



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN MEXICO**

PRIMER SEMESTRE

GUIA DE LA MATERIA

I. OBJETIVOS GENERALES:

- Analizar los fines, principios y criterios axiológicos que han orientado y normado el quehacer educativo en México que permita criticar fundamentalmente los modelos educativos presentes en el devenir histórico del estado mexicano y recuperar elementos que pudieran integrarse en el diseño de propuestas educativas en los niveles medio y superior.
- Fundamentar su proyecto de titulación.

II. TEMAS PRINCIPALES:

1. Contextualización de la Filosofía de la Educación.
2. Antecedentes y direcciones actuales de la filosofía de la Educación.
3. Bienes y Valores Educativos
4. Crisis social y renovación pedagógica.
5. Bases para el análisis de la filosofía de la Educación del Estado Mexicano
6. La filosofía de la Educación en los proyectos educativos del Estado Mexicano.

III. DESARROLLO DE LOS TEMAS PRINCIPALES

Sesión 1

- 1) Contextualización de la Filosofía de la Educación 
 - Concepto de Filosofía de la Educación
 - Los temas capitales de la Filosofía de la Educación

Sesión 2

- 2) Antecedentes y direcciones actuales de la filosofía de la Educación. 
 - Oriente y Grecia
 - Roma y Edad Media
 - Humanismo e Ilustración
 - Idealismo
 - Direcciones actuales

Sesión 3

- 3) Bienes y Valores Educativos
 - Los bienes educativos
 - La educación como territorio de la cultura
 - Los tipos históricos de la educación
 - Los valores educativos, la formación humana como vida y como forma de vida
 - Formación y autoformación

- 4) Crisis social y renovación pedagógica
- La crisis del hombre
 - Crisis educativa y civilización
 - Planteamiento integral de la Educación

Sesión 4

- 5) Bases para el análisis de la filosofía de la Educación del Estado de México
- Proyectos educativos y relaciones sociales
 - La filosofía de la Educación y los proyectos de Educación Pública en México ✓

Sesión 5

- 6) La Filosofía de la Educación en los proyectos educativos del Estado Mexicano
- La Filosofía de la Educación en la etapa de formación del Estado Mexicano
 - La Filosofía de la Educación del primer Estado Nacional

Sesión 6

- Filosofía de la Educación del Estado Nacional surgido de la Revolución Mexicana.

IV. BIBLIOGRAFÍA.

- “Sistema de la Filosofía de la Educación”. Francisco Larroyo, Editorial Porrúa, S.A. México 1973.
- “La Filosofía de la Educación en México”. María Teresa Yurén Camarena. Editorial Trillas, México, 1999.
- “El Hombre que conforman nuestras escuelas”. Esperanza Ordóñez Morales. Talleres Editoriales de la Normal Superior de Saltillo, Coah. 1995.

V. PROPUESTA DE EVALUACIÓN

La evaluación del desempeño del alumno en el curso es permanente y abarca los siguientes aspectos:

Asistencia	10
Trabajo en Equipo	15
Presentación individual de un tema	35
Elaboración de Productos finales	40
Calificación Final	100
Calificación mínima aprobatoria 80	



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

SESION 1

Contextualización de la Filosofía de la Educación

- **Concepto de Filosofía de la Educación**
- **Los temas capitales de la Filosofía de la Educación**

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La filosofía es una concepción de conjunto, totalizadora, del mundo y de la vida humana. El filósofo posee la aptitud peculiar para captar la totalidad de la existencia (su ser y sentido), explicarla y hacer su formulación conceptual. En su tarea, la filosofía se divide en partes. Es lógica y ética, estética y antropología, etc.; pero en cada una de ellas, busca y establece relaciones de totalidad. La lógica, por ejemplo, investiga los métodos de *todas* las ciencias; la ética las manifestaciones *todas* de la moralidad.

La filosofía, además, es conocimiento por principios, vale decir, conocimiento de verdades primeras y germinales: busca los fundamentos de la existencia de mundo y vida humana. La filosofía, así, es conocimiento de límites en extensión y profundidad: una disciplina de saberes totales y últimos.¹

1. CONCEPTO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

La filosofía de la educación participa, claro está, de tales caracteres. Contempla la vida de la educación en su totalidad tratando de encontrar y comprender su estructura en sus más hondas y determinantes esencias. Esta reflexión filosófica averigua, en efecto, esencia y valor, finalidad y sentido, posibilidades y límites de la educación.

El hecho educativo es complejo. Educarse es cultivarse, formarse. En esta tarea se quiere que el educando adquiera cierto modo de vida considerado como adecuado a ciertos fines, conforme a ciertas valoraciones: como algo que debe ser, y esto, justamente, porque aún no lo es. Eso se ve de manera diáfana en el hecho, tan reiterado, de la reforma educativa; la cual, en más o en menos, trata de superar una etapa de vida, ve de realizar ciertos ideales.

La filosofía de la educación *explora*, de manera estructural, esencia, valores y fines del proceso educativo; pero no sólo. También ha de suministrar la *explicación* objetiva de ello. En esta empresa, la tarea de la filosofía de la educación indaga los *fundamentos últimos* de la realidad pedagógica, convirtiéndose en una disciplina por principios, de verdades últimas, además de totalizadora.

La formación del hombre tiene que ver con múltiples aspectos; es educación física (biológica) y social; educación económica y técnica, científica y moral, política y religiosa, artística y erótica... Con todo, la filosofía de la educación no ha de perder nunca de vista la unidad del proceso, unidad, por cierto, que viene a cristalizar en el

¹ Cfr. F. LARROYO, Introducción a la filosofía de la cultura. Colaboración de E: Escobar. Editorial Porrúa, 1971

ser del hombre, en su personalidad. La filosofía de la educación tiene, en efecto, que contar con una antropología, con una teoría del hombre. Dice Hermann Nohl: “quien aspire a formar hombres, necesita conocer sus posibilidades, lo mismo las dignas y nobles, que las negativas y peligrosas”.²

En suma: la filosofía de la educación es una disciplina de saberes últimos, totalizadora, acerca de las realidades, posibilidades y finalidades educativas, cuyo titular es el hombre como personalidad.

2. LOS TEMAS CAPITALES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

Como toda disciplina, la filosofía de la educación, divide –y ordena- su materia de estudio en varias partes lógicamente articuladas. Sólo a tal precio, le es dable penetrar y desarrollar su cometido, amplio y difícil.

En otros términos: ¿cuáles son los puntos de vista de conjunto, los hitos cruciales para organizar el sistema de esta filosofía? La pregunta concierne a un asunto inicial y por demás importante: al señalamiento de los temas capitales de la filosofía de la educación.

A. La educabilidad. Esencia, posibilidades y límites de la educación.

La filosofía de la educación ofrece un modelo o paradigma del hombre educado apelando a valores y finalidades. Bien. Pero ¿hasta qué grado puede ser válida tal imagen? En la entraña del proceso formativo palpita una aspiración. Cierto. Pero ¿es justificado idealizar por idealizar?

La filosofía de la educación se hace cargo de aquellos afanes, y, de inmediato, trata de ponderarlos con justeza. Ante todo aborda el concepto de acto educativo; lo que éste realmente es. De ahí se eleva a sus básicos componentes (categorías), para ventilar después las cuestiones de sus posibilidades y límites.

“Todo es posible por obra de la educación” (*optimismo pedagógico*). “Nada es posible por obra de la educación” (*pesimismo educativo*). Frente a esta antinomia, la filosofía de la educación formula una respuesta, fundada, crítica, echando mano del concepto de *educabilidad*; lo que la lleva, con propio criterio, a discernir y tomar partido respecto de otras antinomias pedagógicas, a saber: educación negativa y educación positiva, educación formal y educación material, autoridad y libertad, educación individual y educación social, educación nacional y educación internacional...

² Antropología pedagógica.

B. Ubicación de la filosofía de la educación dentro del marco de la educación.

La filosofía de la educación es una reflexión totalizadora sobre la formación del hombre. Este carácter le acredita su rango filosófico. La filosofía, en efecto, opera siempre con totalidades. En eso se diferencia de los saberes particulares. Definida la filosofía como una doctrina omnicomprensiva de la cultura humana, las disciplinas que la integran (lógica, ética, estética, erótica, filosofía de la religión...) tienen la tarea de meditar en torno de sendos territorios culturales: ciencia, moral, arte, amor, religión, economía, técnica...

Si, por otra parte, la educación es la formación integral del hombre (formación lograda gracias a los productos de la cultura dentro de los propios territorios de ésta), es indudable que la filosofía de la educación ocupa un lugar en el cuadro de los conocimientos filosóficos. ¿Cuál es tal lugar? De la respuesta a esta interrogante, pende un repertorio importante de cuestiones, en particular la relativa al método.

C. El método. La epistemología de la investigación.

Como todo saber fundado, la filosofía de la educación posee su método, ello es, una ruta adecuada para investigar sus problemas y exponer sus resultados. ¡Delicado tema éste del método! Del método empleado derivase el tipo de filosofía de la educación que se acepta o sustenta. Racionalismo, empirismo, pragmatismo, convencionalismo, positivismo, fenomenología, dialéctica materialista, criticismo dialéctico, estructuralismo: he aquí métodos puestos en práctica en la pedagogía filosófica. ¿Cuál o cuáles de ellos ofrecen la mejor garantía en la tarea?

El método es ruta certera para *conocer*, para descubrir nuevas verdades. Por ello, algunos pensadores llaman a este tema, el tema de la *epistemología* de la investigación (de *epistémé*, conocimiento) o de la *gnoseología* pedagógica (de *gnosis*, saber).

D. La antropología pedagógica.

Educar es formar hombres. El mero enunciado de tal aserto está subrayando ya la imprescindible necesidad de saber qué es el hombre, poco importa la cuestión abordada por la pedagogía. En efecto, de la respuesta a tal pregunta no sólo podrá acometerse el tema de la educabilidad, sino todos los temas medulares de la filosofía de la educación.

¿Qué es el hombre? ¿Es una existencia individual? ¿Es una especie, la especie "hombre"? ¿Es la suma de todos los hombres? ¿Es la humanidad como ser colectivo? Una disciplina filosófica está consagrada a meditar sobre la totalidad del hombre: la *antropología filosófica*. A los resultados de ella acude la filosofía de la educación en busca de renovadas ideas.

E. La axiología de la educación.

La educación es un proceso; algo dialéctico, en constante desarrollo, pero está encaminada a realizar un tipo humano de vida, cierto grupo de ideales que conforman dicho tipo. ¿Por qué un tipo de vida y no otro? La respuesta es obvia: porque tal tipo de vida se considera digno, valioso. Un tipo de vida humana es una manera de concebir mundo y vida y, en paralelo con ello, actuar en la existencia.

Dicho en otro giro: la obra educativa está empeñada a convertir al individuo en una personalidad, la cual se realiza en la medida en que participa de los bienes culturales de la comunidad. ¿Cuáles son los valores educativos que conforman la persona humana? ¿Qué dignidades integran este modelo de vida que preside la obra de la educación?

La filosofía de la educación es aquí una disciplina tributaria. Busca apoyo y orientación en otra rama de la filosofía: *la axiología o filosofía de los valores en general*. La axiología de la educación, empero, sobre tal base, se eleva a su propio problema: hace objeto de estudio cómo los valores generales de la cultura (verdad, bondad, belleza, felicidad, santidad, utilidad...) han de integrarse estructuralmente en una personalidad en formación.

F. La teología de la educación.

La axiología de la educación forja un modelo de vida en formación. Para ello se vale de los conceptos de valor, ello es, de una estimativa pedagógica. ¿A través de qué etapas es dable aproximarse gradualmente a tal figura educativa? Aquí aparece el tema de los fines.

El ideal de la personalidad (modelo pedagógico) es un núcleo de valores. Ir hacia él supone dos condiciones: una individual dúctil, ello es, susceptible de ser influida (en general, las generaciones jóvenes), y una dirección u orientación por transitar, distribuida en una serie de fines graduales, cuyo recorrido sea posible y eficaz. Realidad educable e ideales factibles son los términos de este problema.

Hay una diferencia entre valores y bienes culturales. Aquéllos encarnan o se realizan en éstos. El derecho romano como bien cultural difiere del derecho soviético; pero en uno y en otro palpita el valor "justicia". Los fines educativos son bienes culturales; objetivos concretos que precisa ofrecer al educando en adecuada sucesión. Tal es el tema de la telepedagogía.

G. La integración de la personalidad.

La formación de la personalidad ostenta, como ya quedó dicho, muchas vertientes. Es educación física e higiénica, educación científica y técnica, educación moral, educación religiosa, educación cívica, educación estética, educación política, educación económica, educación profesional, educación para el amor... Aunque

múltiple, la educación de la personalidad no pierde de vista la unidad formativa. Su ley es estructural: la variedad dentro de la unidad.

Mas esta conformación estructural dentro de cada personalidad, sólo se realiza gracias a hechos de comunicación y de convivencia. Educación es formación del hombre para un medio social. Y ello significa la práctica activa de la comunicación y la convivencia. La integración de la personalidad reclama esta dimensión social, acaso internacional, de la obra educativa (educación para la sociedad). Este problema de la integración de la personalidad es bifronte: ve el mundo de los valores que conforman una individualidad, y su constitutivo vínculo con los demás hombres, ello es, la sociabilidad.

H. Crisis social y renovación pedagógica. Realidad económico-política y aspiración educativa.

La educación, por principio, es un hecho dinámica, en permanente cambio. La crisis es una de sus categorías. Quien se educa va reconstruyendo su experiencia, y ello, merced a dos instancias que se implican constitutivamente. Educarse es asimilar cada vez más y más altos bienes culturales. Pero el hombre no se educa de un modo abstracto; se forma bajo la influencia de la vida sociocultural, asimismo cambiante. Ante esta circunstancia, la filosofía de la educación investiga los nexos de estas hondas mudanzas: perentoria crisis social y consecuente renovación educativa.

Raíces de los cambios sociales son las técnicas científicas, los sistemas económicos y las organizaciones políticas. ¿Qué mudanzas precisa iniciar en esta realidad económico-política a favor de los ideales educativos? ¿Cómo y en qué medida es preciso reformar la educación en tarea tan compleja?

El tema sube de punto en nuestra época. La transformación es un signo de vida. Sí. Pero nunca como hoy, ha sido tan acelerada y radical, ya ha llevado al hombre a una nueva era de la historia. Ubicada en este contexto, la educación ha de cumplir tareas más complejas y difíciles que las tradicionales. Para ello, la pedagogía ve de calibrar, interpretando filosóficamente esta mudanza histórica que ya toca un extremo.

I. Valor y límites de la tecnología educativa.

Vinculada a las finalidades de toda renovación pedagógica, figura una eficaz tecnología. Esta, como todos los hechos de la educación, acusa hoy cambios decisivos. No reconocerlo es dar la espalda a la realidad. Basta pasar la vista por los modernos medios de comunicación (cinematógrafo, radio, televisión satélites artificiales) para experimentar la íntima urgencia de una reforma substancial de la didáctica y de la organización tradicional de las instituciones. La electrónica al servicio de la educación está llevando a una revolución de insospechadas perspectivas. El crecimiento demográfico de la educación en todos los niveles y

ramas, impone inéditas técnicas, las cuales han de ser comprendidas y valoradas por la pedagogía.

La filosofía de la educación, en efecto, se hace cargo de la nueva tecnología: analiza sus resultados y reconoce sus aciertos, ya en orden al número de beneficiados, ora en la calidad de la enseñanza; pero también se empeña en señalar sus límites, censurando la mecanización que atente contra la personalidad de los protagonistas del acto pedagógico.

J. Futuro y educación.

Un tema final toma su sitio dentro de un sistema de la filosofía de la educación, abierto, dinámico y de base socio-cultural: la reflexión acerca de su devenir, de su futuro. ¿Intento de profecía? No. El filósofo de la educación no es profeta. Su tarea es concebir y valorar los hechos por vía estructural, en forma totalizadora; y esto reclama una visión proyectiva, de futuro. No se trata de “predecir”, sino de calcular, pre-ver resultados posibles de diferentes elecciones, proyectar “futuros alternativos” a problemas y tareas presentes. En este sentido, la educación del mañana es un problema vivo, algo que está ya aquí para empezar su análisis y su construcción.

Para la educación del futuro, en el marco inédito de una estructura cambiante entre las instituciones de una sociedad postindustrial y el nuevo ciclo de vida, inserta en los asombrosos horizontes de la ingeniería y la organización futura de la ciencia y la tecnología, se tiene sólo un problema, un complejo problema, a saber: describir y ponderar las aptitudes humanas más idóneas para crear refinados sistemas aptos para ser enseñados, a fin de entender y utilizar los recursos del mundo natural, y poder establecer y organizar la convivencia social.

3. ONTOLOGÍA, METODOLOGÍA, AXIOTELEOLOGÍA, PERSONALOGÍA Y PRAXIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

Todos estos problemas capitales de la filosofía de la educación pueden, a su vez, bajo cinco títulos más comprensivos, atendiendo a la mayor o menor afinidad temática existente entre ellos mismos. Los primeros problemas, a decir verdad, ostentan un señalado carácter ontológico: indagan aspectos del ser de la educación. Cabría englobarlos, por tanto, bajo el rubro de *ontología de la educación*.

Otro tema, tan enfatizado hoy por muchos con sobrada razón, toca las cuestiones del *método*. ¿Cómo opera quien investiga en el campo de la filosofía de la educación? ¿Por qué vía le es dable captar, sistematizar y expresar los conocimientos descubiertos?

A continuación vienen los problemas relativos a los valores y finalidades de la educación. Aquí el filósofo-pedagogo ventila las cuestiones del sentido e ideales de

la formación humana, y, seguidamente, las de los fines posibles y su adecuada jerarquía y orden pertinente a lo largo del complicado proceso educativo. El nombre de *axiología y teleología de la educación* describe estas tareas.

El problema de la *formación de la personalidad*, el sexto, constituye por sí mismo un apartado. Es acaso el más prolijo de todos ellos, como quiera que la persona educable reclama una formación integral, de cuyos aspectos es obligado hacer un estudio analítico. Punto de arranque de este problema es la antropología filosófica.

Los tres últimos problemas ofrecen entre sí la semejanza de referirse a la crítica de las instituciones vigentes, y, por consiguiente, a la justificación de las mudanzas requeridas en la vida de la educación. Se trata de enjuiciar lo dado con la mira de transformarlo. El título de *praxiología de la educación* delimita estas cuestiones. Precisa hacer una *crítica de la praxis* de la educación, señalando los errores, los límites y las perspectivas.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Método de investigación y método didáctico. Diferencias.*
2. *Concepto y temas de la ontología como teoría del objeto en general.*
3. *La filosofía de la praxis. Orígenes y desarrollo.*

BIBLIOGRAFÍA:

1. F. LARROYO, Sistema e historia de las doctrinas filosóficas. Colaboración de E. Escobar. Editorial Porrúa, México, 1968.
2. A. MESSER, Fundamentos filosóficos de la pedagogía. Barcelona, 1927.
3. J. MANTOVANT, La educación y sus tres problemas. Universidad de Tucumán, 1943.
4. R. LEVÉQUE Y F. BEST, Razones para hablar de la filosofía de la educación. Vilassar de Mar. Barcelona, 1971.

EL HOMBRE INTEMPORAL

Inmortalizarse en cuanto es posible, todo para vivir de acuerdo con lo más excelente que hay en nosotros mismos; pues, aunque se es pequeño por la masa, por potencia y dignidad excedemos con mucho a todas las cosas.

ARISTÓTELES

El Hombre Intemporal es llamado así, porque cada una de las corrientes que lo sustentan, toman ciertas características de algún modo absolutas, que elevan la esencia por encima de la existencia; es decir, lo que debe de ser o haber, sobre lo que existe idealizando un tipo de hombre a salvo de cuantos acontecimientos desastrosos ha padecido el mundo y con miras a construir una sociedad a la par con él, que conlleve a la salvación de la humanidad. Las corrientes o teorías son: Idealismo, Neoescolástica, neorrealismo, espiritualismo y fenomenología.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

IDEALISMO

En esta corriente filosófica se da primacía a las ideas, el ser y la naturaleza vienen a ser un producto de la conciencia.

La razón es considerada en grado superior a la materia, puesto que las ideas alcanzan la perfección y no así, el mundo material.

La corriente idealista tiene sus raíces en la vida social, así como también, en el proceso de conocimiento, separando la conciencia de la realidad en su persecución hacia lo absoluta, que representa lo divino.

Existen varias clases de Idealismo: El Metafísico, el Epistemológico, Gnoseológico y Ontológico.

Metafísico.- A la convicción de que la realidad tiene por fondo fuerzas espirituales y potencias ideales.

Epistemológico.- Sustenta la tesis de que no hay cosas reales independientes de la conciencia, sólo existen las representaciones, sentimientos, etc. y objetos ideales (lógica-matemáticas).

Gnoseológica.- Donde se asienta que el conocimiento es el fundamento de todo cuanto existe.

Ontológico.- Las ideas existen independientemente de las cosas materiales y sensibles.

Dentro de la corriente idealista, se hará mención a algunos filósofos, mostrando su aportación pedagógica, el tipo de sociedad y de hombre que dentro de sus teorías manejaban.

SÓCRATES.- Rechaza el relativismo y escepticismo, trata de obtener conocimientos universalmente válidos. Su método filosófico (Nosce te ipsum) (gnotiscoton) (conócete a ti mismo) es partir de casos concretos para llegar a las ideas generales, los conceptos.

Sócrates menciona que el saber tiene una finalidad: educar moralmente para llegar a la felicidad intelectualismo eudaimonia³. La virtud es la felicidad Dios es autor y árbitro de las leyes morales.

Para poder llegar al conocimiento, se necesita pasar cuatro grados: 1° Conjeturas, 2° Creencias, 3° Conocimiento dianoético y 4° Conocimiento noético, lo cual se puede alcanzar tratando de vencer la concupiscencia. La razón tiende a la perfección y la otra parte a los bienes terrenales, por lo que se hace necesario la lucha para elevarnos al cosmos ideal, a la perfección.

Jerarquiza al mundo de las ideas, en cuya cúspide se identifica con Dios.

Más tarde en su doctrina política, equipara al hombre con el estado, relacionando las partes del alma (apetencia, voluntad, razón) a (economía, defensa externa, política), mencionando lo indispensable de la división del trabajo y clases sociales para su supervivencia.

ARISTÓTELES.- (En una etapa platónica, Metafísica o Filosofía Primera).

Concibe la existencia de una sustancia sin materia, inmóvil, perfecta, que da movimiento al mundo, que posee toda la inteligencia. Pese a que en sus últimos temas menciona la existencia de varios motores inmóviles, apoyándose en argumentos astronómicos y físicos, llega a concluir que Dios mueve al mundo, pero de un modo pasivo, inspirando el deseo a la perfección “Dios es el primer motor”.⁴

El fin último del hombre, es la felicidad (eudaimonía), la cual consiste en la realización de las potencialidades del ser humano, incluyendo principalmente a la virtud y a los valores morales que el hombre tiene que ir desarrollando y adquiriendo.

Aristóteles menciona al hombre como un animal político (zoón politikón). Denomina al estado como de origen natural ya que el hombre, por necesidades, tiende a agruparse. El estado debe estar en base a clases sociales, incluyendo la esclavitud, pues afirma que algunos hombres por su naturaleza o debilidad, son

³ Francisco Larroyo. Introducción a la filosofía de la cultura. 2ª Ed. Ed. Porrúa México 1974 p. 252

⁴ Raúl Gutiérrez Historia de las doctrinas filosóficas. 13ª Ed. Ed. Esfinge México 1981 p. 59

inferiores, en cambio, otros nacen para gobernar, pues su sabiduría es grande. A diferencia de Platón, donde el poder y destinos del estado, deberían estar en los filósofos o sabios, Aristóteles propone que sea la clase media la que dirija o tome el gobierno de un pueblo, porque los ricos están muy ocupados en cuidar sus bienes y los pobres en luchar por conseguir algo, que no podrían llevar esta labor con acierto. Por otro lado, al considerar al estado como natural, da primacía a las necesidades del mismo, en contraposición con las individualidades, pasando éstas a segundos términos.

