja ya que Marx no se preocupó específicamente de la ética; por lo menos de manera objetiva, ya que sus textos no presentan definiciones precisas de un concepto ético como tal. Sin embargo, como ya he mencionado, en su teoría se encuentran implícitos constantes juicios de valor y conceptos normativos que indican una actividad ética en su reflexión, por lo que algunas ideas generales de esta posible ética marxista son:

1. *La moral no es sino una forma de conciencia social*, ya que de acuerdo a Marx “*La conciencia es por lo tanto y desde el primer momento, un producto social directo e inherente a la existencia del hombre.*”⁷⁸ Para Marx la base profunda de los motivos ideológicos se encuentra en las relaciones sociales de producción, por lo que resulta evidente que los hombres no son producto de las circunstancias, como de manera común se ha llegado a creer; no son las ideas de los hombres las determinan su manera de pensar y

⁷⁷ *op. cit.* p. 78

⁷⁸ *op. cit.* p. 45

actuar si no que es su existencia y la manera en que se desarrolla esta existencia la que determinará su pensamiento, es decir: *"No es nunca la conciencia lo que determina la vida, sino es la vida, la que determina la conciencia."*⁷⁹ En este sentido la filosofía, la religión, el arte, la moral y la ideología política son formas de la conciencia social que se asientan sobre la base económica y cambian a medida que cambia ésta misma base. Esto no implica un reduccionismo al factor económico, cuestión que por cierto ha sido una de las críticas más tenaces en contra del marxismo, ya que en la construcción social se entretienen intereses e intenciones de tal forma que la base económica es determinante pero no es la única que influye en la construcción de la conciencia social.

2. Para una posible ética marxista *el hombre es el ser fundamental* y su realización solo es posible en la medida en que se modifiquen su condición social. Marx va descubriendo las condiciones que impiden la plena realización humana, donde esta realización se entiende como condición que se descubre y se realiza. La realización es siempre el desplegarse del hombre en la actividad productiva, una realización en y por el trabajo. Por ello el marxismo rechaza las formas variadas de la explotación del hombre y deja claramente establecida su posición al decir que es en la existencia real, en la posición concreta, en el proceso productivo, en el antagonismo de clases, donde se gesta y desarrolla la enajenación. Por lo tanto, en su teoría la naturaleza humana se encuentra determinada históricamente por las condiciones materiales de vida, propias de cada época.

3. *La ética marxista demanda elaborar sus propios conceptos.* El hombre realmente humano es el hombre libre. Pero entender la libertad del hombre implica desentenderse de un discurso emanado de una sociedad dividida en clases ya que: *"Las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes o sea, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas, es decir, la expresión de las relaciones que hacen de una clase determinada una clase dominante, en una palabra son las ideas de su dominio."*⁸⁰ Por eso resulta necesario construir una nueva elaboración de los conceptos a partir de una concepción social más justa regulando racionalmente la relación con la naturaleza y con el hombre mismo, sin que se detenten relaciones de sometimiento y de explotación irracional del trabajo del hombre.

⁷⁹ *op. cit.* p. 38

⁸⁰ *op. cit.* p.78

4. Por último, *la propuesta ética marxista tiene una fuerte convicción social* por lo que no se limita únicamente a una elaboración teórica, si no que además formula una propuesta práctica. Esta propuesta práctica hace de la teoría marxista una teoría innovadora que llevada al plano moral puede favorecer la transformación ética del hombre. Se desprende básicamente de la idea marxista de la necesidad de no limitarse únicamente en interpretar al mundo sino que además la intención deberá ser el transformarlo⁸¹ para que el hombre alcance un nuevo estadio social, colocando la teoría al alcance del hombre real, dado que la condición humana no es algo exclusivo en cada individuo sino que es el resultado de un determinado tipo de relaciones sociales.