KANT.- La idea central o esencia de su filosofía, se encuentra en la crítica de la razón pura. Trata de escapar del escepticismo, el relativismo y el empirismo, queda dentro del idealismo y racionalismo. Trata de llegar a la fundamentación de si los conocimientos válidos, responden a una experiencia sensible o a los principios de la razón, buscando los alcances y limitaciones de las facultades cognoscitivas, menciona dos clases de juicios sintéticos y analíticos, que a su vez son a priori y a posteriori, considerando que los juicios sintéticos añaden nuevos conocimientos a lo ya sabido, pudiendo formularlos sin tener que experimentarlos, mientras que los analíticos sólo mencionan lo contenido en el sujeto y son dependientes de la experiencia, aparentemente desecha los juicios analíticos a posteriori, pues la ciencia con ellos, no podría avanzar, más después se da una combinación de ambos, con lo que sólo trata de ver como surge lo universal y necesario en las ciencias.

Kant considera a espacio y tiempo como meras intuiciones del sujeto, denominándolos juicios a priori, por tal motivo, las categorías a priori, son funciones del entendimientos que nos fueron implantadas a través del espíritu en nuestro conocimiento.

El concepto de hombre para Kant, es el de llegar a poseer un verdadero valor moral, el que sólo se logra “actuando de tal manera que la máxima de tu acción pueda convertirse en ley universal” (imperativo categórico).⁵ Al poseer el valor moral, se va progresando a través de la inmortalidad del alma y Dios (ser perfecto) le otorga la perfecta felicidad al hombre.

En su aportación pedagógica nos dice: “No debe educarse a los niños de acuerdo con la realidad presente sino en función... de una idea de humanidad”.⁶

HEGEL.- Es considerado como el apogeo del idealismo posKantiano, por ser demasiada la influencia de Kant y convertirse en una de los más grandes pensadores de todos los tiempos.

⁵ Ibid. P. 150

⁶ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Publicaciones diagonal Santillana para Profesores. 3º Ed. México 1987 p. 894

En contraposición con los realistas ingenuos, los que suponen al mundo como una cosa en sí, independiente de la conciencia humana, afirma que todo cuanto existe es producto de la razón, que elabora todo conforme a determinadas leyes a priori del entendimiento humano.

El hombre tiene la necesidad interior de ir subiendo peldaño a peldaño, hasta poseer el saber absoluto, para ello, tiene necesidad de pasar de la conciencia a la autoconciencia, a la razón, al derecho y moral, al arte y a la religión y finalmente, al conocimiento de si mismo en su evolución cultural al “espíritu absoluto”.⁷

Para Hegel todo cuanto existe es el absoluto y siempre está en proceso de evolución, por lo que al llegar a poseer el espíritu absoluto, se logra ese saber absoluto.

Su más famosa teoría, es la dialéctica, considerada como la forma de pensar y filosofar, que da explicación a la ley universal del devenir en todos los entes, sean materiales o espirituales. Como todo se encuentra en constante evolución, porque todos los seres tienen en sí mismos su contrario (ser, no ser) se da una lucha permanente entre ellos, y es así como se pueden conseguir las transformaciones, a través de la dialéctica. Menciona los tres grados por los que se logra el devenir, posición, contraposición y conciliación de los contrarios: tesis, antítesis, síntesis; definiéndolos como los momentos en que se manifiesta la realidad misma, entendida ésta solo existiendo gracias a los conceptos.

Hegel habla de la religión en tres etapas: Fetichismo, la de la personalidad individual y la del cristianismo; afirmando que la religión busca al absoluto sirviéndose de la imaginación y del cúmulo de producciones espirituales que han legado las generaciones anteriores, las que son necesarias recibir y hacerlas fructificar.⁸

Denomina a la vida del estado como absoluta moralidad, ya que es el que proporciona al hombre todo lo que él posee, educación, generosidad, hermosura y libertad, creándose así, la obligación de venerarlo como algo divino, aún cuando para el estado, las individualidades le sean indiferentes.

Similitud entre los filósofos idealistas.

Para los filósofos idealistas se establece una dualidad: materia y espíritu, dotando todos ellos, una gran superioridad del espíritu sobre la materia, incluso Platón llega a denominar al cuerpo, cárcel desalma y en cada uno se hace mención de que para llegar a lograr la perfección, es indispensable la separación del cuerpo y mundo sensible, para alimentar al máximo al espíritu. Con esto se desprende otro de los puntos afines; la trascendencia e inmortalidad del alma para llegar a gozar al lado

⁷ Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 507

⁸ Francisco Larroyo. Op. Cita p. 512

de dios, por lo general, son monoteístas, aún cuando mencionan a Dios de diversas maneras, tienen en su filosofía la esencia teológica.

En cuanto a las estructuras de una sociedad, no sólo se está a favor de la existencia de clases sociales, sino que se le percibe como algo natural, donde el hombre según sus potencialidades, debe pertenecer a cierto grupo y obedecer a las funciones que se le encomienden para que el estado pueda crecer, es decir, que en el idealismo se establece un tipo de sociedad bajo una armonía aparente, basado en una unidad con un orden moral preestablecido y jerárquicamente organizado.⁹ Si se hace alusión a la política Aristotélica, ésta se inclina por un totalitarismo, donde el individuo se ve alienado en rendir benevolencia o pleitesía al estado, aún cuando se fuese esclavo, se pierden todos los derechos individuales y se enajena al individuo a aceptar que gracias al estado, él puede llegar a ser.

Si analizamos estas afinidades y las consecuencias sociales que implican, podemos dilucidar que desde la existencia de la dualidad (espíritu-cuerpo, o alma-materia), se ha venido arrastrando con una disociación entre las cosas materiales y los actos intelectuales, que pese a que Aristóteles dentro de su aportación como realista, trató de negar tal separación, aseverando que el cuerpo es la materia y el alma es la forma, que al unirse constituyen la esencia humana,¹⁰ la trascendencia de la filosofía Platónica, reina hasta nuestros días en la famosa disociación de teoría y práctica, otorgando un valor superior al trabajo intelectual e infravalorando al trabajo manual.

NEO-ESCOLÁSTICA

Movimiento que se origina en el siglo XIX como una renovación de la filosofía escolástica que intenta, entre otros objetivos, conciliar esta filosofía y el desarrollo de las Ciencias positivas. (Positivismo).

Los caracteres más sobresalientes son:

- 1) Su contacto con las ciencias. Trata de obtener una explicación integral tanto en las Ciencias Físicas como en las ciencias sociales.
- 2) Su contacto con las filosofías más recientes para aprovechar lo verdadero de ellas.
- 3) Trata de iluminar la posición del hombre en su real problemática dentro del objetivismo e intelectualismo.¹¹

⁹ Margarita Pansza G. Et. al. Fundamentación de la Didáctica. Tomo 1. Ed. Gernika México 1988 p. 20

¹⁰ Raúl Gutiérrez. Op. Cit. p. 57

¹¹ Dicc. C. de la Ed. Op. Cit. p. 1014

MARITAIN.- Uno de los representantes al buscar lo permanente en el pensamiento occidental, descubre, por un lado, la filosofía platónico-aristotélica y, por otro, el patrimonio doctrinal del cristianismo.

MERCIER.- Se caracteriza por armonizar la filosofía y la ciencia.

NEO IDEALISMO

Corriente filosófica europea del siglo XX.- Su esencia puede quedar dentro del espiritualismo y nace en razón al cientifismo filosófico. Se identifica la realidad con el pensamiento, siendo el acto originario del conocimiento la intuición intelectual¹².

C. RENOUVIER.- Su doctrina va encaminada a romper con todos los sistemas que sólo consideran una sola cosa. Sus ideas fundamentales:

- La experiencia como la muestra Kant
- El saber científico de acuerdo a Comte
- Metafísica
- La conciencia personal dada por la libertad y la finalidad (que constituye su aportación).¹³

Considera a la persona como la unidad que es capaz de contender las acciones recíprocas entre lo teórico y lo práctico.

Divide los sistemas filosóficos conocidos en dos grupos: Los que afirman lo infinito, la sustancia, la cosa en sí. Y los que afirman lo finito, la libertad, el fenómeno.

HAMELIN.- Muestra la dialéctica de la correlación entre los elementos principales de la representación (causalidad, finalidad y persona).

CROCE.- Crea la llamada Dialéctica de los Distintos. En su esencia, trata que: El espíritu se manifiesta de modo múltiple, pero que sus dos formas fundamentales son: La forma teórica y la práctica y que la esencia del ser humano, se encuentra siempre en permanente transformación. Considera en la parte teórica, al Arte y a la Filosofía y la parte práctica, a la Ética y a la Economía.

Comparte con Hegel varias cosas de su filosofía, pero diverge en otras, muestra que Hegel confunde lo opuesto con lo distinto y manifiesta que lo teórico y lo práctico, no se oponen entre sí, sino que son diversos o distintos.

¹² Ibid. p. 1015

¹³ Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 568

La vida del espíritu se desenvuelve circularmente y no como afirmaba Hegel, que un grado del espíritu superaba al anterior, sino que cada grado es autónomo y reaparecen indefinidamente enriqueciéndose.

Para Croce no hay ninguna otra realidad que el espíritu y sus creaciones “El mundo es el espíritu en el que se aúnan sujeto y objeto, lo individual y lo universal, la teoría y la práctica”.¹⁴

FENOMENOLOGÍA

Movimiento filosófico aparecido en Alemania a principios de siglo y cuyo iniciador y principal valedor es E. Husserl y sus seguidores Scheler y Hartmann.

La fenomenología para la epistemología, es un método que consiste en la captación por la conciencia, no sólo de cualidades sensibles al contacto con el exterior, sino también de la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles.¹⁵

Tiempo antes Kant nos habló del fenomenalismo, que venía a ser la teoría según la cual no conocemos como son las cosas en sí, sino como nos aparecen.

Kant niega todas las propiedades de las cosas reales, considera que el espacio y el tiempo, son únicamente formas de la intuición.

Su teoría se basa en tres principios fundamentalmente:

- a) La cosa en sí es incognoscible.
- b) Nuestro conocimiento permanece limitado al mundo fenoménico.
- c) Este surge en nuestra conciencia, porque ordenamos y elaboramos el material sensible con arreglo a las formas a priori de la intuición y del entendimiento.

Husserl, pretende dar a la Filosofía un comienzo absoluto y definitivo, para ello, distingue dos principios:

1° Evidencia Asertórica: Es aquella verdad, de modo tal que no es imposible que lo contrario sea verdadero.

2° Evidencia Apodíctica: Es el nivel superior, no sólo se refiere a algo verdadero, sino a lo necesario, de tal modo que sería absurdo pensar en lo contrario como verdadero (verdades rigurosas).

La definición de Husserl hacia la fenomenología, se puede expresar: “La fenomenología es la descripción neutra de las vivencias”.¹⁶

¹⁴ Ibid. p. 608

¹⁵ Dicc. D. de la Ed. Op. Cit. p. 636

¹⁶ Francisco Larroyo Op. Cit. p. 625

La fenomenología recurre, en primer término, a la simple descripción, desarrollar aquello que se presenta con evidencia apodíctica, después establece que la intuición intelectual es el procedimiento propio de la filosofía. Presenta una descripción neutra, es decir, se concreta al objeto presente a la intuición, sin asociarlo con creencias de su existencia real.

El tema de la fenomenología, está en las esencias, prescinde de lo contingente. Esto se refiere a lo que es en sí, el fenómeno y no en los efectos que éste pueda causar.

Husserl nos muestra cómo se capturan las esencias. A través de tres clases de epojé (reducción), viene a ser la operación mental por la cual se prescinde o se deja fuera, algún dato que se presenta: La epojé filosófica, fenomenológica y eidética.¹⁷

Husserl nos dice que la intencionalidad, es una propiedad esencial de la conciencia y que la conciencia es siempre conciencia de, por lo tanto, a ésta no debe considerársele como una sustancia sino como una relación.

Considera que en el acto cognoscitivo, intervienen dos aspectos: El subjetivo (noesis) y el objetivo (noema).

El acto de conocimiento, se pasa del objeto a la captación del sujeto y ésta viene a ser el objeto de estudio, analizar y reflexionar sobre los modos de conciencia del hombre. Esto constituye en sí, el método fenomenológico.

En Hegel, la fenomenología, es la descripción de la evolución de una conciencia, desde que tiene conocimiento sensible, hasta que deja de posesionarse de sí misma, en esa toma de conciencia (del conocimiento de su propio yo).

Otra de las ideas que actualmente se utilizan y perteneces a Hegel, es el concepto de "alienación".

"La conciencia (ser para sí) se aliena, cuando se capta su objeto (ser en sí). Entonces se pierde en lo hallado, sale de sí misma y pierde su propio ser". Sólo mediante la reflexión, la conciencia se recupera a sí misma y logra una síntesis del ser en sí y para sí.

Max Scheler.- Para Scheler existen tres clases de saber en el hombre.

- 1) Conocimiento de las ciencias particulares (Dominar la realidad por medio de la técnica).
- 2) El tratar de descubrir la estructuración de las ciencias en su origen.

¹⁷ Ibid. p. 628

3) Conocimiento metafísico o saber de salvación. El mérito de Scheler consiste en haber sabido aplicar la intuición al terreno de los valores. Afirma que el hombre no es sustancia sino un portador de valores.¹⁸

Nicolás Hartmann por su parte, nos dice que la fenomenología no es el único recurso para filosofar, sino que es solamente la primera etapa del trabajo, la segunda etapa, es la aporética, ésta consiste en plantear los problemas que nacen de los fenómenos mismos.

La doctrina del conocimiento, se funda en dos postulados, el “ser en sí” y la trascendencia, el conocimiento no es crear o producir el objeto, sino la captación de algo que ya existe.

Brentano.- Menciona las diferencias entre fenómenos físicos y psíquicos donde manifiesta que en estos últimos, existe una intencionalidad.¹⁹

La intencionalidad, es un acto mental del conocimiento y siempre va unido o dirigido al objeto. También habla sobre la esencia y la evidencia. La esencia, es para Brentano, ir de lo que son los objetos a través del acto intuitivo y la evidencia es la manera clara y directa de ver o percibir las cosas.

Las valoraciones evidentes como la virtud, constituyen la ética.

ESPIRITUALISMO

Doctrina que considera el espíritu como una realidad sustancial de existencia distinta a la del cuerpo e irreductible a él. Postula la existencia en el hombre de un principio inmaterial metafísico. La materia y el espíritu, constituyen las dos sustancias de lo real (Hilemorfismo) pero el espíritu es el principio último confirmador de todo lo que existe, fuente de unidad y de energía. Esta orientación, conduce a un tipo de espiritualismo en el que el principio último, posee el carácter de psíquico, al estar dotado con diversos grados de pensamiento y de libertad, que informan en el mismo grado, a toda la materia y a la vida.²⁰

El pensamiento de Ravaisson, proclama una lucha contra el materialismo y alaba el reinado del espíritu. Acude a la necesidad de encontrar en el acto primitivo de la conciencia, un camino que conduzca hacia lo absoluto, es decir, poner al espíritu a nivel con la realidad y obtener un conocimiento metafísico del universo mediante el profundizar en el acto cotidiano.

Ravaisson, ha enseñado a concebir al ser, no bajo la forma objetiva de las sustancias o de los fenómenos, sino en la forma subjetiva de acción espiritual en el

¹⁸ Ibid. p. 632

¹⁹ Dicc. C. de la Ed. Op. Cit. 623

²⁰ Samuel Vargas M. Historia de las Doctrinas Filosóficas. 6ª. Ed. Ed. Porrúa México 1977. p. 314

análisis del pensamiento y la voluntad. Este pensamiento lo hace resaltar Lavelle en el siglo XX.²¹

Blondel I.- Su gran objetivo, es elaborar una filosofía del Cristianismo distinta a la doctrina Tomista y Neotomista. Maneja una original filosofía de la acción, donde el hombre tiene un impulso inconsciente que lo encamina a tratar de completar su ser, que es deficiente y le llama voluntad queriente y que a través de la voluntad, predice una serie de actos conscientes para lograr sus objetivos y ésta es la voluntad querida, por lo que la acción es el tránsito de una voluntad a otra.

Similitudes entre los filósofos de estas corrientes y relaciones entre la pedagogía empleada.

Todos ellos, conservan la trascendencia hacia lo divino, la perfección del espíritu, pero a la vez, aceptan las ciencias dentro de una postura positivista, mostrando como el hombre es capaz de relacionar la teoría con la práctica a través de la intuición y de la acción como una voluntad querida o queriente, ya que el hombre es considerado en materia como cualquier animal, sólo que por el razonamiento que posee a través de la relación con el ser Supremo, es capaz de ir perfeccionando su alma.

Por lo que a pedagogía se refiere, todas ellas tratan de que a través de la educación, se forme un tipo de hombre ideal, que no se encuentre ligado a los acontecimientos sociales, sino que éste se prepare o eduque alejado de su realidad y teniendo como única meta, el llegar a convertirse en el hombre modélico prefijado.

Dentro de estas pedagogías, se percibe a la realidad de acuerdo al hilemorfismo de Aristóteles (teoría de la materia y la forma).²² Pues enfocan al individuo a la captación sensorial de sus experiencias, pero sólo como el recurso para llegar a la captación de las formas, es decir, que después de todas las realidades concretas (mundo material), se llegará a descubrir las formas, las cuales son inmutables, sin defecto y eternas.

Maritain, sostiene que la función principal de la educación es ayudar al niño para que alcance la madurez del hombre.²³

Don Bosco en Italia, nos habla de cómo en cada hombre la espiritualidad tiende a triunfar por encima de la naturaleza instintiva.

Algunos principios de Arnould Clause, nos dan la idea de la separación entre materia y espíritu, así como el privilegio otorgado a éste último.

²¹ Enciclopedia Historia de la Filosofía de la Educación. Ed. Espasa CALPE Tomo III p. 337

²² Raúl Gutiérrez. Op. Cit. p. 63

²³ Frederick C. Neffe. Por una filosofía de la Educación. Ed. Fayard París 68 p. 148-150

Observemos estos principios:

a) A pesar de los cambios circunstanciales, aquello que especifica al ser humano, es siempre y en todas partes, idéntico. La educación, en sus elementos básicos, será la misma para todos y en todos los lugares. Todos los niños disfrutan de racionalidad.

b) Puesto que la racionalidad es la característica más elevada del hombre, hay que educar sometiendo la instintiva natural a los fines razonables. Esto es posible, porque los hombres somos libres y, por consiguiente, responsables. En la escuela reinará el orden que es el espejo de lo racional, en vez de imperar el desorden espontáneo que es síntoma de tendencias instintivas descontroladas.

c) La educación no es propiamente la vida, sino preparación para la misma y, por tanto, lugar artificial donde forjar el carácter que someterá los sentidos a la razón.

d) Los programas de estudio colocarán al estudiante en contacto con los valores racionales y permanentes, valores que se encarnan en las grandes obras de la cultura tradicional y clásica.²⁴

Nótese como se da privilegio al espíritu, mencionando al raciocinio como la característica más elevada del hombre, pero subrayando a la vez que la materia "cuerpo", debe ser sometido por estar dominado por el instinto, haciendo más notoria su degradación. No debe haber creatividad ni espontaneidad, todo debe regirse a través de un ordenamiento prescrito por los grandes pensadores (vida modelo).

²⁴ Ibid. p. 259

EL HOMBRE POSITIVO

El hombre de ciencia es cuidadoso, minucioso, empírico en sus conclusiones, que no acepta una doctrina sólo porque es buena, simétrica, sino que la examinará en sus detalles y aplicaciones.

BERTRAN RUSSELL.

En la historia de la civilización humana, hubo evolución de la mentalidad medieval, ya que muchos hombres cultos, conscientes de todo lo que estaba sucediendo con la cultura precedente (la escolástica) en que la educación era seudocientífica, memorística, superficial y puramente teológica, proclaman un nuevo tipo de cultura humanista, dando gran importancia a las ciencias y a las artes, aún cuando este hecho se dio en un proceso muy lento y volviendo la vista a los clásicos greco-latinos, tendían a avanzar dejando estructuras inmóviles y antihistóricas, para construir una obra creadora en las artes y en la cultura.

La educación humanista tendía a formar al hombre en cuanto a hombre, dándole lo que necesita para la vida, es decir cultivar todos los aspectos de la personalidad humana, los físicos, los intelectuales, los estéticos y religiosos, que permitieran el desarrollo armónico de las potencialidades del individuo.

Dándose todos estos ideales, se percibe que aún en la época de la contrarreforma, la educación sigue moviéndose en las mismas circunstancias que en el pasado. Dogmática, artificial y fuera de todo conocimiento real. Fue hasta el siglo XVII cuando se deja sentir un fuerte movimiento intelectual denominado la nueva pedagogía, donde el conocimiento debe partir de las cosas mismas, de la naturaleza, una teoría del aprendizaje, basada en la simplificación y sencillez de los estudios. Paralelo a este movimiento se da la propagación de diversas corrientes filosóficas, que sirven de sustento a este movimiento, dando una concepción de hombre y sociedad nuevos.

Se presenta un panorama esencial de las principales corrientes y sus destacados exponentes, que de alguna forma, apoyan a la Nueva Pedagogía, cuya finalidad es configurar al hombre positivo.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

EMPIRISMO

Esta corriente surge en Inglaterra, debido a los excesos metafísicos, que daban apoyo a la escuela tradicional y que hacen de la filosofía, un sistema cerrado. Para el empirismo, ninguna certeza es posible y ninguna verdad es absoluta, pues niega las ideas innatas, afirmando que el pensamiento es el fruto de la experiencia sensible.

Todo conocimiento tiene su origen y fundamento en la experiencia y es a través de los sentidos, como el hombre puede ir registrando todas las impresiones. Las primeras impresiones, constituyen ideas simples, estas a su vez se van relacionando y constituyen ideas más complejas, mediante el mecanismo reflexivo.

Algunos de los principales exponentes son:

MICHEL MONTAIGNE (Francés 1533-1592)

Es moralista y escritor, en lo referente al tema educativo, nos habla que antes de que el hombre se dedique o defina su formación profesional o sus actividades científicas, éste requiere de una formación que le permita conocer las cosas que le rodean, los por qué de su vida y de la realidad, es decir, que se le fomente un espíritu de saber juzgar y reflexionar. Exigía un “saber de las cosas, no un saber de las palabras”.²⁵

Su método de trabajo es autobiográfico, trata de representarse como hombre, para llegar al conocimiento de la naturaleza humana.

Considera que la vida es un experimento que jamás concluye definitivamente, por eso es necesario estar en constante aprendizaje.²⁶

A Montaigne se le puede mencionar como un crítico de la educación tradicional, por tratar de alcanzar la erudición del hombre, afirma que el hombre debe aceptar su condición y su suerte, ya que “Si el estudio no va a resultar un espíritu mejor y un más sano raciocinio, prefiero que mis alumnos pasen la vida jugando a la pelota, por lo menos su cuerpo ganará en agilidad”.²⁷

²⁵ Dicc. C. de la Ed. Op. Cit. p. 643

²⁶ N: Abbagnano y A. Visalbergh. Historia de la Pedagogía. 8ª. Ed. Fondo de Cultura económica. México 1978. p. 232

²⁷ Ibid. p. 233

Se refiere a toda la gente humilde, llena de problemas, por su hábitat y además crearles otros en lugar de permitirles, a través de su experiencia, adquirir conocimientos por contacto directo, sin pesados bagajes de reglas formales.

Decía, se necesitan “Cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas”.²⁸

La función del alumno, es observar y comprender la naturaleza que lo circunda, en todos sus aspectos físicos y humanos.

La función del maestro, es orientar, pero proporcionando la suficiente autonomía en cuanto a la dirección y el ritmo de su progreso cultural.

JUAN AMOS COMENIO

(Unidad Hnos. Moravos 1592-1670) Checoslovaquia.

Se le caracteriza por sus ideas pedagógicas utópicas, llenas de optimismo y de igualdad para todos.

El fundamento de su pedagogía, es en esencia, religioso, conjugado con la naturaleza “Hacer que los seres humanos se parezcan a Cristo”, lo que implica una preparación para la vida y no sólo una profesión.²⁹

Su concepto de hombre, es equiparado con un microcosmos ya que el hombre lleva en sí, en potencia, el conocimiento del universo. Para Comenio, el ser humano necesita una educación apropiada, para que pueda realizarse, ya que es a través de ésta, como se otorga la gracia divina para cultivar al hombre a plenitud, pues en él, ve proyectada la trinidad, en su espíritu está la memoria o conciencia, intelecto y voluntad. Por lo tanto, las finalidades de la educación, serán devoción, instrucción y virtud siendo su meta, el llegar a la luz eterna.

La educación es el arte de hacer germinar semillas interiores en el individuo a través de nuevas y variadas experiencias, incluso por quien las enseña.

Señala cuatro tipos de instituciones educativas.³⁰

La materna.- La educación en el hogar.

Vernácula.- Dar primacía a la lengua materna que a los clásicos.

Latina.- Enseñanza del Griego, Latín y Hebreo, así como elementos de ciencia, literatura y artes.

²⁸ Id.

²⁹ Dic. C, de la Ed. Op. Cit. Vol. 1 Pag. 276

³⁰ Id.

La academia y los viajes.- Destinada a los mejores estudiantes y en ella se crearían a los conductores de la sociedad.

Elabora la Didáctica Magna, cuyo subtítulo es: “*Enseñarlo todo a todos*”. Su método lo basa en la progresión gradual (orden de la naturaleza), tomando de San Agustín que el enseñar es aprender mejor lo que se enseña, hace referencia que el conocimiento debe centrarse en el fundamento o la razón y la finalidad de las cosas principales, naturales y artificiales.

El conocer es placentero y el ser humano aspira a ello, en mayor o menor medida, la función del maestro es detectar a los alumnos más hábiles y dotados, para que ayuden a los demás, pues es precursor de la educación de “masas”, Escuela Pública y Democrática, asimismo, del globalismo y de los criterios fundamentales de gradualidad y ciclicidad.

Su método didáctica, consiste en tres momentos. Comprensión retención y práctica, basándose en conceptos naturales de intuición y de autoactividad, para ello, debe presentársele al niño las mismas cosas de modo diverso, ya que los primeros conocimientos adquiridos, son algo funcional y orgánico que contienen los fundamentos para el desarrollo posterior.

FRANCISCO BACON

(1561-1625) Inglés.

Engendra su filosofía en un anhelo de encontrar un camino que propicie la investigación científica de lo real. Tiene la pretensión de lograr una transformación de las ciencias donde todo conocimiento parte de la observación, de la naturaleza y de la experiencia del ser humano en su contacto con los objetos para llegar a las raíces más profundas de las cosas. La tarea de la ciencia, es poner las fuerzas de la naturaleza al servicio del hombre. “Saber es poder”.³¹

JOHN LOCKE

(1632-1704) Inglés.

Locke afirma que en todo campo se debe reconocer los límites del hombre, y que la conciencia humana se halla encerrada en los confines de la experiencia, ya que más allá de ella, solo son fantasías arbitrarias.

Su ideal educativo, es la función social del hombre, en el desarrollo de tareas concretas que tienen que afrontar de una vida asociada.

³¹ Francisco Larroyo. Historia General de la Pedagogía. Ed. Porrúa. México 1986 p. 353

El objeto de conocimiento, es la idea y es fruto de una pasividad frente a la realidad y no como actividad creadora del intelecto humano. Presenta dos tipos de ideas, las de sensación y las de reflexión. Las primeras vienen a ser la captación a través de nuestros sentidos y las segundas, todas las operaciones realizadas por la mente, así como el raciocinio, la voluntad, el pensamiento, la percepción, la duda, etc.

Al aportar ideas al cerebro a través de nuestros sentidos, éstas son sometidas a una serie de abstracciones para lograr constituir una idea compleja. El proceso de conocimiento, consiste en tres momentos. En la percepción de la conexión, en la concordancia o discordancia y en la repugnancia de las ideas.

Para que la percepción se produzca, se necesita la intuición la sensación y el razonamiento.

La concordancia se da cuando la idea es coherente consigo misma, cuando puede establecerse una relación entre dos ideas y cuando la idea concuerda con el objeto real.³²

En cuanto a la concepción de hombre-sociedad, Locke manifiesta un utilitarismo moderado, donde se reconoce la existencia de tres tipos fundamentales de leyes, por medio de las cuales, se puede juzgar la moralidad, o bien, la utilidad real de una acción. Las leyes divinas, las leyes civiles y las de la opinión pública.

Las acciones son calificadas como virtuosas o no, en base a la opinión pública, mediante su aprobación y estima y es en base a esto, que se establece la felicidad del individuo, la utilidad y el progreso de la sociedad, viendo la forma ordenada y pacífica de convivir de manera tal que cada hombre tiene limitado el derecho por igual a los demás, a su vida, a la libertad y a la propiedad en cuanto que es fruto de su trabajo.

Se da el surgimiento del estado para defender los derechos de los ciudadanos y acrecentar su libertad.

La religión la constituye dentro de los límites personales, por lo que el estado no puede intervenir o inmiscuirse.

La función de la educación, es formar hombres capaces de ser útiles a si mismos y a su Patria, en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa. Antepone la calidad a la cantidad de la enseñanza, así como también el carácter sobre la intelectualidad.

³² Instituto de Ciencias de la Educación.

Notas Teórico Metodológicas para una propuestas de carácter alternativo SNTE Secc. 38 Pág. 151

Debe formarse un cuerpo apto que soporte fatigas y penalidades, que adquiera buenos hábitos, deseo de estimación y sentimientos de honor, que sean capaces de enfrentarse a problemas reales y posean autonomía para hacer juicios.

En cuanto a su método de enseñanza, es humanista, proclama el tratar de guiar a los niños sin castigos, ni golpes, sino a través de razonamientos simples, pues la primera forma, enseña el sometimiento a la violencia y la segunda, a la razón.

La educación intelectual es un proceso que llevará al hombre a su formación profesional, se inclina por el juego en el inicio del proceso, no sólo como actividad física sino para que el niño mida sus fuerzas, aprenda a dominarse y a actuar en provecho de su vida, conduciéndose con libertad. La participación en actividades lúdicas, deben ser obligatorias y el estudio, actividad libre, otorgada como premio por su constancia en los juegos obligados. Su criterio es enseñar a pensar y a razonar en la lengua materna, posteriormente se dará la enseñanza de otras lenguas.

La lógica, la retórica y la metafísica, las considera inútiles, pues aquel que analizó su pensamiento en la lengua materna, no necesita de estas para hablar bien.

En cuanto a las Ciencias Naturales y Sociales, por ser cosas que los sentidos perciben, no tiene sentido enseñarlas, ya que es algo que le interesa a todo hombre y él solo lo buscará.

CARLOS S. MONTESQUIEU (1694-1778)

Junto con Voltaire, popularizó en Francia, las teorías del empirismo inglés y de los deístas.³³

Las características principales de este empirismo, fueron su rechazo a cualquier religión revelada. El materialismo ante la metafísica, hedonismo en ética, incredulidad y rebeldía contra cualquier dogma o imposición religiosa.

Participó en la elaboración de la “Enciclopedia o Gran Diccionario”, razonando sobre las ciencias, artes y oficios. Su pretensión era hacer llegar su filosofía a todas las capas de la sociedad.

En su obra “Cartas Persas”, censura la situación social de Francia, por la falta de libertad política y religiosa, tomando en consideración la decadencia del pueblo Romano y señalando que el surgimiento y evolución de un pueblo, se encuentra en el espíritu de las leyes que se elaboran en base al proceso histórico y geográfico de cada pueblo. Hace un estudio sobre los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

³³ Samuel Vargas. Op. Cit. p. 278

DAVID HUME (1711-1776)

Hume caracteriza la naturaleza humana en primer término, por el instinto y en seguida por la formación de hábitos y costumbres, coloca o antepone lo práctico a lo teórico.

La fuente de todo conocimiento, es la experiencia, existen dos contenidos de conciencia, las impresiones que se refieren a las sensaciones que se experimentan y las representaciones son los hechos psíquicos.

Para este filósofo, el problema fundamental del conocimiento es averiguar la fuente de donde proviene cada impresión, ya que de no encontrar fuente correspondiente, esta idea no puede considerarse una verdad o realidad, sino ficción.

Hume sustenta un escepticismo metafísico, no afirma, no niega, sólo se mantiene en duda, el hombre tiene ideas erróneas sobre el principio de causalidad y el de sustancia, ya que ambos se generan en la mente del hombre gracias a una asociación de ideas; es decir, cuando varias impresiones se presentan juntas varias veces, por instinto, el hombre espera que cada vez que se den estén juntas, por consiguiente, tiene la creencia de sustancia. Ahora bien, cuando a una impresión le sigue regularmente otro grupo de impresiones y éstas se presentan en varias ocasiones, se da la creencia del principio de causalidad, pero más que existir éstas, responden a una necesidad humana sin más justificación.

Es utilitarista en su concepción social, habla de que en una sociedad no se deben eliminar las creencias religiosas, ya que si no se puede afirmar ni negar que existan, si son de gran utilidad para el pueblo, pues corrigen costumbres y frenan vicios.³⁴

Del mismo modo, las normas morales responden a utilidades prácticas de los hombres, para la mejor distribución y goce de bienes así como la supervivencia de la comunidad.

JUAN JACOBO ROUSSEAU (1712-1778) Ginebra, Suiza.

Para Rousseau, el criterio supremo no es sólo la razón sino el sentimiento. Condena “La rabia de destruir sin edificar”, pero también el intelectualismo residual del pensamiento ilustrado.³⁵

³⁴ Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 437

³⁵ N. Abbagnano. Op. Cit. p. 389

Tanto rechaza a aquel que daba la crítica sin ninguna aportación, como también a los filósofos que sólo aceptan lo que pueden explicar, dejando el conocimiento a la medida de la posibilidad de su inteligencia.

Se dice que su doctrina cae dentro del romanticismo y del pragmatismo, pues afirma que la felicidad de un individuo debe coincidir con la utilidad y que la felicidad general, debe ser paralela a la felicidad individual.

Para Rousseau, la relación existente entre sentimiento y experiencia, es tan importante como para los enciclopedistas lo es el conocimiento, afirmando que un hombre que no cultivó su sensibilidad, es un ser mutilado o aún más, no se ha conocido a sí mismo.

Al hablar de una conformación de estado, Rousseau hace mención de un estado natural, no equivalente al primitivo, sino donde el hombre recupere la simplicidad natural de la vida y donde no se presenten las grandes desigualdades debidas a la propiedad privada y por ende, de injusticias sociales; que sea capaz de proporcionar a los individuos no sólo su libertad natural, sino una forma de interrelaciones que sean de respeto por el individuo, de enriquecimiento moral, donde unos y otros se ayuden a desarrollar al máximo todas sus potencialidades y donde todos sus habitantes de mutuo acuerdo, acepten y no se sientan lesionados. Se trata de una especie de contrato social común.

En su obra “Emilio”, Rousseau hace toda una narración de cómo concibe la educación en el hombre. Mencionando tres disposiciones que la conforman: el sentido, la utilidad y la razón. El sentido lo considera desde su nacimiento hasta los doce años, de los trece a los quince la utilidad y en adelante, se alcanzará el de la razón, junto con el sentido moral y el interés por los problemas religiosos. Cada uno de ellos tiene una continuidad progresiva para que surjan en el hombre transformaciones verdaderas.

Distingue tres especies de educación: La natural “relación individuo – ambiente”, tratándose de una relación activa que acerca al individuo a la investigación de la naturaleza y de sí mismo.

La de las “cosas”, llegaría a considerarse como educación indirecta, es decir, crear el ambiente o medio sin que el educador guíe, sino que al fabricarse el ambiente, ésta llegue a conectarse lo más posible a la natural.

La de los “hombres”. Esta la rechaza considerándola como negativa, por observarla como transmisión de conocimientos, sin significado para el educando, rompiendo, obstaculizando, perturbando o acelerando el proceso de maduración natural, por el cual exige mucho respeto.

En la edad del sentido, se debe evitar la educación por contacto social, es preciso hacer que el niño a través de sus experiencias, vaya obteniendo su aprendizaje y determine sus conclusiones.

En la edad de la utilidad, se debe aprovechar ésta al máximo pues es cuando el ser humano se ve impulsado al cuestionamiento en cuanto a utilidad, de esta manera, el educador debe acercarlo a experiencias prácticas, a la lingüística, a la construcción de aparatos simples, etc.

Y en la edad de la razón, prácticamente desecha todo el sentimentalismo acercando al hombre al estado científico de las cosas.

ETIENNE BONNOT DE CONDILLAC

(1714-1780) Francés

Elabora un tratado de las sensaciones, en él explica como a través de la más simple sensación hasta la más compleja, se va desarrollando todo el conocimiento humano, ya que las sensaciones son el material y el motivo para el crecimiento del espíritu, más éste no sólo es de sensación, sino tiene necesidades, actividades y selecciones que no son reductibles a sensaciones, se manifiesta su teoría, proporcionando a una estatua de mármol, cada uno de los sentidos y reflexionando como con cada uno de ellos, se determina una serie de actividades, así como también, se manifiestan diversas relaciones hasta utilizar todos ellos y tener la idea de lo que es la inquietud, siendo ésta la que lo mueve a dirigir y orientar su elección hacia la atención de los distintos objetos.

JOHANN GIOVANNI PESTALOZZI

(1746-1827) Suizo

Pestalozzi, llevó a la práctica un método activo de la enseñanza, basado en cinco elementos fundamentales, a través de la enseñanza natural e intuitiva.

Los principios son: espontaneidad, intuición, método, equilibrio de fuerzas y colectividad.

Considera a la colectividad como el medio más propicio para llevar a efecto la labor educativa, así como para el desarrollo de mente y espíritu.

Pestalozzi, dentro de sus novelas pedagógicas, describe claramente su concepción hacia el arte de enseñar, manifiesta oposición al verbalismo y su exigencia a la acción. "Son las acciones las que instruyen al hombre; las acciones las que le dan consuelo ¡Basta de palabras!".³⁶

El aprendizaje debe darse en medio de alegrías, ánimo, júbilo y fervor vital, pues no tiene ningún valor aquello que destruye el sentimiento del hombre. La educación debe reunir la libertad natural y la aceptación con el deber, de esta

³⁶ Ibid. 468

manera, se prepara a los ciudadanos para ser autónomos y construir un estado social similar al manejado por Rousseau.

Otro de los aspectos que le da mucha importancia, es el de la intuición como fuerzas que se deben despertar en el niño; la fuerza del corazón, la de la mente y la de la mano o arte, que vienen a ser el sentimiento, el intelecto y la práctica. Para llegar a conjugar estos tres, se debe dar una educación ético - religiosa, intelectual y artesanal.

El sentimiento ético-religioso, debe iniciarse desde el nacimiento con todo el amor que sólo los padres son capaces de otorgar, el artesanal iniciado en el hogar por las relaciones del niño con su ambiente, el cual tendrá la continuidad en la escuela, pues el niño no se conforma con expresiones a través del dibujo, sino que pide se le guíe hacia mayores conocimientos.

JEAN PIAGET

(1896-1980) Suizo

El principal trabajo de Piaget, consiste en elaborar una epistemología o teoría del conocimiento científico, sus estudios de investigación, principalmente se han inclinado hacia la formación del conocimiento y el paso de un conocimiento menor a otro de mayor grado en los niños.

Se le ha ubicado dentro de este grupo por considerar que es a través de la actividad del sujeto con su medio ambiente, como se va construyendo el aprendizaje, ya que éste no se debe sólo a la herencia, ni tampoco al ambientalismo, sino que en el proceso de adaptación del hombre con su medio, es como se logran los aprendizajes.

La conducta humana la interpreta como un producto de la combinación de cuatro áreas: La maduración, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio.

La maduración, concebida como la aparición natural de pautas de conducta, sin el concurso de aprendizaje alguno; es decir, la emergencia de conductas específicas biológicamente impuestas. Es la evaluación cuantitativa del individuo a través de la cual adquiere estructuras básicas.

La experiencia, es la interrelación o interacción con el medio ambiente "mundo físico".

La transmisión social, es la influencia recibida a través de su familia, escuela, comunidad, etc.

El equilibrio, es un proceso y producto de fuerzas interactuantes que se presentan en el sujeto como respuesta a las perturbaciones exteriores, donde la

información recibida es asimilada por las estructuras ya conformadas, que a su vez, tienden a modificarse para permitir la acomodación a la situación actual, por lo que la noción de equilibrio presenta una combinación equilibrante de factores internos y externos y entre los procesos de asimilación y acomodación.

El desarrollo, es la evolución progresiva de las estructuras de un organismo y de las funciones por ellas realizadas, es decir, pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.³⁷

A través de la inteligencia, el individuo adapta, intercambia y modifica sus estructuras para lograr equilibrarlas.

La función de la maduración, es abrir nuevas posibilidades de encarar problemáticas a situaciones que para estudios anteriores no estaban a su alcance, pero, para que cada fase madurativa se realice, debe ejercitarse a través de la acción.

LIBERALISMO

Se dan varios tipos de liberalismo, entre otros, el clásico, como una doctrina se desarrolla plenamente en Inglaterra, entre la revolución de 1688 y la reforma de 1867.

Se toma como la forma de exigencia de libertades y tolerancia religiosa de constitucionalismo y de derechos políticos. Se pedía libertad de expresión, teoría y práctica de libertad económica. Se formuló la teoría de Laissez – faire.

En este liberalismo, se unen tres tradiciones liberales: “Constitucionalismo, liberalismo y utilitarismo”.

Pero aparte de ser considerado como un sistema de idea y principios doctrinales, es también considerado como una metodología y una práctica que persiguen la consecución de libertad cada vez mayor.

La idea de libertad, se concibe unida a la de progreso. Se definen dos características fundamentalmente. La libertad de expresión como un valor o derecho absoluto e inalienable del ser humano, y el posicionamiento, que es la facultad de convertir su libre expresión en un valor individual, permitiéndole crear nuevas prácticas, relaciones e instituciones para salvaguardarse y tener mayor crecimiento.

Su planteamiento es sobre la libertad que los individuos deben gozar frente a la autoridad política y religiosa, siendo la razón el instrumento que los guíe hacia la construcción de una sociedad pragmática y realista, se pretende el libre mercado, el

³⁷ J: Piaget. Seis Estudios de Psicología. Seix Barral. Barcelona Es. 1967. p. 11

libre cambio para los hombres de empresa, pero para la consecución del bien común.

Esta estructura social, parte del supuesto de que su ideología puede ser adaptable a todas las sociedades, denotando una idea de progreso, tanto en el sentido económico, social, científico y tecnológico.

El modelo de estado que se propone, viene a ser un estado constitucional, donde se reconozcan y se atiendan los derechos de todos, pero sólo una minoría puede gobernar y dirigir, esa es la burguesía culta.

En el liberalismo moderno, que se da en Gran Bretaña y en Estado Unidos principalmente, su esencia es dar oportunidad al individuo de formular y alcanzar sus propios fines, más que conseguir la libertad respecto al estado.

Al darse mayor crecimiento de las ciudades y la industria, se dio por consecuencia, aumento en las desigualdades sociales, pues cada quien crecía en la medida que oprimía a otros. Se tuvo que revisar esta posición liberal y los liberalismos posteriores, restringieron la concepción de libertad dentro del medio social.³⁸

Principales representantes del liberalismo.

THOMAS HOBBS

(1588-1679) Inglés

Consagra sus mejores esfuerzos a una concepción filosófica del mundo y de la vida humana.

Acerca del problema del conocimiento, llega a la idea radical de un empirismo matemático, considera a la geometría como la única disciplina cierta, donde todo objeto de conocimiento, enraíza en ella y sólo llegamos a conocer aquellos objetos que podemos construir.

La concepción que de hombre se tiene, es bajo una tendencia egoísta fundamental, pero que es el propio egoísmo lo que induce al hombre a establecer un pacto, consistente en elaborar leyes y reglamentaciones obligatorias para todos, sustituyendo su estado natural por un estado civil.

La sociabilidad humana, basada en la teoría política, resulta el medio más eficaz y seguro para satisfacer las exigencias del egoísmo humano, por lo que se debe aceptar el autoritarismo del estado.³⁹

³⁸ Enciclopedia Internacional de las C. Sociales, Tomo VI Ed. Aguilar, S A España p. 583

³⁹ Francisco Larroyo Op. Cit. p. 426

ADAM SMITH
(1723-1790) Escocés

A través de su obra “Investigación sobre la naturaleza y las causas de las riquezas de los pueblos”, funda la ciencia de la economía política, las fuentes de la riqueza están en el trabajo que ejecute el hombre y el ahorro que del capital se establezca. Para que los individuos puedan realizarse al máximo, el estado debe intervenir lo menos posible en las relaciones humanas, sólo debe encargarse de mantener y proteger la paz y la seguridad entre los ciudadanos. La ética debe fundarse en ideas de simpatía y utilidad.

THOMAS ROBERT MALTHUS
(1766-1834) Inglés

Su filosofía se encuentra centrada principalmente en una teoría económica y política, proclamándose por el liberalismo para la consecución de un sistema capitalista, interpretándolo mediante una serie de ciclos económicos que se suceden en cuatro fases: una de prosperidad, de buenos negocios y máxima mano de obra, la segunda de prosperidad fabril para llegar a una etapa de crisis, y la última de recuperación para volver a iniciar el ciclo.

Es partidario de la teoría valor-trabajo, pero en cuanto a la economía para el futuro, mostraba gran pesimismo, diciendo que la población crece en proporción geométrica, mientras que la producción alimenticia, en proporción aritmética, por lo que aparte de los frenos normales que inciden en la naturaleza para el control de la población como son las enfermedades, catástrofes, etc., era necesaria la acción del hombre en la planificación familiar y en el posponer la edad de matrimonio, aparte de provocar las guerras, si no se quería llegar a los límites de la pobreza.

JOHN STUART MILL
(1806-1873) Inglés

Es defensor de la libertad, la igualdad de los sexos y el progreso social, su obra fundamental “Sistema de lógica deductiva e inductiva”.

Trata de combatir el absolutismo, de querer llevar todas las verdades, principios, etc. a bases empíricas y en las bases científicas desechar el dogmatismo.

El conocimiento se logra a través de una serie de observaciones empíricas en la experiencia del hombre con el mundo y es lo que nos permite creer o no creer.

Funda una ciencia “Etología” que eduque para la libertad y está constituida por leyes de psicología, que estudian las relaciones entre el carácter del ser humano y las circunstancias externas. Une en ella a la pedagogía, psicología y sociología.

Privilegia el estudio de la investigación científica, aseverando que todos los conocimientos se derivan de la experiencia sensible, de acuerdo a la asociación de los estados psíquicos. Entendiendo que la ley, siempre implica una conclusión y dependencia entre un fenómeno y otros.

Afirma que el único medio de investigación científica, es el método inductivo, que lleva de lo particular a lo general.

Acepta que el altruismo, es la vía para llevar una mejor forma de sociedad, pues vivió injusticias dentro del sistema capitalista, pero también tenía miedo de perder libertad en un socialismo, por lo que sólo mencionaba formas sutiles de cambio.⁴⁰

POSITIVISMO

El positivismo, es el conjunto de teorías consideradas como el romanticismo de la ciencia, ya que todas ellas, al igual que el idealismo, pero en su oposición, centran a la ciencia como la única manifestación legítima de todo lo finito y lo infinito.