La teoría marxista rescata esta condición con el concepto de la praxis⁸², como tal, abocada a la acción. La praxis podemos entenderla como un proceso de transformación que llevada al plano social implica la transformación de un orden social⁸³, constituido por unas determinadas instituciones, que no han permitido a la totalidad de los individuos llevar a cabo su realización dadas las desiguales condiciones sociales. La praxis implica, al mismo tiempo, un compromiso social ya que el ejercicio de la praxis, deberá modificar dicho orden para darle una nueva forma teniendo en cuenta, en ese proceso, la legalidad del objeto en cuestión; en este caso el objeto moral, para que de esa manera se le pueda desarticular y doblarlo, por lo que con este ejercicio la praxis conduce a formular una filosofía ética social.

Marx decía, con toda claridad, que ser partidario de la no violencia, de una manera absoluta, era consolidar la violencia establecida. Una manera de trastocar el sistema educativo, sin que con ello se recurra a una acción propiamente violenta, es la de la praxis social; entendida como la acción transformadora del ser pasivo en el proceso educativo. Es esta la propuesta que pretendo exponer en el siguiente apartado.

⁸¹ Marx, Carlos Federico, Engels. *Tesis sobre Feuerbach*, en los *Manuscritos del 1845-1846*, Prólogo, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, p.78, México, 1979.

⁸² Sánchez Vázquez, Adolfo. *De Marx al marxismo en América Latina*, p. 54-58, Itaca, México, 1999

⁸³ Marx, Carlos Federico, Engels. *La ideología alemana*, en los *Manuscritos del 1845-1846*, Prólogo, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, p. 128, México, 1979.

V. CONCEPTOS PARA UNA NUEVA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA MARXISTA.

El egoísmo que padece el estudiante del Colegio de Bachilleres es el resultado de la lógica del capital, el cual estimula una permanente búsqueda de la ganancia a costa de todo y de todos, ya que incluso obliga a los estudiantes a ser utilitarios, porque a veces el egoísmo es la única posibilidad de sobresalir. Reducido en esa existencia contradictoria, el estudiante busca afanosamente respuestas a ciertas preguntas propias de su edad pero también respuestas sobre su existencia y su futuro. En ese mismo mundo relacional se ha subsumido el docente quien padece las mismas contradicciones: la sumisión, los efectos del poder, el menosprecio a la individualidad y a las necesidades colectivas. Marx nos dice que. *“La verdadera riqueza espiritual del individuo depende totalmente de la riqueza de sus relaciones reales (...) los hombres se hacen los unos a los otros tanto física como espiritualmente”*⁸⁴.

Muchas veces en el salón de clase los docentes nos hacemos preguntas como las siguientes: ¿Por qué el estudiante no muestra interés por aprender? ¿Cómo es que perdió su condición crítica? ¿Qué lo ha llevado a establecer relaciones tan particulares con la naturaleza, consigo mismo y con los demás? ¿Por qué menosprecia sus capacidades creadoras? ¿Es el estudiante un ser individualista por naturaleza? La respuesta más aproximada que encuentro, a todas las interrogantes citadas, convergen en una sola: la educación y la escuela, como aparatos ideológicos, han multiplicado la ideología de dominación a través de la escuela laica o religiosa, pública o privada, donde se transmiten conocimientos desvinculados de las realidades inmediatas de los estudiantes. En el salón de clases priva todavía la transmisión mecánica de un saber inútil y enciclopedista en un ambiente rutinario donde se contagian el miedo y la sumisión a las jóvenes generaciones; una educación y una escuela que *“...nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo.”*⁸⁵

⁸⁴ Marx, Carlos. Engels, Federico. Obras escogidas. “Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista. p. 37, Progreso, Moscú 1973.

⁸⁵ Galeano, Eduardo. *Patatas Arribas: La escuela del mundo al revés.* p.8, Siglo XXI Editores, México 1998.