Esta teoría da el nacimiento de una organización técnico industrial de la sociedad, basada en el conocimiento científico de los seres y sus relaciones.

Para los positivistas, sólo es válida aquella captación por los sentidos y que es capaz de someterse a comprobación empírica.

Existen dos corrientes principales: el positivismo social, que es el estudio sobre la necesidad de convertir a la sociedad hacia un nuevo orden moral y religioso, basado en el humanismo.

La segunda es el positivismo evolucionista, que da una explicación basada en datos científicos, construyendo una visión total del mundo, partiendo del concepto de evolución.

AUGUSTO COMTE (1798-1857) Francés

El fundador del positivismo fue Augusto Comte. La esencia de su teoría filosófica, descansa en tres aspectos: Carácter empírico, práctico y relativista.

Empírico.- No acepta ningún hecho que no sea real, constatado por la experiencia sensible, rechaza la metafísica.

⁴⁰ Ibid. p. 535

Práctico.- En el sentido utilitarista, todo aquello que tenga una utilidad para el hombre es válido. Su lema “Saber para prever y prever para proveer”.

Relativista.- Denota este aspecto en la aseveración que hace para su filosofía: “El púnico principio absoluto, es que todo es relativo”.⁴¹

Con estos principios, Comte pretende promover una reforma total a la sociedad humana, manifiesta que con una ciencia verdadera y positiva, que estudie los hechos y las relaciones de éstos, se establecerá una clasificación de las ciencias y la religión de la humanidad.⁴²

La ley de los tres estados.

El estado teológico.- Es donde el hombre explica los fenómenos que ocurren en la naturaleza a través de agentes sobrenaturales (fetichismo, politeísmo, monoteísmo).

Estado metafísico.-Para dar explicación a los fenómenos, el hombre racionaliza, pero todo lo deja en entidades abstractas, recurre a esencias, sustancias, causas y entidades ocultas.

Estado positivo o científico.- Muestra que el hombre ha avanzado y que es capaz de dar respuesta a sus interrogantes, valiéndose exclusivamente de los datos proporcionados a través de la observación y la experimentación de los objetos reales.

La clasificación de las ciencias, la hace con la intención de erigir a la filosofía como la síntesis del saber científico, estableciendo su estructura interna y un orden lógico, enlistándolas de tal manera que al descender en la lista, tienen menos extensión de seres de estudio, pero mayor complejidad de comprensión. Matemáticas, astronomía, física, química, psicología y sociología.

En cuanto a la religión dentro del positivismo, es el culto a los grandes hombres de la humanidad, su moral está basada en el altruismo.

Comte se considera a sí mismo, fundador de la sociología científica, le otorga leyes o relaciones constantes que en ella se observan. Construye su estudio en dos partes: La estática; viene a ser la anatomía de la sociedad, son las condiciones que hacen posible la vida social. La dinámica.- Es una fisiología social, estudia la evolución de la sociedad y sus leyes, llevando a cada individuo a subordinar su propio interés por el bien de la humanidad.

Cada hombre reproduce la historia de la humanidad, según Comte, la mejor educación es aquella que encamina al hombre a través de los tres estados, para

⁴¹ Raúl Gutiérrez. Op. Cit. p. 171

⁴² Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 532

quedarse en el positivo o científico, donde se manifiesta un hombre de acción que llegue a conformar la mejor sociedad o estado positivo.

GUSTAVO THEODOR FECHNER (1801-1887) Alemán

Su principal aportación, se refiere a las investigaciones sobre la descripción de las relaciones entre lo psíquico y lo físico, es decir, trata de registrar todos los eventos por los que atraviesa la mente del ser humano en su contacto asiduo con el mundo físico.

Sus estudios fueron de gran importancia, sirviendo de base para la psicología y sociología actual. En sus últimos trabajos se dedicó al estudio sobre la sensación estética.

CHARLES ROBERT DARWIN (1800-1882) Británico

Enuncia la teoría de la evolución, originada después de una expedición científica realizada por América del Sur e Islas del Pacífico. Durante cinco años, realizó estudios observando y reflexionando sobre el comportamiento de todas las especies vivientes. Describe que todas las variedades vivientes se derivan de una sola especie inicial que para poder subsistir han sufrido alteraciones y transformaciones para lograr su adaptación al medio. Siendo aquellas especies e individuos mejor dotados, los que logran sobrevivir.

Considera que las diferencias entre el hombre y el animal, sólo son de grado y no esenciales, puesto que a través de su evolución, el hombre ha logrado poseer un lenguaje y ha construido instrumentos, debido a que sus instintos fundamentales, son el poder, la posesión y el progreso.

El tipo de sociedad que se manifiesta, va acorde a su naturaleza, las relaciones en los hombres se establecen luchando por el poder, logrando la producción y acumulación de bienes, haciendo progresar la ciencia a través de un utilitarismo.⁴³

⁴³ Reynaldo Suárez Díaz. La Educación, su Filosofía, su Psicología y su Método. Ed. Trillas. México 1985 p. 21

HERBERT SPENCER

(1820-1903) Inglés

Sus teorías reciben el nombre de evolucionismo positivista, basado en que en el universo se produce una continua evolución, donde la integración se da cuando agentes dispersos llegan a unirse y a la diferenciación cuando de lo homogéneo para a la heterogeneidad.

Concibe el mundo del conocimiento sólo a través de la experiencia y en la materia educativa, antepone la práctica a la teoría. Da a la sociología un lugar preponderante, pasando la historia a segundo plano.

Afirma que no hay mejor forma de educar, que otorgando un amplio margen de libertad al educando. Su finalidad radica en formar un hombre apto para gobernarse. Para el desarrollo óptimo del niño tanto en lo intelectual como moral, debe basarse en las satisfacciones que le otorgue el ejercitar sus facultades.

La educación debe planearse a través del juego y el interés.

WILHELM WUNDT

(1832-1920) Alemán

Su teoría queda ubicada dentro del estructuralismo, se le considera el fundador de la psicología científica, al trabajar con ella de manera experimental. Centra su análisis en los elementos que consta el pensamiento, sensación y percepción, utilizando el método de la introspección.

Presenta estudios sobre la psicología de los pueblos, donde hace ver las relaciones que se establecen entre los individuos por vivir en sociedad, así como sus productos culturales como la religión, el lenguaje, las costumbres, la política, etc., que permiten la conformación de diferentes tipos o sistemas sociales.

Es ubicado dentro de este grupo de pensadores, porque considera al sujeto como aquel que se va construyendo a sí mismo por el contacto con su medio y por las relaciones con los demás.

EMILE DURKEIM

(1858-1917) Francés

Se considera un claro exponente del positivismo y funcionalismo, lleva a cabo un análisis de las formas cambiantes en el orden social.

Sus ideas principales en esencia son:

La educación es la acción ejercida por la generación adulta sobre las generaciones que no están maduras para la vida social, por lo que debe transmitir la cultura de la sociedad, sus formas de actuar, pensar y sentir.

La educación sirve de control social, pues a través de ella, se inculcan los valores y creencias, transformando al hombre biológico en un ser social, normándole una personalidad acorde a lo establecido.

La educación es una institución de integración moral, siendo la encargada de proporcionar a cada individuo lo que requiere para que pueda desempeñarse de acuerdo a las necesidades sociales, otorgándole creencias, valores, normas, profesión, etc., asegurando la homogeneidad por una parte y la diversidad en otras, que constituyen la clave del orden e integración social.

Subraya que el cambiar métodos y técnicas en la educación y con ello pretender cambiar la sociedad, es sólo una ilusión, ya que la educación es una expresión social y para dar un cambio sustancial, debe darse un esfuerzo simultáneo entre todo lo que compone la sociedad.

Funda las cooperativas escolares, constituidas por los alumnos y donde ellos deben satisfacer sus propias necesidades, organizando, administrando y educándose con un medio de lo más cercano posible a la realidad o mundo exterior.

La función del maestro, es suministrar los medios para que el educando se forme

PRAGMATISMO

Corriente filosófica que finca la verdad en los servicios que los objetos y todo conocimiento humano o científico preste a la conservación de la vida o la fomento, rechaza la idea de lo absoluto, admite el evolucionismo de la realidad como una totalidad en constante movimiento que sufre cambios y regeneraciones, por lo que se acepta la relatividad.

Entiende la sociedad como una totalidad que viene a ser la suma de sus partes diferenciadas.

Es una filosofía que se ubica en el terreno de lo práctico y lo real “El fin primero de la vida psíquica es la conservación y defensa del individuo.”⁴⁴

La ciencia no debe ser para conocer las cosas existentes de la naturaleza, sino para suministrarnos los medios y poder obrar en ellas para lograr satisfacer nuestras necesidades. Por lo que el valor de verdad del pensamiento o las ideas del ser humano, está en la posibilidad de accionar con él, para recibir alguna utilidad.

⁴⁴ Samuel Vargas. Op. Cit. p. 420

Los fundadores de esta corriente son los americanos: William James y Charles Sanders Peirce.

Peirce, manifiesta que esta corriente surge de las reflexiones que hace sobre las críticas de Kant y analizando las pretensiones de Comte sobre la inmutabilidad de la ciencia, para ello, invierte las nociones de verdad y de ciencia, presentándolas únicamente en función de la acción y la utilidad. La filosofía toma un carácter instrumental que es el valor de saber dirigir la acción.

Por su parte William James, presenta esta misma filosofía en su famosa teoría del corredor⁴⁵ con una panorámica más amplia y relacionándola con los anteriores sistemas filosóficos, donde manifiesta que la verdad del conocimiento no es como lo enfocaba la filosofía tradicional, una relación de lo real con lo ideal, sino el saber utilizar todo conocimiento para mejorar la acción en bien de la vida o la conservación de ésta.

Pierce asegura que el significado del contenido de las ideas hay que determinarlo por las conductas que se puedan suscitar.

James define la actitud pragmática, declarando que ésta consiste “en volver las espaldas a los principios y el rostro a los fines”.⁴⁶

Al tratar sobre el problema del origen del mundo, el pragmatista simpatiza tanto con el monismo como con el pluralismo, ya que si el hombre o la humanidad entera se siente mejor al tener alguien que le respalde cuando llegue el fin del mundo, es digno de aceptarse, por lo que esta filosofía toma en cuenta a la metafísica por la utilidad que pueda proporcionar al hombre en cuanto consuelo, liberación de tensiones, freno social, etc.

JEREMY BENTHAM

(1748-1832) Inglés

Se dedicó principalmente a estudios políticos, siempre preocupado por la problemática social, intervino en el ordenamiento legislativo de su país.

Su pensamiento filosófico, se clasifica dentro de una teoría utilitarista, argumentando que nuestra vida se da entre el placer y el dolor, lo que lo lleva a representar el placer con el bien y el dolor con el mal.⁴⁷

⁴⁵ Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-americana Ed. Calpeza p. 1248 Barcelona.

⁴⁶ Ibid. p. 1250

⁴⁷ Dicc. C. de la Ed. Op. Cit. p. 180

JOHN DEWEY (1859-1952) Estadounidense

Sigue esta corriente, dándola a conocer con el nombre de instrumentalismo, donde expone la necesidad de conocer la naturaleza para dominarla y utilizarla, por lo que no debe existir tarea contemplativa, sino pura actividad. El pensamiento se debe ver como medio de control o como herramienta para luchar por la existencia.

Al mencionar los orígenes del mundo afirma que el mundo es esencialmente hule, materia plástica, por lo que resulta inútil definirlo por lo que era en su origen. "El mundo es lo que con él se ha hecho".⁴⁸

Dewey sobresale en el aspecto pedagógico, afirmando que la educación en el aspecto pedagógico, afirmando que la educación es el camino fundamental del progreso y de la acción social, de aquí nace la "enseñanza por la acción", basada en que la educación es una continua reconstrucción de la experiencia. Para que no existan conflictos en la vida social entre adultos y menores, es indispensable educar conforme a los objetivos vitales, criterios, ideas, creencias y valores ya establecidos y que el niño, a través de la acción dirigida tanto manual como intelectual, acate lo experimentado, es decir, convertir la experiencia adquirida en instrumentos o medios destinados a promover el mantenimiento de la vida.⁴⁹

Maneja un sistema de educación bien planeada en base a las circunstancias externas e internas para que se pueda dar un progreso social.

El proceso de conocimiento, lo determina en cinco pasos:⁵⁰

- 1) Sentir una necesidad
- 2) Análisis de la dificultad
- 3) Proposición de soluciones alternativas
- 4) Experimentación mental hasta seleccionar una, y}
- 5) Puesta en práctica de la solución propuesta, que debe verificarse

La educación en la escuela, debe ser como una pequeña sociedad que prepare al alumno para su vida futura, en donde se den la exploración de proyectos, modificación del ambiente y colaboración de compañeros.

GEORGE HERBERT MEAD (1863-1931) Estadounidense

Mead elaboró una teoría sobre las relaciones entre el individuo y la sociedad.

⁴⁸ Enc. Univ. Ilus. Op. Cit. 1250-1252

⁴⁹ Antología Filosofía y Política de la Educación. Antología sep com. Amador Jiménez México, 1976. p. 17

⁵⁰ Dicc. C. de la Ed. Op. Cit. p. 397

Menciona a la sociedad como una creación activa de los individuos en interacción. Cada individuo tiene posesión de sí mismo lo que lo lleva a coordinar sus acciones según las situaciones que se presenten y en base a ellas, se producen los actos sociales que constituyen la sociedad. Pero esto también trae consigo una reflexividad, consistente en ver al individuo en su sí mismo, como un producto social, cuando el ser humano asume los roles o funciones de otros que integran el grupo social y al hacerlo es capaz de valorarse bajo la perspectiva de otros y al mismo tiempo formarse la idea de sí mismo. Al darse la repetición de la toma de roles en diferentes actuaciones, se adquiere el punto de vista del grupo y es de esta manera, como se adaptan normas y valores del grupo o sociedad a la que se pertenece.

EXISTENCIALISMO

El existencialismo, constituye un movimiento filosófico del siglo XX. Tiene su tendencia marcada hacia la antropología, el análisis sobre la existencia del hombre y su desarrollo en el mundo.

Se genera en un ambiente propicio y explicable dentro del contexto histórico social en los países europeos castigados por las dos últimas guerras mundiales, como una reflexión por la pérdida de los valores humanos, se gesta como una oposición a los racionalistas, quienes anteponen el valor de la razón a la existencia, el utilizar a la razón exclusivamente para demostrar la existencia, convierte al hombre en una cosa. Afirman que la existencia solo puede descubrirse dentro del existir del ser humano y no a través de racionalismos.

La filosofía debe enfocarse a conocer genuinamente al mundo por medio de la intuición; para lograr el conocimiento, se sirve de la hermenéutica, pues es necesario interpretar, clasificar y distinguir los fenómenos que es en sí, la real esencia de las vivencias de los seres humanos.

Cada hombre debe encontrar su sentido de ser o de existir, por lo que esta filosofía, no es un sistema transmisible a otros.

Algunos de sus representantes son:

SOREN AABYE KIERKEGAARD (1813-1855) Danés

Suele ser considerado el precursor de esta escuela, es opositor al idealismo, representa una revolución del pensamiento cristiano dentro del mundo burgués, fue educado severamente bajo una educación religiosa, lo que lo hizo vivir atormentado en el dilema de los problemas religiosos y filosóficos.

Inspira su filosofía en una teología dialéctica y la existencia del hombre en el mundo.

Dentro de su obra, el concepto de la angustia, se remite a como el hombre vive atemorizado y en soledad a causa de haber caído en el pecado. Por lo que considera que la fe debe ser una relación personal entre el hombre y Dios.

KARL JASPERS

(1883-1969) Alemán

Para Jaspers se da la postura de existencialismo trascendental, el hombre busca un más allá trascendente e inalcanzable, esa búsqueda constituye la única posibilidad de alcanzar su existencia, pues el ser humano se va construyendo a través de su elección y en esa medida puede llegar a ser.

EL HOMBRE DESHUMANIZADO

“La especie humana no funciona para sí misma, para el hombre, ni para mayor gloria de Dios, sino que se limita funcionar”.

MICHEL FOUCAULT

Se caracteriza al hombre como deshumanizado, por sustentarse en filosofías que lo separan de toda subjetividad e idealismos, situándolo única y exclusivamente en los hechos, tratándolo y analizándolo como cualquier objeto de la naturaleza.

Se engloban principalmente tres corrientes de pensamiento. El estructuralismo, el cientismo y el neopositivismo, existiendo entre ellas diferencias notables, pero la esencia en la concepción del hombre es muy similar, ubicándolo como un simple objeto. “Deshumanizándolo”.

No se debe perder de vista que el nacimiento un origen de este tipo de hombre surge a partir del hombre de acción o pragmático, bajo la influencia de la autoenseñanza, la productividad y el desarrollo industrial, que hacen surgir a la tecnología educativa en la que se centran exclusivamente, minusvalorando otros aspectos y preocupados por el desarrollo de la técnica. Dewey en su enseñanza por la acción, sostiene que:

“las manos del hombre fueron y siguen siendo su primer y mejor instrumento, que lo que con ellas hace, guiado por la mente con un fin utilitario y productivo y lo hace bien, constituye en el fondo la técnica”.⁵¹

Por lo que se percibe, centra al hombre como un ser productivo, fincando la educación en el despertar de la tecnología.

EL ESTRUCTURALISMO

Resulta difícil definir a la corriente estructuralista, por que ha revestido una multiplicidad de formas, más sin embargo, podemos mencionar que es considerada como una corriente filosófica y metodológica, cuyo origen data de las primeras décadas del siglo XX.

Se caracteriza por dos actitudes que son: La de realizar sus estudios a Totalidades, es decir, cualquier objeto de estudio se concibe como un todo significativo, en donde cada una de sus partes o elementos confortantes se relacionan entre sí y con el todo, de tal modo que si existe alteración en algunos de ellos, esto repercute en la configuración total. La segunda disposición es la

⁵¹ Amador Jiménez Alarcón. Antología. Op. Cit. p. 16-19

formalización teórica, a través de la investigación empírica, elaboran modelos teóricos que muestran las leyes inherentes, los comportamientos, las transformaciones y las relaciones entre sus elementos, así como también los mecanismos a través de los cuales la estructura se autorregula. Sus investigaciones evitan los fenómenos aislados, se centran en totalidades y en función de la sincronía, es decir, en fenómenos coincidentes.

La formalización teórica, hace posible la construcción de modelos que hace viable una teoría sobre la realidad, determinando una teoría del conocimiento denominada "Estructuralismo".

En el sentido general, una estructura viene a ser un conjunto de elementos ordenados que adquieren sentido en la medida en que hace referencia a ese conjunto como totalidad.- Para los estructuralistas, las estructuras son el eje central de su teoría sobre la realidad. Definen a la estructura como un ente autónomo de relaciones que entraña leyes propias de composición y transformación, (diferentes a las propiedades de cada elemento conformante) donde sus elementos son subordinados a las leyes que caracterizan al sistema como tal y que al relacionarse provocan transformaciones, sin que el resultado reclame elementos exteriores a la estructura, pero si conservando sus leyes y caracteres generales, conteniendo así, mecanismos de regulación.

Podemos decir entonces, que una estructura comprende tres caracteres: Totalidad: transformación y autorregulación.

El carácter de totalidad.- Una estructura está formada por elementos que se encuentran subordinados a las leyes que caracterizan al sistema, a estas leyes se les llama de composición y son diferentes a las propiedades que posee cada elemento, pero tampoco son la serie acumulativa de todas las propiedades o leyes de los elementos, sino un conjunto de leyes que como tales, confieren cierta caracterización muy propia y particular a cada estructura. Dentro de una estructura, existe una actitud relacional desde su conformación que manifiesta los procesos de composición a través de las relaciones entre los elementos y cuya resultante viene a ser la estructura misma, compuesta por todos sus elementos, relaciones y leyes de la entidad como totalidad.

Las transformaciones.- Al ser una estructura conformada bajo leyes de composición, éstas tienen por naturaleza, el carácter de estructurantes, es decir, son conformadores de la estructura, pero simultáneamente, también son estructurados, por lo que se habla de una bipolaridad de propiedades, donde sus elementos son estructurantes y estructurados.

Al decir que un sistema es estructurante, es hacer alusión a un sistema de transformaciones.

Autorregulación.-Este término se comprende como el carácter fundamental de estructuras, es autoajustarse a sí mismas para lograr su equilibrio, y conservación.

En los procedimientos en que este proceso se basa, son el ritmo, las regulaciones y las operaciones.

El ritmo es la distribución simétrica, las sucesiones periódicas y las frecuencias de la aparición o actuación de una operación dentro de la estructura que permite su autorregulación.

Las regulaciones.- Una estructura obtiene su regulación a través de una propiedad de cerradura, es decir, que dentro de las transformaciones inherentes, no implican elementos fuera de la misma estructura, además los productos resultantes de las transformaciones y operaciones ejecutadas, conservan las mismas leyes.

Se dan dos grados de regulaciones, unas internas que constituyen operaciones de la misma estructura y dan su regulación. Las otras se dan en la construcción de nuevas estructuras que surgen de la combinación e integración de las ya establecidas con otras resultantes, conformando subestructuras y estableciendo estructuras más amplias.⁵²

Al tener una estructura sus operaciones bien reguladas, sus leyes de transformación, tienen un carácter operatorio que consigue una perspectiva estructural, que es la regulación perfecta, donde no sólo se ajustan los errores al término de las operaciones, sino en el mismo proceso se dan nuevas combinaciones que evitan el error.

Las operaciones.-Son las acciones, ejecuciones con que establecen las relaciones entre las partes constituyentes de la estructura. Se pueden mencionar operaciones reversibles (por inversión o reciprocidad), por anticipaciones o retracciones (feed – backs), que cubren las regulaciones psicológicas y de homeostasis.

Pilles Deleuze, citaseis criterios sobre los que se debe reconocer el estructuralismo.⁵³

1.- Lo simbólico.- Los estructuralistas señalan un tercer reino al que no se está habituado, ya que nuestro pensamiento se maneja dentro de un juego dialéctico entre lo real y lo imaginario; el tercer reino es el simbólico quien rechaza su confusión tanto con lo real como con lo imaginario. Lo real es aquello de existencia efectiva y verdadera. Lo imaginario se define mediante juegos de espejo, desdoblamientos de proyección, identificación, etc., mientras que lo simbólico es irreductible al orden de lo real y al orden de lo imaginario, siendo más profundo que ellos, es una combinatoria que incide sobre elementos formales que Louis Althusser señala como que el estatuto de la estructura es el idéntico a la “teoría lo simbólico debe ser entendido como la producción del objeto teórico original y específico”.

⁵² Jean Piaget. El Estructuralismo de Piaget. Oikos. Tau S.A. Ediciones Barcelona. España p. 21

⁵³ La Filosofía de las C. Sociales. Enciclopedia. El Siglo XX Tomo IV Ed. Espasa – Calpe p, 565-599

2.- Local o de posición.- Los elementos en una estructura no tienen designación extrínseca, ni significación intrínseca, sólo un sentido de posición, que define un espacio estructural topológico determinado por las relaciones, las funciones y las leyes de la estructura.

3.- Las diferencias y lo singular.- Mientras que los elementos simbólicos se encarnan en seres y objetos reales, las relaciones diferenciales se actualizan a través de las relaciones reales que se dan entre estos seres y los puntos singulares equivalen a lugares en la estructura.

4.- La diferenciación.- Una estructura es un conjunto de coexistencias virtuales, en el tiempo o momento de ser encarnados, se dice que se ha actualizado y esta actualización es en lo que consiste precisamente la diferenciación.