El Colegio de Bachilleres se ha convertido en una escuela burocrática; que poco a poco se va desmoronado ante las corruptelas solapadas por un buen número de autoridades y apoyadas por el sindicalismo corporativista; por maestros improvisados y poco centrados en concepciones filosóficas, políticas, y axiológicas, muchos de ellos discriminadores de las capacidades cognitivas de los estudiantes y de la esencia del aprendizaje y desvinculados del entorno social. El impacto real en la formación educativa del estudiante del Colegio de Bachilleres, como resultado del proyecto económico del país, ha sido el que se le considere como un individuo cuya educación puede estar sujeta a la intencionalidad, utilizando el lenguaje de la globalización, de otros agentes que la planifican, desde lo lejano, desde lo extraño, con técnicas, métodos y hasta instrumentos ajenos, con una tecnología prestada y donde al mismo tiempo es privado de lo propio, de su raíz y esencia como humano, para convertirse en un objeto copiado de modelos foráneos.

Para revertir esta deshumanización y extrañamiento es necesario generar una práctica educativa sustentada en una propuesta ética alternativa. De manera concreta puedo establecer que mi propuesta de orientar la práctica educativa desde una perspectiva marxista, se puede lograr incidiendo en los programas de la asignatura de Filosofía por medio del marco de referencia, el cual está integrado por la ubicación, la intención y el enfoque. Si la materia de filosofía tiene como propósito aportar los elementos que faciliten en el estudiante la reflexión y el análisis crítico, es posible entonces establecer, entre sus objetivos, la práctica de valores en los alumnos. Con la intención de alcanzar la realización del individuo, para lo cual será necesario modificar el soporte ético que sustenta el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, ya que el actual, como mostró, resulta insuficiente, es posible tomar a la materia de filosofía ya que contiene elementos formativos e informativos que le proporcionar al estudiante herramientas favorables para la reflexión y la orientación problematizadora. En este orden el impacto más contundente podría establecerse en el momento en que se planea como prioridad no la adquisición irracional de bienes si no la satisfacción intelectual y emocional del individuo, que permita establecer al fin alcanzar su realización, concibiendo la educación como un derecho humano social, no individualizado, así como un deber social para los docentes, sin discriminación alguna, garantizando su forma gratuita, en especial para los sectores más vulnerables; de allí su sentido de equidad. Para lograr lo mencionado es necesario concebir al Colegio de Bachilleres como un espacio

dedicado al desarrollo integral de los estudiantes; de sus mentes e intelecto, de sus manos para el trabajo, de su cuerpo para la salud física y de su esencia para la creatividad inventiva. Por eso se requiere reorientar su modelo educativo, con un sustento teórico que bien podría ser el marxista, para modificar la práctica educativa y promover una nueva pedagogía social. Sin embargo, la coexistencia con debilidades, modelos viciados y valores viejos al interior de una propuesta marxista podría entorpecer el logro de los objetivos aludidos, ya que se trata de construir un proyecto educativo social que finque sus raíces en la teoría del materialismo histórico de Marx, ideas y valores que alienten a transformar la realidad deshumanizada para construir una sociedad realmente humana, que sustituya la conciencia egoísta del capitalismo por una conciencia solidaria capaz de transformar al hombre-mercancía en un verdadero ser humano que se relacione de manera armónica con sus semejantes y con la naturaleza.

La transformación del hombre-mercancía en un hombre-social se logrará con la vinculación de la educación con el trabajo, sobre todo con la armonización de ambos para encauzar socialmente a un estudiante crítico y reflexivo, en el trabajo libre, productivo y dignificador del humano. Tal sería la meta de una práctica educativa sustentada en la teoría marxista, donde se le enseñara al estudiante lo injusto que resulta que el ser humano se utilice como medio para que otro hombre consiga sus fines, desechando al fin la vieja idea que soporta la inmoral política actual donde el fin justifica los medios.