5.- Serial.- Es una estructura, los elementos simbólicos y sus relaciones diferenciales, se organizan en series, pero para que se de un movimiento autónomo, existe otra serie con otros elementos simbólicos y sus relaciones diferenciales divergentes, que se derivan de los términos y relaciones de la primera.

6.- Cuadro vacío.- Este es reconocido por Levi Strauss, como un significante flotante, del cual se desconoce el objeto “cuadro vacío”, el cual va a tener significado en la medida que sea encarnado, pero que se encuentra circulando en la estructura “flotante” y que permite el desplazamiento sin el cual nada funcionaría ni avanzaría.

Citaremos algunos de los principales representantes de esta corriente:

LEVI STRAUSS CLAUDE

(N. 1908) Francés

Antropólogo, dedicó sus estudios a la sociología, manifestando que las culturas así como todas las expresiones de la vida humana – lenguaje, conducta, moral, política, religión, arte, etc., son producto del cerebro humano, por lo que entre todas ellas hay rasgos comunes universales, que se dan como expresiones de estructuras colectivas que aún cuando son inconscientes, pueden ser estudiadas de manera científica.

Levi Strauss se dedica a la investigación de la organización social en los grupos humanos, para indagar el sistema de relaciones, las normas y reglas que los ligan para transformarlos en sistemas de clasificación y organizarlos en oposiciones binarias, que le permita analizarlos científicamente y lograr descubrimientos verdaderos sobre la estructura de la mente humana y la naturaleza del hombre.

En sus estudios hay tres campos fundamentales.⁵⁴

⁵⁴ Dicc. De las Ciencias de la educación Op. Cit. p. 881-882

1) Los sistemas de parentesco.- En éste trata de mostrar que en las reglas del matrimonio y de parentesco, existe una estructura generadora muy similar a una gramática estructural.

2) Las estructuras del pensamiento.- En él trata de analizar cómo se ordena el medio ambiente a partir de categorías verbales dadas en la cotidianidad de las relaciones entre los hombres, para luego, indagar sobre la estructura del pensamiento.

4) Los mitos.- Su interés en este terreno es debido a que lo considera como intentos que hace el hombre al enfrentarse a problemas y contradicciones, pero hace ver que debajo del contenido manifiesto de los mitos, existe un significado profundo en las relaciones lógicas establecidas en el seno de la relación mítica.

Para la antropología estructural, las estructuras determinan al hombre, tanto en su pensamiento como en su conducta a través de su cultura, que no es otra cosa que la expresión del mundo ya estructurado.

Esta antropología señala cuatro condiciones para elaborar un modelo estructural.⁵⁵

1) Ser sistemático.- Sus elementos dependen unos de otros.

2) Ser un grupo de transformaciones.- Donde al estarse provocando éstas constituyen un sistema vasto con sus subsistemas.

3) Tener prevista su autorregulación, es decir, contener los mecanismos que lo regulen y le permitan seguir existiendo.

4) Poseer una formalización teórica de tal manera que permita registrar y tener presente todos los hechos observados.

Como se puede advertir Levi Strauss toma como método de trabajo al estructuralismo, intentando concebir al mundo como una totalidad estructural sin que el hombre tenga nada que ver en su estructuración, sino que es uno de tantos elementos u objetos que están inmersos, ya que la realidad esta constituida en forma a priori por las leyes estructurales de la materia.

MICHEL FOUCAULT

(1927) Francés

Sus primeros trabajos se iniciaron dentro de la historia de las ciencias, prolongándose hasta la epistemología de las ciencias humanas, indagando las formas en que los conocimientos y las teorías se han hecho posibles, parte de la idea

⁵⁵ Levi Strauss. Antropología Estructural. Ed. Plon París. 1958 p. 306

que cada época cultural posee un código fundamental que los rige “episteme” al que caracteriza como un a priori del saber.

El código está constituido por el lenguaje, valores, sus formas de relaciones o prácticas, sus técnicas, etc., que abren y cierran esa época.

Pretende descubrir el proceso del pensamiento del hombre occidental en sus obras. *Locura y sin razón* y *Las palabras y las cosas*. Mencionando que el hombre es algo estructural, no un ser permanente más allá del episteme, que se le debe ver como un objeto de estudio con funciones modificables, que puede desaparecer y con su muerte se tendría la pérdida del origen del saber, de la libertad, del lenguaje y la historia, pero no la desaparición del episteme.⁵⁶

Posteriormente, sus análisis van encaminados al terreno político, donde el poder toma el primer plano, trata de indagar la forma en que el saber y poder se materializan en una relación recíproca.

Sus estudios más recientes van dirigidos hacia la sexualidad.

Con los trabajos de Foucault, se abren nuevas perspectivas que permitirán asimilar los mecanismos que generan las relaciones de independencia – dependencia; poder – sumisión; saber – explotación; tanto en los niveles macro – sociales como en las relaciones particulares de los seres humanos.

JACQUES LACAN

(1901-1982) Francés

Los trabajos de Lacan se remiten a escudriñar en la doctrina psicoanalítica freudiana, arrancándola del psicologismo en que se había quedado, para llevarla a un psicoanálisis estructural, abriéndole paso hacia la lingüística, considerando que las estructuras darán los principios del pensamiento científico.

En su interpretación del desarrollo de la mente, afirma que ésta es estructural como el lenguaje y posee un orden simbólico de significantes que se traduce como el desplazamiento de los significantes en que se expresa el deseo, y a sea a través del sueño o la neurosis.

El inconsciente está estructurado como un lenguaje que apunta a los significantes mismos. El mundo es considerado una estructura y el hombre una subestructura de esa totalidad donde ambos conservan leyes, normas y relaciones idénticas.

⁵⁶ Octavi Fullat. Op. Cit. p. 324

Nuestro yo está determinado por nuestra época y nuestro inconsciente a través del desplazamiento de los significantes lenguaje, fantasías, sueños, etc., hacia lo que el deseo impuesto por la época orienta.

La teoría lacaniana, hace ver como el hombre ha sido desplazado del plano fundamental de constructor de una realidad o transformador de su naturaleza a un elemento constituyente de la estructura, que se encuentra determinado por su época e inconsciente. O bien, como decía Levi Strauss en su libro "El pensamiento salvaje".

El hombre sería una de tantas cosas en el mundo que... El fin de la ciencia no es constituir al hombre, sino disolverlo.⁵⁷

LOUIS ALTHUSSER

(1918) Francés

La intención de Althusser es el construir una epistemología marxista de base estructural, considerando a Marx en su trabajo "El capital" como un marxismo de bases científicas.

Menciona que la ciencia fundada por Marx cambia toda situación del dominio teórico, proporcionándole conocimiento de la estructura de las formaciones sociales y de su historia, haciendo posible el conocimiento de las concepciones del mundo y hombre que representa en teoría la filosofía, así como otorgando los medios para transformar esas concepciones.

El objetivo principal de Althusser es replantear el marxismo sobre nuevas bases teóricas expresando que:

La filosofía marxista – leninista no puede realizar un trabajo teórico, abstracto, riguroso, sistemático, sino con la condición de luchar también por palabras muy sabias.⁵⁸

Althusser nos habla de que las concepciones del mundo están representadas en la teoría a través de las ciencias, aunadas con las ideologías teóricas, demandadas en la filosofía y que tanto se impregnan las ciencias como los científicos.

Se dan dos concepciones antagónicas del mundo, una materialista y otra idealista, en donde la primera contiene es apegarse al conocimiento científico o estar en contra de él, para ello, se deberá dar una separación de lo científico con lo ideológico.

⁵⁷ Levi Strauss. El Pensamiento Salvaje. Ed. Plon. París 1962. p. 54

⁵⁸ Louis Althusser. La Filosofía como Arma de la Revolución. Ed. Pasado y Presente en México 1981. p. 21

Al llevar Althusser al marxismo a un análisis estructural, da la fundamentación de cómo la filosofía representa una lucha de clases en forma teórica, presentando esta teoría como una epistemología de la formación social, bajo la forma estructuralista, que permita la rigurosidad científica.

En la teoría el análisis es mediante las ideas, ideas que se enfrentan unas a otras para ayudarnos a comprender ideas políticas, morales, estéticas, etc., pero además de dilucidar las verdaderas de las falsas, este análisis de ideas es a través de las palabras que los conforman y que se encuentran representadas en conceptos, categorías que vienen a ser los instrumentos del conocimiento, permitiéndonos “trazar una línea de demarcación”⁵⁹ entre lo verdadero y lo falso.

Dentro del Estructuralismo, debemos hacer mención de Jean Piaget y Jean Pouillon, que han apresurado e integrado la noción de estructuralismo.

Las ideas principales de Pouillon, se remiten a considerar el método estructuralista como analítico y totalizador, que permite determinar los conjuntos en virtud de sus diferencias y no a pesar de ellas.

De Piaget únicamente referiremos el concepto integral de estructura, debido a que su obra fue tratada junto con los teóricos de la escuela nueva.

En su obra “El Estructuralismo” 1968, conceptúa a la estructura como:

1) Una totalidad de elementos, pero de tal manera vinculados que confieren a ella propiedades de conjunto distintas de las de los elementos.

Estos elementos no solo son:

2) Estructurados, asimismo son estructurantes en el sentido de transformarse, afectando consecuentemente el todo de que forman parte.

La estructura es:

3) Un sistema de elementos que se organiza por sí mismo, tiene el carácter de autorregulación. Gracias a ello una estructura se diferencia de otras, con quienes además coexiste.

En efecto toda estructura posee:

4) Innegable apertura merced a la cual se relaciona con otras, influyendo y dejándose influir.⁶⁰

⁵⁹ Frase de Lenin

⁶⁰ Jean Piaget. Op. Cit. p. 113-136

CIENTISMO

El cientismo viene a constituir el positivismo Comtiano con la exclusión de sus dos primeras etapas, que constituían al estado teológico y al estado metafísico, para instalarse en el Estado Positivo, donde se sostiene que no hay otro conocimiento verdadero que el conocimiento científico, que reduce todo a lo empírico natural, aceptando como verdaderas las ciencias concretas o naturales y negando toda científicidad a las ciencias humanas. Sitúa el progreso de la humanidad en el desarrollo de las ciencias y la tecnología.

El carácter científico que le concede esta corriente a la filosofía, es la de un análisis del lenguaje, que servirá de apoyo a todas las ciencias de la naturaleza, analizando sus conceptos, categorías, estructuras, etc.

Supone un reduccionismo científico al considerar que las ciencias ofrecen toda posibilidad de llegar a la verdadera naturaleza de las cosas y a la resolución de cualquier problema.

En su intención de dar científicidad a las Ciencias del Hombre, extiende a todos los ámbitos el método científico y aplica la metodología de las Ciencias Naturales a las Ciencias de la Conducta, traduciendo comportamientos a enunciados biológicos y éstos a su vez a proposiciones físicas, para valorarlas a través del análisis del lenguaje.

ROMAN JAKOBSON

(1896-1982) Ruso

Es el iniciador de las nuevas teorías literarias que se conocen con el nombre de formalismo ruso.

Sus investigaciones están centradas en el campo de la lingüística en sus diversos aspectos y en el terreno de la fonología. A través de su obra pretende dar conexión al estructuralismo europeo y las aportaciones de la lingüística. Sus últimos trabajos están enfocados al desarrollo y perturbaciones del lenguaje en los niños.

Fundó el círculo lingüístico de Praga, donde se atiende al estudio de la forma del lenguaje, tanto en el plano de la expresión como en el contenido. Sus tesis de mayor importancia son:

- La lengua es un sistema funcional, donde la finalidad es expresar y comunicar.
- El método sincrónico tiene gran importancia para su estudio.
- La lingüística debe ver fundamentalmente el estudio de la fonología y fonética, la descripción morfológica y por último la sintaxis.

IVAN PETROVICH PAVLOV (1849-1936) Ruso

Realizaba investigaciones experimentales con animales, hacia caso omiso de los procesos subjetivos y centraba su atención en los efectos externos o conductas corporales presentadas cuando los animales eran colocados en situaciones experimentales; descubrió el mecanismo de formación de reflejos condicionados, es decir, como un organismo es capaz de dar una respuesta automática o involuntaria a través de músculos o glándulas como consecuencia de un estímulo recibido. En un estudio halló como con el sólo sonido de un diapasón se producía la salivación de un perro, después de haber repetido por varias ocasiones este sonido y proseguir con la presentación del alimento, llegó un momento en que se presentó la salivación del animal tan sólo al escuchar el sonido, sin tener presente el alimento.

Sus trabajos tuvieron gran influencia en los Estados Unidos de América.

Al estudiar la actividad nerviosa superior, descubre el mecanismo de formación de los reflejos condicionados. Distingue dos tipos de sistemas de señales.

El primero está constituido por los procesos nerviosos que corresponden a las señales concretas que son las que se dan directamente a los objetos, éstas están presentes tanto en el hombre como en los animales. Y el segundo, son las señales verbales que corresponden exclusivamente al hombre.

Con estos principios, aportó en gran medida para que la psicología se estructurara como Ciencia Positiva y Experimental.

FREDERIC SKINNER (1904) Estadounidense

Es uno de los principales representantes del Neoconductismo,

Su postura es ambientalista radical, es decir, que la conducta de los seres humanos es debida exclusivamente a las reacciones que surgen ante los estímulos del entorno. Aún cuando Skinner no niega lo psíquico en el individuo, afirma que su interior y exterior son de igual naturaleza.

Sería estúpido negar la existencia de este mundo privado, pero también es estúpido asegurar que porque sea privado tiene ya naturaleza diferente de la del mundo exterior. La diferencia no está en aquello de lo que ese mundo privado está compuesto, sino en su distinta accesibilidad.⁶¹

⁶¹ Frédéric Skinner. Más Allá de la Libertad y la Dignidad. Ed. Fontanella, Barcelona, 1977 p. 23

La teoría de Skinner es paralela a la de Jacques Lacan, en cuanto habla de que nuestro yo está determinado por la época o tiempo y ambiente en que se vive y por su inconsciente determinado por su historia genética y el conjunto de significantes culturales.

Al llevarse a cabo un análisis científico del comportamiento humano, éste queda definido por sus historias genética y ambiental y no por la creatividad del sujeto como agente constructivo afirma Skinner.

La finalidad de su teoría de condicionamiento operante, es lograr que los estudios psicológicos se limiten a conductas observables, para predecir y controlar la conducta de los seres humanos como entidades individuales.

NIKOLAS TINBERGEN

(1907) Holandés

Tinbergen se ha dedicado a la investigación en el ámbito de la etología, insiste en la necesidad de considerar el comportamiento animal en toda su diversidad y complejidad de ambientes reales, ya que en muchas ocasiones estas investigaciones se desarrollan en condiciones experimentales de laboratorio y se ocupan sólo de aspectos específicos y parciales de la conducta.

También ha tomado en cuenta el estudio de la conducta instintiva y del aprendizaje, considerando como aspectos complementarios los caracteres innatos y aprendidos del comportamiento animal.

La claridad y precisión de sus obras, han ganado adeptos al estudio de la etología, bajo los principios de que el estudio de la conducta debe iniciarse con la observación y la descripción antes de la experimentación, para lograr mayores aportaciones.

LORENZ KONRAD

(1913) Austriaco

Zoólogo y Etólogo.- Se le considera pionero de la etología moderna o ciencia que estudia el comportamiento animal. Al estudiar el comportamiento de las especies animales en forma sistemática, concluye que las acciones instintivas de los animales son desencadenadas por dos tipos de factores:

- a) Los intrínsecos, también denominados motivacionales, y
- b) Los extrínsecos, que vienen a ser estímulos específicos localizados en el medio ambiente donde se desenvuelve el animal.

La escuela etológica positiva se fundamenta en la idea de que el comportamiento animal es producto de la evolución adaptativa. Teniendo como base estos estudios, se ha logrado analizar comportamientos de mayor complejidad, así como descubrir los mecanismos que hacen posible el aprendizaje, la memoria, etc., que a su vez, permiten la elaboración de modelos comparativos a la investigación del comportamiento humano.

NEOPOSITIVISMO POSITIVISMO LÓGICO O FILOSOFÍA ANALÍTICA

El positivismo lógico se fundamenta en las corrientes del empirismo y en el positivismo de Comte, su finalidad es dotar a la filosofía de una validez que sirva para ayudar a la resolución de problemas científicos mediante el análisis lógico del lenguaje. Haciendo a la vez, una crítica sobre el curso que los metafísicos le han otorgado a la filosofía, al partir de problemas insolubles o seudoproblemas, y pretender aportes sobre realidades trascendentales que lo único que han logrado es rezagarla de cualquier rama del saber y de la ciencia misma.

Pretenden convertir el papel de la filosofía en una lógica formal, que indague la validez de proposiciones y razonamientos tomando en cuenta los elementos y reglas que deben contener los enunciados para redactar verdaderos problemas y buscarles soluciones prácticas, que puedan comprobarse científicamente.

Este movimiento se originó después de finalizar la primera guerra mundial, bajo el nombre de Círculo de Viena. Todas las filosofías adheridas a esta corriente, expresan su rechazo por la metafísica especulativa y defienden el empirismo. Declaran que la metafísica sólo presenta enunciados sin sentido, carentes de significado que son inaceptables, ya que sólo tiene validez aquellos enunciados que se pueden verificar, siendo aceptables todos los enunciados que pertenecer a las ciencias y a los de lógica y matemáticas, debido a que son fórmulas analíticas y tautologías que cuya verdad o validez estriba únicamente en su estructura formal.

La tarea de los filósofos no es describir el comportamiento de objetos físicos o psíquicos, sino expresar definiciones a las consecuencias formales de las definiciones, puesto que las proposiciones filosóficas no son fácticas, sino lingüísticas.

Se dan dos tipos de filosofías analistas:

- Las formalistas.- Depositán toda su confianza en los lenguajes contruidos o artificiales que se emplean en las ciencias formalizadas.
- Las filosofías del lenguaje corriente.- Estas consideran que los lenguajes artificiales son reduccionistas y se pierden de mucha riqueza y complejidad que muestra el lenguaje corriente.

Los primeros, dedican todo su esfuerzo a la noción de significado, los segundos, responden al uso que se hace del lenguaje cotidiano. Esta caracterización corresponde a Anthony Quinton.⁶²

Círculo de Viena

Se puede decir que este círculo constituye la tercera etapa en el desarrollo de la corriente Neopositivista.

La doctrina de Mach permite el paso del viejo positivismo al nuevo. Acepta las leyes de Comte, pero sustituye la ley de la causalidad por la relación funcional, estableciendo que entre dos hechos existe una relación constante que permite la previsión, pero no que un hecho produzca a otro y éste sea a su vez un efecto.

El programa filosófico del Círculo de Viena, se define en cinco puntos:⁶³

- 1) Se opone a toda filosofía especulativa.
- 2) Oposición a quienes niegan la unidad de las ciencias y su método.
- 3) Propugna por una filosofía científica que evite pseudoproblemas.
- 4) Requiere de una nueva lógica.
- 5) Acentuación del carácter empirista.

BERTRAND RUSSELL

(1872-1969) Inglés

Rusell, programa una reforma a la lógica, catalogándola de muy limitada o paupérrima por ocuparse de proposiciones enunciativas. Propone una lógica que estudie el concepto y las formas de relación, proposiciones atómicas, (propiedades de los objetos), proposiciones moleculares (reúnen dos o más proposiciones atómicas). El uso de los símbolos como se hace en Matemáticas, ya que no se puede efectuar una separación radical.

Señala que el hombre no debe rebasar la realidad, sino sujetarse a ella, de tal manera que no se desee lo imposible, para que pueda satisfacer sus deseos y conquistar la felicidad.

En base a la ciencia está el progreso; un saber de salvación hay que estar alertas del uso que se hace de ella como instrumento del poder.

⁶² Anthony Quinton. Análisis Lingüístico en Kilbansky. Ed. Vol. II p. 151

⁶³ Francisco Larroyo. Filosofía. Op. Cit. p. 670

LUIS WITTGENSTEIN

Parte de la crítica a las filosofías anteriores, que se encuentran con serias dificultades y desacuerdos debido principalmente al intento de contestar preguntas sin estudiar con precisión que clase de cuestionamientos son: sufriendo una confusión de conceptos.

Identifica a la filosofía con el análisis del lenguaje, es decir, aclarar las expresiones lingüísticas de uso habitual, cotidiano para eliminar los errores y confusiones de significación en que caen los hombres.

Dentro de sus aportaciones, menciona que todo lenguaje tiene el mismo valor, que obedece a reglas y la única norma que rige la interpretación de los lenguajes es el uso que de ellos se haga.

RUDOLF CARNAP

(1891-1970)

Su obra se dedica especialmente a la lógica formal y a sus aplicaciones, a los problemas de la epistemología y la filosofía de la ciencia.

Extiende el estudio de la lógica en el campo de la sintaxis que tiempo atrás se dedicaba al estudio de las relaciones de las palabras dentro del enunciado, ahora se ocupa de las reglas que rigen al constituirse y asociarse unidades superiores – enunciados y oraciones.

También hace su importante aportación a la semántica para lograr comprender todos los aspectos de la significación. Relaciones que se dan entre los significados, sus variaciones y ambigüedades, campo del significado de la palabra, etc., pues el estudio de los problemas epistemológicos y filosóficos, se caracteriza como la aplicación de los métodos del análisis lógico al lenguaje cotidiano y de la ciencia.

Pretende la construcción de un lenguaje unificado para todas las ramas del saber empírico.

SIMILITUDES ENTRE ESTAS TEORÍAS Y SUS PENSADORES

Las teorías que caracterizan al hombre deshumanizado, aunque dispares como lo hemos podido apreciar, guardan entre sí algunas similitudes, la primera de ellas, es su rechazo a la metafísica, el estructuralismo determina al mundo como una totalidad “estructura” definida, organizada con sus leyes de composición y autorregulada, de tal manera que no necesita de trascendentalismos para funcionar. El cientismo no da posibilidad alguna a ningún conocimiento que no sea verificable

empíricamente, por lo que todas las ciencias de humanidades son desdeñadas por anticientíficas. En cuanto al neopositivismo señala abiertamente cómo la filosofía había caído en ambigüedades y contradicciones por trabajar con pseudoproblemas y pseudo-realidades en lo concerniente a la metafísica, por lo que traduce todo el tratamiento filosófico al análisis lingüístico.

Al desaparecer las Ciencias del Hombre, se aniquila todo subjetivismo y con él, al sujeto mismo, en el estructuralismo, pasa a ser un elemento más dentro de la estructura, que tiene que cumplir con la función que le corresponde y si ésta se altera, modifica a los demás componentes, pero al mismo tiempo, se dan sus mecanismos de autorregulación que permite el equilibrio y el seguir persistiendo como sistema. Menciona que aún cuando el hombre desapareciera del mundo, éste no iba a perecer con él; ya que no se origina en el mismo momento y así como se dio, se puede disolver. Incluso Foucault manifiesta, que para que las ciencias humanas puedan tomar un carácter científico, es preciso dejar de considerarlas humanas.

En cuanto al cientismo, se pretende estudiar al ser humano como un objeto de la naturaleza, en el que su psicología sea solamente fisiológica, basada en la estimulación del entorno y la historia genética, estudiando así sus conductas operantes, su significado del lenguaje al comunicarse y sus pensamientos míticos, pretendiendo esclarecer las estructuras mismas, ya que tanto Levi Strauss como Lacan, mencionan que los mitos dominan al hombre y que el lenguaje no es propiedad de él, antes bien, lo determinan.

EL HOMBRE ÍNTEGRO

“¿Qué hay frente al ser del mundo considerado en conjunto? Eso que hay es el Ser que no es, sino que puede y debe ser... Ese ser soy yo mismo como existencia. Yo soy existencia en la medida en que no me convierto en objeto para mí mismo... Vivo desde la posibilidad del “mí mismo”, pero sólo en su realización soy mí mismo...”