CONCLUSIÓN

Después de analizar el origen y fundamento del Colegio de Bachilleres, así como la relación que existe entre las estrategias pedagógicas adoptadas y el sustento ético que soporta su Modelo Educativo, es posible deducir tres conceptos generales: Primero. El Colegio de Bachilleres es producto de una determinada forma de concebir el uso y orientación del sistema educativo en nuestro país. Responde, desafortunadamente de manera preponderante, a las necesidades tecnócratas del actual sistema político y luego a las necesidades de la población. El impacto real en la formación educativa del estudiante del Colegio ha sido que se le considere como un individuo cuya educación está sujeta a la intencionalidad de agentes que pueden planificar su educación desde lo extraño, con técnicas, métodos y hasta instrumentos ajenos; con una tecnología prestada y donde al mismo tiempo es privado de lo propio, de su raíz y esencia como humano, para convertirse en un individuo muy cercano a las mercancías.

Segundo. No hay duda que se han hecho importantes intentos, desde la planeación académica, por lograr los objetivos que plantea su Modelo Educativo. Intentos que van desde la reorientación pedagógica hasta las reformas curriculares. En el plano pedagógico los intentos por modificar el rezago educativo han llevado al Colegio a incluir nuevas estrategias didácticas, una de ellas denominada *práctica educativa*, con los infortunados resultados ya descritos en el presente informe. Con el fin de incidir en el interés por aprender así como en la búsqueda por lograr la realización del individuo, objetivo fundamental del Modelo Educativo del Colegio de bachilleres, se adoptó desde 1993 la vertiente pedagógica-filosófica denominada constructivismo, con la cual se pretende orientar la práctica de valores en los alumnos. No obstante después de analizar el constructivismo de Jean Piaget, pensador esencial de esta corriente y tras haber establecido el origen y fundamento de sus nociones, se puede sintetizar que: aunque existe una relación entre sus conceptos, esta relación no se preserva cuando se trasladan de una postura propiamente biológica y epistemológica, llamada psicogenética, al contexto de lo moral. Por lo que a pesar de estar articulada en el mismo eje no se establece una congruencia entre

el principio y la práctica, es decir, entre lo que se piensa y lo que se logra. Por consiguiente, se obtiene que la propuesta constructivista de Jean Piaget representa una alternativa ética insuficiente para lograr la realización del individuo, entendiendo esta realización como un estado óptimo donde se conjuguen el ser individual y el ser social, de tal manera que los logros del individuo se cristalicen en los beneficios para la sociedad, a la que muchas veces olvida pero que no por ello deja de pertenecer a ésta. Así mismo se obtiene que los postulados del modelo constructivista son por lo menos recuperables como práctica para el capitalismo, de tal forma que la postura constructivista piagetiana termina incitando esencialmente la formación individualista, la cual se distingue por tener como interés fundamental la acumulaciones irracional de bienes, con la idea de que esto asegura su bienestar, sin importarle los demás.

Tercero. Es posible establecer una propuesta ética alternativa, la cual podría orientarse desde la perspectiva marxista, ya que una de las preocupaciones principales de esta propuesta filosófica es precisamente lograr la realización del hombre; tal y como se mostró en el último apartado del presente informe. Por lo tanto, si la finalidad es reorientar la práctica de valores en los alumnos es necesario modificar el soporte ético que sustenta el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, ya que el actual, como se intento mostrar, resulta insuficiente. Con la intención de alcanzar la citada realización del individuo es posible incidir desde el enfoque del plan de estudios de la materia de Filosofía, ya que al estar ubicada en el área de formación básica contiene elementos formativos e informativos que le proporcionan al estudiante herramientas que favorecen la reflexión y la orientación problematizadora. En este orden el impacto más contundente podría establecerse en el momento en que se planea como prioridad no la adquisición irracional de bienes si no la satisfacción intelectual y emocional del individuo, que permita establecer al fin alcanzar su realización.

La virtud que se establece como máxima dentro del pensamiento filosófico no debería ser necesariamente un atributo de quienes tienen en la filosofía su quehacer; debería en el mejor de los escenarios, ser un estadio al que todo hombre común aspirara llegar.