JASPERS

Para lograr dar explicación del porque del título de hombre Íntegro, tomando su acepción de completo, armónicamente desarrollado en todas sus facultades. Se expondrán teorías antropológicas y filosóficas como: Freud – marxismo, antipsiquiatría, anarquismo, socialismo utópico, existencialismo y marxismo, mismas que sustentan las teorías pedagógicas libertarias, antigestionarias y transformadoras.

El hombre no puede ser considerado únicamente como un sujeto de ciencia, un objeto de estudio o un elemento más en la naturaleza como pretenden que sea los cuentistas y los estructuralistas. El hombre posee sentimientos que influyen como torrente de amor, de poesía, de fe, de esperanza, de coraje, de impotencia, etc., que de ninguna manera pueden ser abordados científicamente pero que ahí están.

Ya desde los griegos se hablaba de la plasticidad del hombre de lo que en potencia guardaba y que en su momento llegaría a ser; para explicarlo, mencionaban dos puntos complementarios. El logos “ciencia” le basta con decir lo que el hombre es, como esta conformado y cual es su funcionamiento, y el mythos, es una narración sobre lo que los hombres han sido o desean ser, sin necesidad de demostraciones.

Mientras que el hombre domina a la ciencia y a través de ella es capaz de verificar todo conocimiento, la mitica o el mythos dominan al hombre, le otorgan fuerzas para lanzarlo tanto a empresas heroicas, situaciones turbulentas o aventuras descabelladas, que se han dado y se siguen dando en el devenir del mundo. El hombre es hombre en cuanto a su libertad, sostienen los existencialistas, y la libertad no es un término que corresponda a la ciencia, más sin embargo, nos decimos libres.

El hombre es un ser de posibilidades. Se afirma a través de la ciencia lo que el hombre es, pero también se debe tener presente que el hombre se construye por medio de todos sus proyectos, es un ser a futuro, donde en un momento planea, traza y en otro actúa, trabaja para alcanzar ese ser que tenía en mente, él es un dador de sentido, es decir, todo cuanto le rodea él le otorga un significado, un sentido respecto a su yo; es un ser de creatividad, de imaginación, de crítica, de aventura, de fraternidad, de amor. ¿Valdría la pena educar a un sujeto carente de todo esto?

Enunciaremos teorías que consideran al ser no sólo como un elemento perdido entre los elementos de una estructura, sino como el sujeto que es capaz de

imaginar al mundo, de trasmutarlo o incluso de nulificarlo, un ser que no sólo es un sujeto de ciencia, sino algo más, que logra trascenderla, estas teorías reúnen puntos de coincidencia, pero también presentan divergencias, más sin embargo, aportan sustentos para la conformación del Hombre Íntegro.

Antes de iniciar con la corriente Anarquismo, trataremos el Naturalismo, que nace a raíz de la muerte de Hegel y que sirve de sustento a otras teorías. Mientras que un grupo de pensadores tomaron su doctrina para conciliarla con el cristianismo, otro grupo denominado de izquierda hegeliana, se dedican a hacerla compatible con principios empíricos naturalistas, de aquí, surge el Naturalismo como conjunto de doctrinas filosóficas que se caracterizan por su recusación de todo elemento que no sea natural en la explicación del hombre o del universo.

NATURALISMO

LUIS FEUERBACH

(1804-1872) Alemán

Este pensador, convierte a la filosofía en una teoría del ser, en una antropología, sustentada en su evolución, rechazando la metafísica como una doctrina trascendente. Su pensamiento:

Dios fue mi primer pensamiento, la razón mi segundo, el hombre mi tercero y último.⁶⁴

En la medida que el hombre fue evolucionando, obtiene la categoría de "Entero", conformado de espíritu o razón, sensibilidad y materia, donde consciente de todas las carencias, necesidades, angustias y esperanzas, ha creado a sus dioses a su imagen y semejanza, sólo que atribuyéndole todo cuanto él quisiera ser y tener por esto, denomina a la religión, el acto de conciencia indirecta del hombre.

En cada tiempo o momento histórico, se va otorgando a Dios o Ser Supremo y a las diversas deidades, ciertas modificaciones o atributos correspondientes a la autenticidad de esa realidad, para no perderse y encaminar hacia allá su existencia.

EL ANARQUISMO

Es considerado como una doctrina que aboga por la abolición del estado, dado que a través de la dirección política que éste da a la sociedad, se convierte en su peor enemigo, es coercitivo, explota al hombre, lo aniquila.

⁶⁴ Francisco Larroyo. Ed. Op.Cit. p. 539

Propone una asociación libre, voluntaria y cooperativa de los hombres, planteando tres condiciones para su establecimiento.

1° Para establecer una sociedad libre y en armonía, se partirá de una organización justa, donde los bienes materiales y el trabajo, sean repartidos equitativamente.

2° La forma de organizarse, puede ser en pequeños grupos que se intercambien bienes, sin buscar el beneficio económico. Se regirán por contratos que se establezcan y se cumplan voluntariamente.

3° para cambiar de orden existente, se dan dos posturas:

- La Pacifista: Rechazo de las instituciones del estado burgués, negándose a cooperar con ellos.

- La Revolucionaria: Considera necesaria la violencia para derrocar el orden establecido.

La sociedad debe ser organizada a través de los sindicatos, ellos controlarán fábricas, empresas, industrias, manejarán y planificarán la economía, constituyendo el sistema de representación política.

Principales Representantes:

SAINT SIMON (1760-1825) Francés

Se dedicó al estudio de la ciencia, la política y los negocios. Se le considera uno de los precursores de la sociología contemporánea. En sus escritos, aparece el problema obrero como uno de los más importantes. Plantea el fin de la explotación del hombre por el hombre, organizando una sociedad a la que a cada hombre se le desarrollarán sus capacidades y según éstas se le empleará, para lograrlo sugería que los dirigentes de la sociedad fueran los sabios y los industriales. Basa su teoría en un "nuevo cristianismo" que fue inspirado en el Evangelio.

MAX STIRNER (1806-1856)

Representa al individualista más extremo en la historia de la filosofía, es el más repudiado por la ética. Para Stirner, el "único" representa al individuo real, no sometido a ninguna categoría, desprecia a todo cuanto no sea individuo, a la familia, a la sociedad, al estado, etc.

El hombre como ser de carne y hueso, no como concepto ni esencia, ni género, ni especie, sino como sujeto de una individualidad, que sólo le pertenece a él, como ser transitorio que vive, que es libre y que conoce la alegría, el dolor y que es un ser para la muerte.

PIERRE JOSEPH PROUDHON

(1809-1865) Francés

Su postura es anarquista, rechaza cualquier representación del estado o de sus instituciones, así como también la propiedad individual. Propugna por el cooperativismo y el sindicalismo obrero, con fundamento en la voluntad espontánea y en la libertad dado que una de sus divergencias hacia el socialismo de Marx, era que en él percibía la anulación de la libertad individual.

Apunta que la filosofía debe convertirse en una práctica popular, donde la justicia determine todos los principios, normas, formas y conductas, por ser la existencia misma. A través de su teoría, rechaza toda autoridad y orden jurídico y moral.

KROPOTKIN

(1842-1921) Ruso

En su intento por fundamentar el anarquismo, reconoce a la familia como grupo social, asumiendo una actitud lapidaria. Trata de hacer notar que en base a la ignorancia de los pueblos, se les somete por medio de la moral inculcada tanto por la familia y la escuela, por todas las prohibiciones de la religión para someter y conformar a cuantos explotan. Y por todos los pensadores trascendentalistas que hablando de Providencia y de un mundo supraterráneo, envuelven la mente de los hombres para dominarlos.

Rechaza toda imposición a través de las instituciones establecidas, por el aniquilamiento que del hombre hacen.

El hombre es un ser de libertad, espontáneo y creativo, todo lo que lo sujete va en oposición a él. La escuela “no educa pastores para rebaños sino forma rebaños para pastores”.⁶⁵

MARXISMO

En la culminación del socialismo utópico con Proudhon, surge el socialismo científico, conocido también como marxismo.

⁶⁵ Francisco Larroyo. Hist. Op. Cit. p. 619

El marxismo encuentra dos situaciones que lo provocan y lo convierten en movimiento vigoroso. La primera es la época del maquinismo con todas las transformaciones que trae consigo, y la segunda, es la concentración de trabajadores mal pagados que determinan convertir el socialismo utópico en socialismo revolucionario.

Los teóricos de este nuevo sistema son Carlos Marx (1818-1883) Alemán, Federico Engles (1820-1895) Alemán. Bajo la influencia de tres fuentes principales se desarrolla el marxismo, las cuales son: El idealismo alemán de Hegel, de quien toma el método dialéctico, pero aplicado a la materia no al espíritu. El naturalismo de Feuerbach, asimilando el materialismo ateo y del socialismo utópico de Saint Simon extrae las ideas socialistas.

El marxismo es una teoría que propone a las estructuras económicas (materiales) como la base o esencia de las superestructuras culturales e ideológicas (ciencia, filosofía, moral, etc.), es decir, todo lo cultural e ideológico que maneje una sociedad es para legitimar las relaciones de producción que las estructuras económicas están determinando.

Desde la perspectiva de Ciencias Sociales, se pueden distinguir en el marxismo, cinco tesis íntimamente conectadas.

- La crítica del capitalismo.

Parte de la idea de que el valor de un bien cualquiera, está determinado por los materiales utilizados y la mano de obra o cantidad de trabajo para producirlo, siendo que al obrero sólo se le otorga una pequeña parte de ese valor como retribución a su trabajo y todas las ganancias añadidas “plusvalía” que serían su beneficio, quedan en posesión del capitalista, permitiendo la acumulación de todas ellas, la que llega a conformar los capitales; como la esencia del capitalismo es la propiedad privada, los medios de producción están en una sola clase “la burguesía”, que no sólo tiene el poder económico, sino que determina el poder político y éste a su vez, el cultural o ideológico. Frente a esta clase burguesa, se encuentra otra que es mayoritaria, la proletaria, que es la que renta su mano de obra, está desposeída, explotada y alineada. A través de la ley del desarrollo social y por medio de lucha de clases, presenta la visión del cambio histórico de una sociedad esclavista a una feudal y de la feudal a la sociedad capitalista, llevando a ésta última a una polarización creciente, donde la acumulación del capital se concentrará en muy pocas manos (grandes monopolios) y la pauperización del proletariado llegue a tal extremo que desembocará en la revolución, para dar origen a la “dictadura del proletariado” o comunismo.

- El materialismo histórico.

Comprende una teoría de interpretación de la historia y la sociedad, proporciona el conocimiento de cómo se han ido conformando las estructuras de las formaciones

sociales y de su historia, haciendo posible conocer las diversas concepciones de sociedad y hombre.

- La interpretación de la historia.

Para hacer la interpretación de la historia, toma como tema central “El modo de Producción”, que determina las fuerzas y relaciones de producción y constituyen en combinación, la estructura de la sociedad. En cada época ha existido un modo de producción dominante y la historia se explica en función a él, las fuerzas y relaciones que se establecen y que se han venido dando como una sucesión de luchas de clases entre explotados y explotadores, sustituyen un modo de producción a otro como se observa en la época esclavista, la feudal, la capitalista y la socialista.

- La teoría para la práctica de la revolución.

A través de su crítica hacia el capitalismo, donde los grandes monopolios fijaron el capital en unas cuantas manos, la clase media acabará por coincidir con los proletarios por su progresiva situación paupérrima y unirán sus fuerzas produciéndose otra lucha de clases para expropiar a la clase capitalista y tomar las funciones de productores y los poderes sociales, pasando al modo de producción comunitario libre “comunismo”.

- La concepción de la sociedad ideal, “El comunismo”.

Viene a ser el resultado de la revolución, donde se logra superar la división de clases, el poder político queda en manos del pueblo y se determinan los fundamentos para que todo hombre viva a plenitud, en un ambiente de libertad.

El marxismo actual, se explica a la dialéctica en función de tres leyes:

- Ley del cambio Todo está en constante proceso, nada hay absolutamente estático.

- Ley de la lucha de contrarios Todo ser contiene siempre su propio contrario, con el cual entra en oposición y lucha.

- Ley de la transformación de la cantidad en cualidad La evolución se realiza primeramente de un modo gradual, pero llega un momento ñeque se produce una situación de cualidad diferente a la anterior (revolución).

Todo pensamiento del marxismo, se orienta a la praxis, una teoría no debe quedar en la simple contemplación, sino pasar a la acción, constituyendo su aplicación teórica y de la acción reflexiva, encaminarla nuevamente a la teoría para someterla a valoración, siendo un proceso continuo y permanente.

Otros representantes:

VLADIMIR ILICH LENIN

(1870-1924) Soviético

Lenin, considerado el gran hombre que hace de Rusia una República Federal Socialista, pasando los derechos políticos a manos de los trabajadores que ponen su representación en el. Órgano supremo “Congreso Panruso de los Soviets”.

Desarrolló su teoría en base al marxismo, donde manifiesta que al unirse proletariado y campesinado, dando paso a la revolución, obtendrían el poder. Una vez logrado lo anterior, a través del marxismo, se inculcaría una nueva conciencia política para llegar a constituir una sociedad sin clases ni estado, teniendo siempre presente la acción revolucionaria “praxis”, destacó la importancia que las instituciones escolares deben dar a las necesidades del poder obrero y partir del desarrollo de potencialidades en cada educando, concediendo igualdad de oportunidades para desarrollarse y formando una verdadera conciencia de igualdad, así como una férrea voluntad, pues ello permitiría elevar a la dictadura proletaria a la etapa del comunismo.

JOSE STALIN

(1879-1953)

Trata de redactar el marxismo de Marx, Engels y Lenin de diferente manera, dando mayor importancia a la superestructura del aparato social, y afirma que la evolución sólo es una transformación cuantitativa, que se debe dar una revolución para llegar al cambio cualitativo.

Percibe a la lingüística de vital importancia, considerándola como una fuerza poderosa que coadyuva a la transformación social, ya que constituye una realidad que media entre la base y la superestructura de una sociedad.

EL MARXISMO HETERODOXO

GRAMSCI – LUKACS

Algunos pensadores se han ido apartando de la filosofía soviética, por considerar que bajo presiones políticas ha perdido su carácter dialéctico, quedando en un dogmatismo equiparable a la escolástica medieval.

LUKACS (1885-1972)

Crítica a los soviéticos mencionando que han caído en un esquema rígido, haciendo aplicaciones dogmáticas, cuando el método dialéctico consiste en mostrar una realidad, hacer las aplicaciones teóricas y revivificarla.

ANTONIO GRAMSCI (1891-1937) Italiano

Hace ver que el marxismo es una filosofía de la praxis, entendida ésta como la actividad pensante y como la unidad de reflexión y acción.

Dentro de su obra fundamental, aborda dos situaciones fundamentales:

1.- Tratar de explicar por qué sobrevive el capitalismo. En oposición a lo pronosticado por el marxismo.

2.- Diseño de una estrategia para combatirlo.

Para explicar la primera. Replantea algunas tesis del materialismo histórico, donde rechaza el determinismo exclusivo de las fuerzas económicas, atribuyendo un papel crucial a las ideas, la cultura y la acción humana, ene. Proceso del desarrollo social.

Gramsci nos habla de cómo el poder hegemónico no sólo se da a través del poder físico o económico, sino también mediante la ideología (religión, cultura, familia, etc.), con lo que se logra que la clase proletaria acepte como valores y creencias propias, los valores y creencias de la clase dominante, logrando así prevalecer.

Para el diseño de la estrategia, señala que es preciso establecer una nueva hegemonía e ideología, donde se requiere de un trabajo educativo en base al método dialéctico; es decir llevar al pueblo a tener plena conciencia de su realidad y del proceso histórico que la ha determinado, reflexionando sobre cuáles son los valores que les han sido implantados y cuáles serían como clase desposeída los que les pudieran caracterizar, cómo han sido implantadas las creencias que se practican, así como la forma en que la clase hegemónica se ha servido de ellas para lograr la dominación sobre la clase proletaria. Aquí se observa como Gramsci determina un papel importante a los intelectuales, principalmente a los educadores, considerándolos líderes del proletariado, derribando de esa forma, la barrera entre la clase media y la baja para constituir una sola y trabajando mediante “un despertar de conciencias” para lograr la conciencia de clase y alcanzar el comunismo.

FREUDO – MARXISMO

Al ser censurado el marxismo soviético por Lukács y Gramsci, el austriaco W.Reich (1897-1957). Establece una vinculación entre la teoría del psicoanálisis de Sigmund Freud y la dialéctica de Marx. A esta corriente se le da el nombre de Freud – Marxismo.

Se mencionan sólo las principales ideas de Freud con la intención de tenerlas presentes. (Posteriormente se aborda en Fundamentos Psicológicos).

SIGMUND FREUD

(1856-1939) Judío

Su obra se relaciona íntimamente con su vida, determinada por la cultura de su época, dentro del positivismo comtiano, el evolucionismo de Darwin y el puritanismo social victoriano.

Se le considera figura central en el descubrimiento y formación del psicoanálisis, suele llamársele a su doctrina la psicología de lo profundo, por tratar de explicar la vida anímica en los hechos inconscientes; es decir, dar explicación de los fenómenos que influyen decisivamente en la vida de los hombres sin que ellos se den cuenta.

Partiendo de la idea de represión que las creencias religiosas y la moralidad hacen todas las representaciones del carácter sexual, el hombre las expulsa de la conciencia, ocasionándoles traumas o lesiones anímicas, pero que a pesar de éstos, el inconsciente se presenta en una infinidad de formas en la zona de lo consciente, a través de olvidos, equivocaciones, pláticas y actos morbosos, etc., influyendo así en su vida.

En sus aportaciones fundamentales se cuenta:

- El descubrimiento de la sexualidad infantil, los niños desde su nacimiento hasta los cuatro o cinco años, tienen actividad erótica, describiendo los estadios del desarrollo sexual en: oral, anal y fálica. A partir del cuarto o quinto año de vida, esta actividad queda en periodo de latencia, que se vuelve a reactivar aproximadamente a los once años, donde el niño inicia su preparación para convertirse en adulto, con todo su funcionamiento sexual.
- El estudio sobre el inconsciente, que viene a ser toda la sustentación teórica del psicoanálisis.
- Estudio de fenómenos socioculturales, como religión, moral, los mitos, la guerra, etc.

WILHELM REICH (1897-1957) Austriaco

Se le considera el creador del Freud – marxismo. Psicoanalista, político y sexólogo, fue discípulo de Freud; su objetivo fue analizar los postulados de Marx, desde un enfoque psicoanalista, perteneció a la sociedad psicoanalítica de Viena y al partido comunista, de donde nacieron tales pretensiones.

Si Marx tomaba al hombre natural de Feuerbach, un hombre constituido de materia con instintos de sobrevivencia y apetencia sexual, pero a la vez determinable por las relaciones sociales y económicas; para Reich era válido suponer que la represión sexual dada por una sociedad moralista y religiosa, anudado al sometimiento de las relaciones de explotación de la sociedad burguesa, eran las causas de todo el malestar.

Afirma que mientras que los instintos sexuales reprimidos pueden transformarse a través de mecanismo y alcanzar la sublimación, los instintos de supervivencia, entre ellos el hambre, difícilmente pueden sublimarse, por lo que el hombre, en su trayecto por la historia, ha inventado el trabajo, descubriendo distintos modos de producir “economía” con la finalidad de satisfacer las carencias.

Aún cuando diverge en algunos principios establecidos por Freud y Marx, expresa que:

La liberación económica no traerá la dicha si no va acompañada de una absoluta liberación sexual.⁶⁶

Con esta cita, nos podemos dar cuenta que niega el determinismo que de sus principios hacen tanto Freud como Marx.

Considera que el rechazo y la sublimación se presentan en los procesos culturales burgueses y no en la base de todo proceso cultural, por lo que se propone combatir los aparatos de la superestructura; al estado como órgano de coacción y represión; la familia como principal institución de la acción reproductora de los patrones establecidos; la escuela como el instrumento que legitima y reproduce el mismo tipo de hombre, impidiendo la libertad y a la iglesia como aparato adoctrinador y freno social.

La familia y la escuela... no son otra cosa que talleres del orden social burgués destinados a la fabricación de sujetos discretos y obedientes.⁶⁷

Cuando el hombre es reprimido sexualmente por todas las determinaciones sociales en las que vive, se obtiene como resultado manifestaciones perversas en

⁶⁶ Wilhelm Reich. La Lucha Sexual de los Jóvenes. Ed. Roca. Méx. 1974 p. 105

⁶⁷ Id.

las relaciones sexuales, que desembocan en sadismo y lubricidad. Aparte de ser el punto de partida de la explotación del hombre, lo hace sentirse un ser dominado, un ser en sí, carente de libertad, por lo que al dar salida a las pulsiones, lo hace en forma desviada y perversa.

Para Reich, se requiere una reforma social que contemple la vida erótica natural, otorgando al individuo la libertad de descargar toda la excitación sexual contenida, fincando a la sociedad en la sexualidad. Con lo anterior, perfila que ese objetivo es difícil de lograr, debido a que el obrero se ha ido aburguesando, tomando una sensualidad pervertida, de tal circunstancia se impone una revolución sexual burguesa y una proletaria.

HERBERT MARCASE

(1898-1980) Alemán

Residió en Ginebra, Suiza; en París, Francia y posteriormente en los Estados Unidos de Norteamérica, dedicándose a dar cátedra en las distintas universidades.

En su pensamiento se aprecia la influencia de Heidegger (existencialismo) y de Husserl (fenomenología), ya en el campo de la sociología, su pensamiento está emparentado con el Freudo-marxismo.

A través de su cátedra, desmitificó los valores de las sociedades industrializadas, haciendo notar la alineación a que someten a los hombres que en ellas viven. Con lo cual se le ha considerado como el ideólogo de los movimientos universitarios de izquierda.

Los hombres no pueden tener una vida feliz, por vivir en una sociedad que los oprime, les exige renunciar a una parte fundamental de su vida "El eros", la vida en base a instintos debe desaparecer en aras de la cultura y de la civilización, extendiéndose esta represión al plano de las relaciones sociales y ocasionando una vida por demás hostil.

Este tipo de relaciones ha fabricado un hombre unidimensional, Standard, que vive una existencia banal, contemplada en el existencialismo de Heidegger, que acalla inconformidad a través del consumismo, en consecuencia, se reconocen por sus mercancías "dime que posees y te diré cuánto vales". Se les ha alienado a tal grado de preferir el dinero, la posesión de mercancías a la vida, a una existencia auténtica donde la sensibilización humana se guíe por la imaginación y no por la racionalización impuesta por las sociedades capitalistas y dictatoriales.

Un régimen represivo es capaz de suprimir todas las contradicciones y oposiciones que en contra de él se manejen, debido a que se desenvuelve en base a un pluripartidismo político, separación de poderes, prensa, publicidad, donde los hombres se uniforman compartiendo los mismos gustos, la vida en común, la

aparente libertad y se dicen felices, que bien valdría la pena reflexionar si es por voluntad propia o por una angustia colectiva o consecuencia de la mutilación de su integridad.

Marcuse considera que en una civilización siempre se dará un cierto grado de represiones para el eros, pero que aún así, se puede lograr crear una nueva sociedad con una moral libidinosa que permitiera el juego natural de los instintos sexuales en el ser humano y que la rescatara de la alineación del trabajo o del consumismo en que está inmerso, tanto en los sistemas dictatoriales como en los capitalistas respectivamente. Oponiéndose a la sobre represión que se da a través de las instituciones creadas por los sistemas de dominación como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, etc., que se encargan de reprimir sobre lo reprimido, conformando un hombre que se dice pensar, pero que sólo expresa y vive los pensamientos que han puesto en su mente, y desea lo que le dicen que debe desear, llegando a ser lo que los estructuralistas habían conceptualizado de hombre; un reproductor de humanidad, de cultura, de lenguajes, de mitos, etc., es decir, reproductor de un programa ya establecido.

Para que el hombre recupere una existencia auténtica, debe crecer en base a la sensibilidad humana, dejando actuar a su libertad natural, a su imaginación, a su libertad de albedrío, o gozar de la instintiva básica, instituyendo una libertad erótica que permita al hombre ser dueño de su vida, al tiempo que se logre la civilización, pero que suprima la sobre represión por las órdenes sociales y económicas.

Un grupo de pensadores bajo esta misma línea como son: Norman O. Brown en E.U.A., Gilles Deleuze y Guattari en Francia, Pierre Bertrand entre otros, son representantes de un movimiento de contra cultura, por observar que en la medida que el hombre se desarrolla en medio de la cultura, deja de serlo, es decir, es un hombre enfermo, reprimido, alejado de sus experiencias sensitivas e instintivas, por el tipo de relaciones sociales que se dan en una civilización que domina, coacciona y reprime. Tanto en las ciudades europeas como norteamericanas, se han dado movimientos de grupos que queriendo huir de ese reprimir que mutila, han caído en salidas falsas o escapes de la realidad por medio de drogas, músicas agresivas y ruidosas, altas velocidades, etc., pero no consiguiendo la liberación del id.

Para Bertrand, la liberación consiste en el olvido, marginar o negar todo lazo social y llevar la vida humana bajo el impulso espontáneo.

Tomando en consideración el pensamiento de estos autores, la infancia es la plenitud de la existencia y la madurez como el empobrecimiento, dado que el niño todavía logra escapar en muchos momentos de esas represiones, más sin embargo, valdría la pena señalar si en estos tiempos envueltos en esa sociedad opresora y tecnocratizada, los niños pueden disfrutar de esas experiencias sensitivas e instintivas, o por haber nacido ya en un medio de tales circunstancias "era tecnológica", se somete a tal separación de la naturaleza y del conocimiento de sí mismo que es probable que se acepten robotizados.

ANTIPSIQUIATRÍA

La antipsiquiatría, es un movimiento iniciado en la época de los cincuentas, en el mismo contexto de la psiquiatría, sus representantes D. Laing, Cooper, Redder, Berkey, Schatsman, entre otros.

Todos ellos rechazan la psiquiatría tradicional con todos sus representantes como casas de salud mental, psiquiátricas, manicomios, etc., considerándolos como aliados a un sistema opresor, que presiona a todos los individuos que no están de acuerdo con las disposiciones marcadas por la sociedad y que toman una actitud adversa, desequilibrando lo establecido.

A través de un caso de un esquizofrénico, donde se le aplicó terapia revolucionaria, rompiendo la barrera de la locura y la realidad, proponiendo una familiarización que le ayude a descubrir los motivos sociales que le han forzado a reaccionar en tal forma; se hizo tambalear a la psiquiatría convencional, que utiliza procedimientos como la lobotomía (intervención quirúrgica para eliminar el componente emocional), electroshock, los fármacos, etc., para tranquilizar y frenar las conductas, pero que en sí constituyen una obstrucción para la resolución de los trastornos de la personalidad, no en cuanto a lo social, sino a partir del propio individuo, practicando una forma de domesticación para acomodarlo en la sociedad.

Sostiene que la enfermedad mental, puede constituir una respuesta sana a una sociedad enferma, con lo que reclaman a la locura como la aventura que debe ser vivida y concluida libremente.

RONALD DAVID LAING

(1927) Inglés

Se le considera iniciador de la antipsiquiatría, se especializa en el estudio del comportamiento y tratamiento de los esquizofrénicos crónicos.

La finalidad de la antipsiquiatría propuesta por Laing, es descubrir porque el loco se ha vuelto loco, es decir, el por qué de su locura, partiendo de la idea que la sociedad está enferma, reprime en todos los aspectos de la vida humana, particularmente en lo moral y lo sexual, e impide al hombre vivir libremente, por lo que todos aquellos que no llegan a someterse a sus designios, deben ser recluidos, contando para ellos con la psiquiatría y sus representantes para que los retengan, hasta que lleguen a comportarse como sujetos dóciles y manipulables.

Descarta así mismo, toda forma de reprimir a los sujetos o tratarlos como simples objetos de estudio, es partidario de establecer una familiarización, acercamiento y

afectividad con los pacientes, haciendo notar que a través del amor, pueden revelar hechos significativos. Concuerdan con Cooper, Basaglia y SAS en tres principios:⁶⁸

1) No sólo la biología y la psicología proporcionan explicaciones del morbo mental, también y de forma preminente hay que contar con la sociología;

2) La institución manicomial trabaja para que el enfermo se “cure”, es decir, para que acepte la norma social;

3) El enfermo mental queda despersonalizado delante del psiquiatra pasando al nivel de cosa; la psiquiatría es una real represión social aunque enmascarada.

La filosofía de la educación se ha ido integrando al correr de los tiempos, y, a decir verdad, bajo la influencia de dos circunstancias, a cual más decisiva. Una la constituye el hecho mismo de la educación, tan significativo en la existencia humana, tan variable de pueblo en pueblo y de época a época. Otra reside en el desarrollo de la propia cultura, dentro de la cual, ciencia y filosofía encierran la mayor importancia respecto de aquella integración.

⁶⁸ Octavi Fullat. Op. Cit. p. 284



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

SESION 2

Antecedentes y direcciones actuales de la Filosofía de la Educación

- **Oriente**
- **Roma y Edad Media**
- **Humanismo e Ilustración**
 - **Idealismo**
- **Direcciones actuales**

I. ORIENTE Y GRECIA

La primera larga etapa en los orígenes de la filosofía de la educación, está representada por los inicios de la educación intencionada, y, seguidamente, por el nacimiento de la filosofía griega, al cual pronto hizo presa de sus reflexiones la formación humana (paideia).

1. EL TRADICIONALISMO COMO IDEAL EDUCATIVO: ORIENTE

El nacimiento y desarrollo de la teoría de la educación ha tenido efecto de manera lenta y progresiva, como el de toda ciencia. Se inició con reflexiones acerca de la conveniencia de educar a niños y jóvenes, por cierto dentro de los usos, prácticas y ritos de la sociedad en que convivían, vale decir, dentro de su tradición cultural.

El tradicionalismo hace de la tradición el ideal educativo. La meta del proceso formativo se pone en la transmisión de bienes culturales, en la mera comunicación de conocimientos, usos y costumbres del pasado, sin acoger las nuevas adquisiciones; pasa por alto el momento creador de la historia; sólo al pasado dirige su mirada, para petrificarse en sus fórmulas. Los pueblos orientales representan la época del tradicionalismo pedagógico. En más o en menos, China y la India, Egipto y Babilonia, Palestina y Persia, se encuentran prisioneros en el pasado. Para estos pueblos, el ideal de la educación reside en una exacta y fiel transmisión del pasado, en el que ven la época de oro de su cultura. No es que en estos pueblos no se produzcan, a causa de las circunstancias; nuevas ideas en todos los dominios de la cultura. Por una parte, las exigencias de los tiempos, y, por otra, sus grandes poetas y moralistas, sus sabios y sus fundadores de religión, empujan a la historia por la senda del progreso. Pero el lastre de la tradición malogra algunas veces, y pone alas de plomo otras, a las nuevas energías que irrumpen por el valladar de lo pretérito. Para estos pueblos, la educación es una recapitulación del pasado, que no quiere variar nada de él, ni avanzar más acá de él.

Con todo, los pueblos orientales se hallan ya a la altura de la educación intencionada, esto es, en ellos se tiene ya conciencia de que se educa y se trata de orientar la educación, a diferencia de lo que ocurre en los pueblos primitivos, en donde la educación es natural y espontánea.

La educación tradicionalista adquiere peculiares estructuras en los distintos pueblos, a tenor de los factores e ideales de la tradición imperante.

Así la educación en la India se mueve dentro de un sistema de castas infranqueables y va de la mano de una interpretación gramatical de los textos sagrados. –El brahman, que es el exponente de la cultura india, es un filólogo consumado. Su tradicionalismo tiene sabor filológico.

En China el tipo histórico de educación es el mandarín, el hombre de Estado por excelencia. El más alto designio de la educación es aquí donde preparar funcionarios. De esta suerte cabe hablar de un tradicionalismo burocrático. Su método de enseñanza se adapta a un minucioso formalismo.

Entre los babilonios y asirios aparece el mago como dechado de toda perfección y poder. El universo está poblado de demonios buenos y malos, y sólo el hechicero puede hacerlos propicios, mediante ritos y fórmulas misteriosas. En Babilonia, el magismo oriental alcanza sus últimas consecuencias, pero dentro de los marcos de una educación doméstica. Su tipo de educación podría caracterizarse como un tradicionalismo mágico.

Egipto también participa de este consorcio entre el magismo primitivo y la organización racional de la vida económica de la sociedad y el Estado, pero su marca distintiva en el dominio de la educación es su orientación práctica. Hay ya innegables inicios de una formación artesana y profesional. Por ese motivo, suele hablarse en este pueblo de un tradicionalismo realista.

Tampoco faltan en esta época del tradicionalismo pedagógico, pueblos que ponen en el centro de sus tradiciones los valores del Estado y la patria; los medos y persas. Era natural. Las virtudes de la justicia y de la veracidad, tan caras a los habitantes de Irán, constituyen la piedra de toque de toda educación cívica, que, al propio tiempo, se compadecen con una recia formación militar, simbolizada en su religión del fuego y de la vida.

También la educación de los hebreos tiene un fondo de inconfundible tradicionalismo. La idea de un Mesías, que fue predicada y asimilada por el pueblo en la época de los profetas, enseña que un redentor los libraría de la servidumbre, para restituirlos en el reino del pasado, que habían perdido. Con este pensamiento se asocia la más poderosa teocracia, que conoce, la historia: el divino Legislador ha prescrito todos los quehaceres del hombre. El fin de la educación es formar fieles y obedientes servidores de Dios. Esto se fortalece con su gran aporte a la historia de la cultura, el monoteísmo. El titular de la tradición es aquí, en última instancia, Dios, la Providencia. La historia de la pedagogía ve aquí el tipo del tradicionalismo teocrático.

Finalmente, cabe considerar la peculiar educación de los pueblos indoamericanos, de los aborígenes de América. Es la suya, en general, una educación tradicionalista concorde con su concepción bélico-religiosa de la vida, y, de parecida manera como en los pueblos orientales, alcanza y el en sus grupos más cultos, los niveles de un sistema escolar.

En suma: la educación tradicionalista tiene conciencia de su pasado. Ya no se conforma con el procedimiento mimético (imitativo) de la educación primitiva; introduce los métodos agógicos (conductivos) y didácticos, conservando así en las generaciones jóvenes la tradición cultural (ritos, formas religiosas y funerarias, costumbres, etc.). los titulares de la tradición (mandarines, magos, sacerdotes, etc.), llevan a cabo esta tarea promoviendo cierto tipo de educación superior. Todo esto

supone la invención de la escritura, no importa que de inmediato sea ideográfica o jeroglífica. Con el fonetismo, claro está, la cultura y la educación cobrarán su decisivo vuelo.

2. LA PAIDEIA

Con los griegos se inaugura otro estilo de cultura y educación. Poco a poco va ganando terreno la idea de que la cultura es obra y creación del hombre, conquista prometea. (Prometeo simboliza la bravura humana frente al destino.). Los nuevos hombres se dan cuenta de que la cultura puede libremente tomar cauces diferentes de los marcados por la tradición. Vase gestando en ellos, con los naturales obstáculos, la conciencia de su poder y pujanza. El hombre percibe que las tradiciones procedente su voluntad y de su inteligencia, de las profundas energías de su ser; llega a tener conciencia de su libertad, de su intrínseco valor, de su jerarquía en el mundo. Y en ese instante se eleva al rango de persona.

A decir verdad, en todas las vertientes de la cultura se percibe el nuevo tipo de educación. Los pueblos orientales veían su modelo en el mejor depositario de las tradiciones (mandarín, sacerdote, mago, etc.), pues éste es quien conoce ya la más alta sabiduría. El griego clásico sabe ahora, a punto cierto, que el conocimiento se conquista por un acto de libertad intelectual. Su prototipo no es el sabio que cree conocerlo todo, sino quien aspira con más acierto a la sabiduría, el filósofo (philosophos, el que ama y busca el saber).

La pedagogía tradicionalista es preferentemente material, toda vez que reconoce como objetivo de la educación la mera transmisión de usos y conocimientos, esto es, la materia del proceso formativo; en cambio, la pedagogía de la personalidad pone el acento de la educación en el cultivo de las aptitudes humanas, en la conformación de las disposiciones del hombre para acrecentar un saber nunca concluso, siempre perfectible. En una palabra, es una educación formal, como quiera que se propone ennoblecer y ejercitar las capacidades y las formas del espíritu humano. El término griego paideia vino a designar este esencial carácter de la educación. La paideia es la formación integral y consciente del hombre gracias a la influencia recíproca del individuo y la comunidad.

La libertad política se palpa en la educación cívica del pueblo que, en sus mejores tiempos, es una preparación para la democracia. El soberano, como entidad política, deja de ser la fuente del poder, al propio tiempo que surge la idea del bien público y de un gobierno que toma en cuenta los intereses y decisiones de los gobernados.

Otro rasgo inseparable de la pedagogía de la personalidad es el sentido que cobra la educación estética del hombre. Nunca, hasta entonces, el arte llegó a ser el libérrimo juego de la fantasía, que expresó a su sabor, en formas y símbolos concretos, el mundo de los ideales y de las conquistas científicas. Arte, ciencia,

religión, moral, mantienen el mejor equilibrio y la más alta solidaridad que pueda imaginarse.

3. LOS ORÍGENES DE LA FILOSOFÍA GRIEGA. LA EDUCACIÓN ARMÓNICA: PITÁGORAS

Oriente se elevó ya a la educación intencionada; percibió y destacó en sus variadas culturas las ventajas que trae consigo educar a las generaciones jóvenes; pero estuvo muy lejos de crear la ciencia de la educación, o sea la reflexión metódica sobre los hechos y fines educativos.

Descubrimiento tal es obra de filósofos griegos. Pitágoras (o el “Círculo Pitagórico”) da el primer impulso para ello. Este es su significativo rendimiento en la historia general de la educación.

La pedagogía pitagórica no es un hecho aislado en esta época. Se halla en relación inseparable con los orígenes de la filosofía y ciencia griegas. Nos encontramos en el siglo VI antes de Jesucristo. Por una natural evolución de las ideas, surgen pensadores que tratan de dar un fundamento racional a los orígenes del mundo, que hasta entonces había sido concebido mitológicamente. Ahí donde la teogonía revestía al mundo con el ropaje de una tradición fabulosa, pregunta ahora la ciencia por el fundamento permanente de todas sus transformaciones y, circunscribe el problema en torno del concepto de la materia cósmica, a saber, la sustancia que experimenta las mutaciones, de la que se originan todas las cosas singulares y en la que ellas vuelven a transformarse.

¿De dónde provienen las cosas? ¿Por qué principio cambian los seres? ¿Existe una materia original, una sustancia cósmica, de donde se generan los objetos existentes? La filosofía llama cosmológico a este problema (de cosmos, mundo), en virtud de que busca el principio y ley del universo. Constituye el tema preferente del primer período de la filosofía griega.

Quizás influido aún por el mito oceánico (Okéanos, padre del mundo), Thales de Mileto ve en el agua (lo húmedo) la materia primordial del Universo; Anaxímenes, en el aire; Anaximandro en una sustancia indeterminada.

Por su parte, Heráclito hace notar que todas las cosas se hallan en perenne cambio, en constante devenir; que lo permanente sólo es engaño de nuestros sentidos. Contra esta convicción se levantan los filósofos de Elea (Jenófanes y Parménides), quienes afirman que cambio y transformación es propio del engañoso mundo de los sentidos; que el verdadero ser es invariable y eterno.

Otros pensadores aportan soluciones conciliadoras. Empédocles admite cuatro elementos, a saber: agua, aire, tierra y fuego, los cuales producen la diversidad de las cosas, gracias al amor y odio que los pone en movimiento.

Los atomistas Leucipo y Demócrito distinguen ya las nociones de fuerza y materia. Ven en los átomos los últimos elementos de las cosas, y en una ciega necesidad, la causa que los determina.

Anaxágoras también admite una diversidad de elementos para explicar el mundo. Los llama homeomerías; pero, a diferencia de los atomistas, supone que el primer impulso que determinó la reunión de estas partículas para engendrar las cosas singulares no fue una causa ciega, sino un acto de la razón divina (nous).

Los pitagóricos toman una posición original en este problema, debido a su orientación matemática. No sólo advierten que las relaciones generales de las figuras geométricas se determinan numéricamente; también captan con claridad que los fenómenos del mundo corporal son susceptibles de semejante determinación. Para ellos, el ser permanente que buscaba la teoría filosófica, se encuentra en los números.

De esta suerte los pitagóricos tratan de descubrir el orden permanente que rige el mundo entero, al igual que los filósofos anteriores, pero dan un paso más, cuando llevan su mirada inquisitiva a los dominios de la cultura y de la educación. Así como en el cosmos físico prevalece una permanente ley, de parecida manera las relaciones humanas y la educación deben estar reguladas armónicamente.

La idea medular para Pitágoras es la armonía. Pretende realizar en la vida humana el orden que ve en el Universo. Busca la armonía de cuerpo y alma, de padres e hijos, de familia y Estado, de Estados entre sí. Admite las tendencias nocivas innatas del hombre, pero encuentra el remedio de ellas en la educación. Por lo que mira al proceso de ésta, recomienda que la instrucción sea gradual y diversificada, según las aptitudes de los alumnos.

Sin género de duda, otro acierto muy fecundo de su doctrina, fue el haber percibido el nexo radical de la pedagogía con la política y la cultura general de un pueblo. "La armonía es el catecismo de todas las perfecciones". En cambio, asigna a la enseñanza el método autoritario del magister dixit.

4. LOS SOFISTAS Y SÓCRATES, FILOSOFÍA IGUAL A PEDAGOGÍA.

Durante el siglo V nuevos hechos sociales exigieron nuevas instituciones. La forma democrática del Estado reclamaba del político destreza para disertar en público, elocuencia para convencer a las masas. En las asambleas populares, en los tribunales y hasta en los puestos administrativos menos importantes, se requería el arte del discurso. De esta suerte va apareciendo un nuevo tipo de maestros que viene a satisfacer, del mejor modo, las exigencias de la época: el de los sofistas. Primitivamente la expresión *sophistés* significó tanto como *sophós*, sabio, esto es, quien se distinguía en alguna actividad espiritual. Más tarde, el vocablo se aplicó al hombre capaz de componer un discurso sobre algún tema. Es, hasta la época del

iluminismo, cuando dicho término se emplea ya para designar a esta especie de maestros.

Los sofistas son profesores ambulantes; recorren las grandes ciudades enseñando las ciencias y las artes, con fines prácticos, particularmente la elocuencia, a cambio de una elevada retribución pecuniaria. En éste su oficio alcanzan una envidiable pericia en la dicción; y llegan, así, a descubrir las leyes formales de la gramática y la retórica. Pero como los discursos debían tener visos de verdad, se vieron obligados a reflexionar sobre temas de lógica (o de dialéctica). Por ese motivo, los sofistas son, en buena proporción, los creadores de estas disciplinas.

Aunque es innegable que la sofística tuvo un influjo predominantemente literario (de su actividad pedagógica se derivaron las escuelas de retórica de la Antigüedad), su cabal resonancia no se agota con el arte retórico del “bien decir”. En efecto, frente a las convicciones del hombre, fundadas en la tradición y la fe, tratan los sofistas de llegar a conclusiones racionalmente aceptadas, dudando de las creencias y costumbres morales de sus conciudadanos (escepticismo). El iluminismo es el intento de plantear y resolver los problemas de valor de la vida y de las instituciones sociales, recurriendo a la sola luz de la razón. ¿Puede fundarse de modo racional la existencia de valores universalmente reconocidos? Así se formula la actitud iluminista de la época, que constituye el período antropológico de la filosofía griega, el segundo. Antropológico, porque el tema preferente es el hombre mismo.

Protágoras (480-410) fue la cabeza de los sofistas. Su doctrina filosófica recibe el nombre de relativismo por cuanto considera a la verdad como algo relativo, algo que depende de quien emite su opinión en cada caso. Dice: “El hombre (el hombre individual) es la medida de todas las cosas”. Lo que parece bueno a uno, agrega, puede ser malo para otro. Base de esta teoría es la cambiante situación psicológica del hombre. Protágoras, en efecto, puso de relieve la subjetividad humana, y, con ello, pudo descubrir el factor psicológico de la educación. Por otra parte, al advertir Protágoras los aspectos mudables del hombre, inaugura nada menos que la teoría del optimismo educativo. Si el hombre fuese algo invariable, algo dado de una vez por todas, vana, inútil, acaso nociva, sería cualquier tarea formativa. Pero no es así; en el hombre se puede realizar una mutación, y, a decir verdad, favorable.

Gorgias (483-375) transforma la doctrina de Protágoras. Su doctrina lleva el nombre de nihilismo (de nihil, nada), y probablemente fue consignada en una obra suya intitulada Tratado del no-ser. Para Gorgias: 1°, el ser (el ser invariable, inmutable) no existe; 2°, aun en el caso de que existiera, no podría conocerse, y 3°, admitiendo que se conociera, no sería posible comunicarse de un hombre a otro. Una resonancia pedagógica, de suyo importante, tiene esta doctrina. Se trata nada menos que del planteo del problema de la comunicación docente. ¿Cómo se transmite el saber? El conocer es un acto personal, dice Gorgias, que cada cual obtiene en su fuero interno. En la educación no hay, de fijo, un traslado o entrega de un objeto de parte de quien habla (el maestro) a quien escucha (el alumno). El

aprender es un esfuerzo individual, una elaboración personal que supone una adquisición previa, lograda de la propia manera.

Con Sócrates (469-339) nace la pedagogía filosófica propiamente dicha. Sócrates y los sofistas se encuentran en la misma vertiente espiritual de la época y manipulan los mismos problemas; pero al paso que los sofistas permanecen con su arte y su sabiduría populares en el laberinto cotidiano de las opiniones, llegando a veces a resultados negativos, el claro y sano sentido, y la noble y pura personalidad de Sócrates, vuelven a hallar los ideales de la ciencia y de la moralidad.

La enseñanza de Sócrates se lleva a cabo mediante el diálogo. Ante todo trata de interesar al interlocutor sobre el tema. Para ello lo exhorta, mediante oportunos apóstrofes. Esta es la primera etapa de su método, y se llama protréptica (de pro, primero, y trepo, cambiar, mudar), pues se trata de hacer variar la conversación sacando al hombre de su cotidiana vulgaridad para introducirlo en un diálogo pedagógico.

Acto seguido, se inicia la indagación, (segunda etapa), requiriendo del interlocutor las respuestas que éste considere correctas, pero que, a menudo, resultan equivocadas. Para hacer notorio el error de estas soluciones y convencer a los oyentes de su ignorancia, se sirve Sócrates de hábiles preguntas, encaminadas a confundirlos. Esta es la ironía socrática (ironía significa en griego interrogación). Así el “no saber”, que en un principio expresa la modestia del filósofo (“saber es sólo poder divino, la misión del hombre es aspirar al saber”) se torna a la postre en un disfraz pedagógico; su final objetivo es conducir al educando, por propia reflexión, a la verdad moral. De esta suerte, Sócrates da respuesta a Gorgias acerca del problema de la comunicación docente.

Esta segunda etapa del método, que consigue tales propósitos, consta, a su vez, de dos partes, destructiva y negativa una, creadora y positiva la otra. La ironía socrática es el arte de rebatir, de exhibir la ignorancia del aparente sabio y se llama eléntica (de elenchos, objeción); la segunda es el arte de dar a luz ideas en cada cual, de descubrir la verdad que debe orientar la vida y se llama mayéutica (de mayeuein, parir) o heurística (de heuristiché, arte de descubrir).