BIBLIOGRAFÍA

- Colegio de Bachilleres. *Taller Introductorio a la Práctica Educativa*. Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), D.F, México, 2005
- Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, México, 1998
- Colegio de Bachilleres, *Valores II: Los Procesos Comunicativos en el Aula para la formación de Valores*, Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), México, 2007.
- Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, Barcelona, España. 1996.
- Coll, C. et al. *El Constructivismo en el aula*. Paidós, Barcelona, España. 1996.
- *Historia del Colegio de Bachilleres*, <http://dgb1.sep.gob.mx/>
- *Gaceta*, Órgano informativo del Colegio de Bachilleres, Núm. 559, 16 de Mayo de 2007. México.
- Galeano, Eduardo. *Patatas Arribas: La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI Editores, México 1998.
- Gallego-Badillo, R. *Discurso sobre el constructivismo*, Magisterio, Bogotá, Colombia. 1997.
- González Casanova Pablo, Florescano Enrique, (coordinadores) Et al, *México Hoy*, Siglo XXI Editores, sexta edición, México 1982
- González de Alba, Luis. *Los derechos de los malos y la angustia de Kepler*, Cal y arena, México, 1998
- González Gómez Francisco, *Historia de México 2: Del porfiriato al neoliberalismo*, Ediciones Quinto Sol, México, 1990
- Juif, P., Legrand, L. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Nancea, Madrid, 1988.
- Kamenka, E. *Los fundamentos éticos del marxismo*, Paidós, Buenos Aires. Argentina 1972.
- Karl, Marx. *El capital*, Tomo I, p. 87-102, Siglo XXI editores, México, 1987
- Karl Marx. *Introducción General a la Crítica de la Economía Política/1857*, Cuadernos de Pasado y Presente, décimo quinta edición, México, 1981
- Karl Marx, Engels, F. *Manuscritos del 1845-1846*, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, México, 1979.
- Karl Marx, Engels, F. *Obras escogidas. Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista*. p. 37, Progreso, Moscú 1973
- Karl Marx, *Tesis sobre Feuerbach*, 10ª edición, Ediciones de cultura popular, 3ª tesis, México, 1979
- Latapi, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, <http://www.cimed.org.mx/page/latapi.html>
- Mendoza Rojas Javier *Impactos del 68 en la educación superior*, http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/bxt6.htm
- Meneses Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964-1976*, Centro de Estudios Educativos, México, 1991, pp. 328-331

- Piaget, Jean. *Psicología y Epistemología*, Emecé Editores, Buenos Aires, Argentina. 1972.
- Piaget, Jean. *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Ediciones Península, Barcelona España, 1970.
- Platón, *La alegoría de la Caverna*, Material escolar con antologías para filosofía I, Grupo editorial Éxodo, 3er edición, México, 2001.
- Piaget, Jean *Psicología y epistemología* Emecé Editores, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1972.
- Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño* Edit. Fontanella. 13 edición, España, 1971.
- Piaget, Jean. *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigostky*, (Apéndice) en: *L. S. Vigotsky "Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, Argentina, 1973.
- Piaget, Jean. Petersen, Peter. Wodehouse M. Helen y Santullano Luis *La nueva Educación Moral*. Losada s.a, Buenos Aires, Argentina, 1960.
- Ripple, Richard E. *Redescubriendo a Piaget: Un informe del congreso sobre estudios cognitivos y el desarrollo del curriculum*, School of Education, Cornell University, Ithaca, New Cork, 1964.
- Sanjuanita Guerrero, Neaves. *Las teorías de educación en valores y sus implicaciones en el aula en Desarrollo de Valores. Estrategias y aplicaciones*. Ediciones Castillo, Monterrey, Nuevo León. México 1996.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *De Marx al marxismo en América Latina*, Itaca, México, 1999
- Venn, Couze y Walkerdine, Valerie. *Reconsideraciones de la teoría de Jean Piaget*, antología de lecturas UPN, México, 1985.