Sócrates percibe con hondura que el fenómeno educativo es autoactividad. Mediante preguntas pertinentes (forma dialogada) conduce el maestro a los discípulos a encontrar, por sí mismos, lo buscado. Todo esto por un procedimiento que parte de la experiencia concreta y singular para elevarse a las ideas generales (método epagógico; de epagógé, inducción).

Unidad de filosofía y pedagogía. La filosofía (de filos, amigo, y sophía, sabiduría) conserva en Sócrates su prístino sentido: es una aspiración al saber, un afán de conocimiento. La mayéutica como arte de parir las ideas, es el método del filósofo. Pero dado que la conducta moral debe fluir de una comprensión racional de la vida, la pedagogía echa mano del propio método epagógico, mayéutico. El filósofo que llega a resultados ciertos, que se eleva a las ideas de lo bueno y lo bello, de lo

justo y lo verdadero, no hace otra cosa que cultivarse, enriquecer el caudal de su sabiduría práctica. Su intervención en el perfeccionamiento de los demás, consiste en excitar a los discípulos para que por sí mismos descubran el mundo de las propias ideas. La filosofía y la pedagogía en Sócrates se encuentran en el mismo camino.

5. EL IDEALISMO PEDAGÓGICO: PLATÓN

Tras Sócrates, se inicia el período sistemático de la filosofía griega. Sistemático, porque investiga por igual mundo y hombre. Se representan tres filósofos: Demócrito, Platón y Aristóteles.

Sócrates creó el método para descubrir los conceptos, de preferencia en la esfera de la moral. Platón (427-347) se esfuerza por explicar los ideales todos de la vida. Denomina Ideas a los principios supremos de la existencia, y dialéctica a la ciencia que los estudia. De ahí el nombre de su sistema filosófico.

La cosmología precedente había buscado en el dominio de los hechos el ser permanente de las cosas; Platón advierte que todo lo real (como lo había enseñado Heráclito) se halla en perpetuo camino, que lo único perfecto y acabado, inmutable y eterno, es el mundo de lo que debe ser, el reino de las ideas.

La dialéctica jerarquiza los ideales de la vida, que no son otra cosa que los eximios valores de la cultura humana (la verdad, la belleza, la santidad, etc.). En este ordenamiento de las más caras dignidades humanas, aparece la idea de lo bueno en la cúspide del sistema: es el valor sumo que otorga a todos los objetos su relativa dignidad, el último fin, el telos que puede explicar toda aspiración. La idea de lo bueno se equipara, en Platón, con la Divinidad. En sus diálogos de madurez, en efecto, el agathón (lo bueno) posee todas las cualidades que puede tener lo divino. Es plenitud de todo ser, sabiduría y fuerza infinita, como la perfecta Divinidad. De este modo llega ser Dios; la medida de todos los objetos valiosos y no el hombre, como decía Protágoras: *teso pantoón chrematón métron*. Sin embargo, el poder de lo bueno no es el único. En el mundo sensible domina también otra energía destructora, que suele manifestarse en las actividades humanas más diversas. Esta contra-energía es, en la esfera del pensamiento, el error; en lo ontológico, lo perecedero; en la moral, lo malo; en la educación, la sofística; y en la política, el abuso de una tiranía.

El medio para llegar a ser partícipe de este mundo de las ideas es la educación. Como para su maestro Sócrates, la educación es autoactividad, esto es, un proceso del propio educando mediante el cual se dan a la luz las ideas que fecundan su alma; actividad que cada hombre desarrolla para conquistar las Ideas y vivir conforme a ellas. El conocimiento no viene al hombre de fuera; es un esfuerzo del alma por adueñarse de la verdad. El papel del educador reside en promover en el

educando este proceso de interiorización, gracias al cual llega a sentir la presencia de las Ideas.

El despertar al mundo de las Ideas es un proceso gradual. En la educación débese tener en cuenta tanto el cuerpo como el espíritu. Los ejercicios corporales (gimnásticos), la cultura, estética y oral y la formación científica, filosófica, todo ello constituye la materia de su plan educativo. “La buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la belleza, toda la perfección de que son capaces”.

Platón, como Sócrates, ve el fin de la educación en formar hombres plenos y virtuosos, pero da, admirado, un paso hacia delante, al percibir las inseparables relaciones entre el individuo y la sociedad (paralelismo entre el ciudadano y la polis). (Cfr. su República).

6. EL PERFECCIONISMO PEDAGÓGICO: ARISTÓTELES.

De Aristóteles (384-322 a. de C.) provienen también muy importantes pensamientos en el desarrollo de la filosofía de la educación. Surgen a manera de una consecuencia de su sistema filosófico, el sistema de la evolución. Todas las cosas se encuentran en incesante cambio, en perenne devenir. Los seres que hoy envejecen, antes nacieron y se desarrollaron; los que hoy nace, indefectiblemente morirán. Pero la mudanza de las cosas obedece a cierto ritmo; las cosas se transforman con arreglo a determinados principios. Este cambio ordenado, este desarrollo según leyes se llama evolución.

Aristóteles se sirve de dos expresiones para designar el proceso de transformación de los seres. Dice que una cosa susceptible de transformarse en otra se halla en potencia; una vez transformada, se encuentra en acto. El huevo se convierte en polluelo y éste en ave. El niño llega a ser adolescente; el joven, adulto. El polluelo respecto del huevo se encuentra en acto; por su parte, el polluelo es un ave en potencia, esto es, capaz de convertirse en plumífero.

Ahora bien, la ley por medio de la cual una cosa en potencia se transforma en acto, es cuádruple; consta de cuatro principios: causa material, causa eficiente, causa formal y causa final. Supongamos que se esculpe una estatua. Es indispensable que exista el mármol (causa material), que el artista represente la forma que va a esculpir (causa formal) y que labre la piedra a golpes de cincel (causa eficiente); además, es comprensible que el artífice ha hecho la estatua atento a ciertos fines, tal vez para venderla (causa final).

La naturaleza es la totalidad de los objetos provistos de materia y forma, y en continuo movimiento; se encuentra dotada de finalidad. La fuerza de la vida o alma (en el sentido amplio del vocablo) es la inteligencia del cuerpo. Este principio metafísico se reduce a una fuerza en las plantas; el animal posee además la

capacidad de sentir, querer y mudar de sitio. En el hombre se encuentran unidad estas cualidades con la capacidad racional (nous, lógos, dianoa).

Sólo un ser en el universo carece de materia; es, por ello, una forma pura: Dios. Hacia El aspiran todos los demás seres, produciéndose de tal suerte el movimiento evolutivo, pero siendo El mismo inmóvil, perfecto.

La felicidad, que es el bien supremo, consiste en realizar lo específico del hombre, a saber: la razón. La plena realización del elemento racional humano supone medios externos (salud, fortuna, situación social).

La antropología aristotélica enseña que el hombre es un ser cuya esencia es la razón, pero que participa de funciones vegetativas o instintivas. Es preciso, pues, desarrollar y cultivar todas estas partes que integran la naturaleza humana; no debe descuidarse ninguna potencia del hombre: su educación debe ser educación integral. (Cfr. su Política)

La palabra razón (nous) en Aristóteles tiene un sentido muy amplio; es lo que distingue al hombre de los demás seres. En ella se basa la vida moral y política de la persona. El hombre por naturaleza busca la felicidad (eudemonismo), la cual reside en un comportamiento que se mantiene en el justo medio, módulo racional de toda virtud. La educación de la voluntad es aquí el recurso adecuado para perfeccionar al hombre, quien se perfecciona realizando su esencia racional.

La educación integral exige el cultivo de las disposiciones humanas; y se encuentra en relación íntima con el desarrollo perfectible: las funciones físicas, vegetativas, instintivas y racionales del hombre reclaman ser cultivadas paso a paso, gradualmente. Hay que desarrollar las disposiciones corporales e instintivas antes de ocuparse intensamente de la razón y del carácter. Educación gradual y perfectible.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. Las ideas educativas de Confucio y Buda. Paralelo.
2. Aristóteles como pedagogo.

BIBLIOGRAFÍA:

1. M. Ángeles Galindo, Historia de la Educación. I. Madrid, 1960
2. L: Riboulet, Historia de la pedagogía. París, 1927

II. ROMA Y EDAD MEDIA

En la época romana se difunde por el mundo conocido la cultura clásica y, con ella, la pedagogía. Al realizarlo, se tropieza con el cristianismo, cuyo desenvolvimiento constituye la fuerza determinante de la educación en la Edad Media.

1. LA HUMANITAS Y EL IDEAL DEL ORADOR: CICERÓN

La pedagogía de los romanos se ancla en la de Grecia; pero, sin perder de vista la idea de paideia, toma otro giro. Desde sus orígenes revela un carácter práctico, en consonancia con su éthos nacional. La idea política de confederación de los griegos es convertida en imperialismo; de la noción de ley natural surge la jurisprudencia, esto es, una disciplina práctica para regular autárquicamente las relaciones humanas. Así se explica que la influencia de Roma en la posteridad haya repercutido más en la organización social y política que en la estética y científica.

La transición de la educación griega a la romana encuentra su plástica expresión a mediados del siglo II a. de C., cuando Grecia, conquistada políticamente por Roma, conquista a su vez a Roma culturalmente. Los romanos descubren entonces que toda educación tiene un fondo común, por sobre pueblos y tiempos; que hay algo propio en todos los hombres, algo que sólo los hombres pueden crear y asimilar. Varrón y Cicerón llaman humanitas a la educación del hombre, de acuerdo con la intrínseca naturaleza humana. Con ello, la paideia griega se transforma en otro tipo histórico de educación, al surgir en Roma un nuevo ideal que se impone con fuerza incoercible: la formación cívico-oratoria para intervenir en la vida pública.

Con Marco Tulio Cicerón (106-43) la teoría pedagógica se incrementa en partes esenciales: no sólo plantea el tema de los fines de la educación; asimismo busca una respuesta a la fundamentación psicológica del acto pedagógico.

Cicerón se inclina por el ideal del orador; ve en la elocuencia la fuerza decisiva de la vida pública romana. El verdadero orador es rara avis: reúne las cualidades del dialéctico, del filósofo, del poeta, del jurista y del actor; pero, sobre todo, es un hombre de moral ejemplar. En su obra del Orator, describe estas cualidades del tribuno; en el libro Brutus (o de los insignes oradores), busca la prueba histórica de su pensamiento; en sus tres libros De oratore, enseña el arte de la palabra hablada. Justo: en esta obra Cicerón replantea con acierto el problema de la pedagogía y, de seguro, su pensamiento alcanza la altura, nada menos que de un programa de reforma educativa.

2. LA SABIDURÍA DE LA VIDA: SÉNECA, QUINTILIANO

Otra modalidad reviste el tema de los fines de la educación en Lucio A. Séneca (4-66). De manera ecléctica desarrolla sus ideas antropológicas. “El hombre, dice, es la naturaleza provista de razón”.

Su filosofía entera quiere ser una respuesta a esta doble pregunta. ¿Sabemos vivir? ¿Sabemos morir? El mismo ha pasado casi toda su vida consolando, exhortando, enseñando. El fin de la educación es la sabiduría de la vida. Hay que enseñar para la vida, no para la escuela.

El punto de partida de sus ideas pedagógicas es la individualidad del educando. Como Cicerón, aconseja que el maestro considere de cerca la psique, frágil y compleja, del alumno. Sólo sobre esta base puede la educación, que es un arte tan eficaz como difícil, alcanzar sus propósitos: la liberación de las pasiones y la armonía con la naturaleza, conforme a la doctrina de los estoicos, que Séneca comparte en este problema (Cartas a Lucilo).

Marco Fabio Quintiliano (36-118) es, de fijo, el pedagogo romano más importante, bien que su labor encierra un carácter más práctico que filosófico, en su obra *De institutione oratoriae* señala los medios para formar al orador, que define como *vir bonus dicendi peritus* (varón bueno, perito en el decir). Tomando como modelo tal ideal, hace la crítica, en su libro *De causis corruptae eloquentiae*, de la decadencia a que había llegado la retórica en Roma, así en el orden moral como en el literario. “El retórico se había convertido en un vulgar comerciante de la palabra en el foro”.

3. EL CRISTIANISMO: NUEVO CONCEPTO DEL HOMBRE Y DE LA VIDA.

El cristianismo, difiere de la concepción judaica; aporta elementos nuevos acerca de Dios, del hombre y del mundo. Los judíos se habían elevado ya a la idea de la justicia divina, que premia a los buenos y castiga a los pecadores; el Evangelio (la Buena Nueva) va más adelante; reconoce que Dios es también amor (*charitas*), que con infinita misericordia perdona al pecador arrepentido; mas no como severo juez, sino como padre amoroso que se acerca a los hombres como hijos suyos. “¿Qué hombre hay de vosotros, dice San Mateo, a quien su hijo le pidiese pan y diera piedras?”. La *charitas* es lo verdaderamente nuevo de las tres virtudes teologales (fe, esperanza y caridad). La religión judía sólo conoció la fe sobrenatural y la esperanza en un Mesías.

Semejante relación entre Dios y el hombre trae consigo una revaloración de este último. El alma humana puede dignificarse hasta el grado divino. “Acoged la Divinidad en vosotros”, dice el Evangelio. Caridad como virtud humano que exige el amor al prójimo como a nosotros mismos. Con razón, Hegel caracteriza por modo

admirable el cristianismo cuando declara que es la presencia de Dios en el espíritu del hombre. La voluntad divina se convierte en móvil del género humano.

Además, al proclamar el cristianismo que todos los hombres como hijos de Dios tienen el mismo destino, y que todos son iguales ante El, sustenta por vez primera las ideas de fraternidad e igualdad sociales. Para los más elevados fines de la existencia y respeto a la conducta moral y la salvación eterna, desaparecen las diferencias sociales de rico y pobre, de hombre y mujer, de joven y viejo. Con ello se destaca como nunca el valor ético de la intimidad humana. “De qué aprovecharía al hombre conquistar el mundo entero, si perdiese el alma”.

A las ideas de igualdad y fraternidad humanas se asocia otro carácter no menos importante: se ve en la educación una obra de misericordia (“Enseñar al que no sabe”, “gratis lo recibisteis, dadlo gratis”).

El ideal educativo del cristianismo es un renacer a un mundo nuevo del espíritu. San Juan lo ha visto con sutil clarividencia: “Respondió Jesús (a Nicodemo, que vino a El de noche): De cierto te digo que el que no naciere otra vez del agua y del espíritu, no podrá llegar al reino de Dios”. De ahí la importancia de los seres más plásticos para la formación, los niños. “¿Quién es el mayor en el reino de los cielos?, y llamando Jesús a un niño lo puso en medio de ellos”: “Dejad a los niños que se acerquen a mí; de ellos es el reino de los cielos”.

Otro rasgo esencial del cristianismo, eje en torno del cual se mueve asimismo su educación, es la universalidad de su doctrina, que supera los límites todos del nacionalismo judío: “Señor. Dice la samaritana, nuestros padres adoran sobre esta montaña, mientras vosotros decís que en Jerusalén está el lugar donde se debe adorar. –Mujer, créeme a mí, le respondió Jesús, ya llegó el tiempo en que ni en este monte ni en Jerusalén adorareis al Padre, ya llega el tiempo en que los verdaderos adoradores le adorarán en espíritu y verdad”.

Con el cristianismo aparece, así, un nuevo tipo histórico de educación. Da, frente a los ideales griegos y romanos, inéditas normas de vida y conducta. En el Sermón de la Montaña, el más conceptuoso de los discursos que se conservan de Jesús (Mat. 5-7; Luc. 6:20-49), se consagra una visión de la vida en ostensible contraste con las de culturas precedentes, fundadas en un ideal heroico, aristocrático, terreno de la existencia. “Bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ellos es el reino de los cielos.” “Bienaventurados los que apaciguan, porque ellos serán llamados hijos de Dios.”

Mas este reino de Dios, que comienza ya a instaurarse con la prédica de Jesús, no consiste en el poder público, ni en la gloria mundana, sino en una comunidad de almas vinculadas por la caridad.

4. LA EDUCACIÓN CRISTOCÉNTRICA. ETAPAS

La nueva concepción del mundo y del hombre trajo consigo una nueva pedagogía. El rasgo dominante de ella es la importancia central que toma la figura de Cristo como modelo y paradigma de la vida humana. La historiología llama a este proceso histórico de educación y formación cristianas, educación cristocéntrica. El término significa expresamente un tipo de educación conforme a la vida de Cristo; una educación que hace de Jesús el alfa y omega de la existencia, pues por la imitación de Cristo, la vida humana se aproxima a la perfección divina (“Yo soy el camino, la verdad y la vida”). Desde San Agustín (354-430), el más grande padre de la Iglesia y de la educación cristiana, se tiene conciencia de tal hecho. En su obra *De Magistro* se hace del divino maestro el origen y cima de la educación; pero es Gerson (1363-1429) quien forja la fórmula clásica del nuevo pensamiento en su libro “De cómo deben llevarse los niños a Cristo” (*De trahendis parvulis ad Christum*).

La educación del hombre medieval ha seguido esta trayectoria:

Partiendo de la influencia inmediata de la predicación apostólica, gracias a la cual San Pablo (muerto en 66 d. de J. C.) lleva al cristianismo fuera de su marco judaico, surge la necesidad de consolidar en un sistema los dogmas, culto y disciplina de la nueva religión. La patristica (siglo II-VII) colmó tan apremiante requerimiento conciliando la nueva fe con las ideas de la filosofía pagana conocidas; y, con sus escuelas catequistas, difundió vigorosamente el cristianismo.

Las perturbaciones políticas que acompañaron a la formación de las nuevas nacionalidades, llevaron a muchos hombres a los monasterios, en busca de una vida piadosa y contemplativa, originándose el tipo histórico de la educación monacal, cuya obra más importante fue la conservación y tradición de la cultura clásica. *Ora et labora* fue la divisa de San Benito (480-543), fundador del monacato occidental.

La creación de los primeros reinos francos tuvo efectos saludables para la educación elemental y superior. Carlomagno (742-814) quiere asegurar la cultura de su pueblo, mediante una legislación educativa administrada por funcionarios ad hoc. Con él aparece la idea de una centralización de la enseñanza por parte del Estado.

Enlazando con el monacato primitivo, misántropo y antimundano, que buscaba contacto solitario con Dios, aparece una vigorosa corriente mística hacia el siglo X. La pedagogía del misticismo prepara para la unidad de vida con la Divinidad. Hugo de San Víctor (1096-1141) la expone a su manera en su libro *Eruditio Disdascalía*.

Otro giro toma la filosofía y pedagogía escolástica, iniciada en el siglo IX, y cuya época culminante tiene lugar en el siglo XIII, con Santo Tomás de Aquino (1225-1274). Esta corriente, la más característica del Medievo, se empeña en fundar y elaborar la doctrina eclesiástica en un sistema científico, para enseñarlo por método propio: la inferencia silogístico-deductiva. Escolástica y mística se completan

en cierto modo: la contemplación mística puede ser objeto de reflexión discursiva; el raptó místico puede reconocer en la doctrina eclesiástica su fondo teórico.

En este florecimiento de la filosofía medieval participó activamente la cultura árabe, transmitiendo a Occidente la ciencia griega aún desconocida por los grandes pensadores de Europa. El Califato de Córdoba en España logró el más alto nivel educativo.

Hacia el siglo XII, surgen en la Edad Media nuevas instituciones educativas, con cierta independencia de la hegemonía eclesiástica y con propósitos claramente mundanos: la educación caballeresca, la enseñanza gremial y las escuelas municipales. La historia de la pedagogía designa a tales manifestaciones pedagógicas con el nombre de educación seglar.

El último hecho pedagógico y más pujante de la Edad Media es la creación y desarrollo de las universidades. Su nacimiento fue la natural evolución de la cultura, de las instituciones docentes y de la forma gremial de vida de aquel entonces. Significan el intento de excluir la ciencia, que había sido patrimonio de los monasterios y catedrales, y de la cual hacen, laicificándola, algo más fructífero y universal.

5. LA PEDAGOGÍA PATRÍSTICA. CLEMENTE ALEJANDRINO. LA ILUMINACIÓN DIVINA. SAN AGUSTÍN

La patrística, explicando y defendiendo los principios de la nueva fe, ha fijado los dogmas, ceremonias y costumbres de la iglesia naciente. La realización de tan importante obra fue lenta, secular. En un principio aparecen los padres apostólicos (siglo I); después (siglo II), los padres apologistas; los padres catequistas (siglo III), y los padres teólogos (en el siglo IV).

Clemente Alejandrino (150-217) es el más connotado de los padres catequistas y el primero de los grandes educadores de este período. Presenta el problema del cristianismo a la sociedad de su época desde el punto de vista de la pedagogía. Su formación pagana le permitió llevar a cabo tan importante empresa. Considera que la Ley de Moisés y la filosofía griega están inspiradas por igual en el logos, que educa para la definitiva revelación de Jesús.

Con la mira de conducir a los hombres por el camino de la vida cristiana, Clemente Alejandrino compuso tres libros que constituyen un hito dentro de la pedagogía cristocéntrica: el Protréptico, el Pedagogo y los Stromata.

El Protréptico es una invitación a los paganos para abrazar el cristianismo. Así lo acusa la etimología del título. La Buena Nueva exige un cambio de vida, una conversión. Justifica su propósito censurando el politeísmo, las religiones de

misterios y los sacrificios a los ídolos. A la inversa, acepta muchas ideas de la filosofía griega, en particular de Platón, atribuyéndoles un origen divino.

La obra central de esta trilogía es el Pedagogo. La doctrina aquí desenvuelta hace ver que el viejo ideal de la imitación de Dios, cobra un sentido de plenitud con la llegada de Cristo. La imagen perfecta del Padre se hace ahora viva y más accesible, en la figura de Jesús. Pero el Dios-hombre no es sólo un modelo de vida; es asimismo el pedagogo de la humanidad. “¡La educación! Es el Verbo (Logos) quien la da... Pedagogo, Padre conductor de Israel, Padre conductor de la humanidad”.

Los Stromata, especie de miscelánea teológica, tienen el fundamento objetivo de mostrar cómo el verdadero cristiano ha de justificar su fe mediante el saber (gnosis). “Es preciso que los que reciban las palabras divinas examinen con cuidado lo que desean aprender”.

En San Agustín (354-430), el más grande de los padres teólogos, experimenta la pedagogía patrística una honda transformación. El punto de partida de la pedagogía agustiniana es la situación conflictiva y de inquietud en que se halla el hombre. El hombre es voluntad y, como tal, tiene que decidirse entre diversos propósitos, a veces antagónicos. Frente a este conflicto, la única respuesta es la disciplina, la disciplina cristiana. El cristianismo enseña que el fin último es disfrutar de Dios. Los demás objetivos de la vida sólo deben tener valor de uso. Teoría del frui et uti.

Dicho en otro giro: el punto céntrico de la doctrina agustiniana, es Dios. Lo que ha de gozarse, dice en su obra *De Trinitate*, es el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. Este goce, además, es un acto amoroso (*ordo amoris*).

Tocante al objeto de la enseñanza, hace ver que las palabras imprescindibles en el acto del aprendizaje, sólo son signos de los objetos mismos; que éstos se adquieren por contemplación inmediata de la verdad, cuyo más elevado fin es el mundo de las ideas divinas. *Noli fora ire, in te ipsum redi: in interiore homini habitat veritas* (No vayas fuera, retorna a ti mismo: en el interior del hombre habita la verdad.) Por ello, la educación liberal debe culminar en la filosofía y la teología.

La obra más importante que compuso San Agustín sobre pedagogía se llama *De Magistro*. En ella se habla del proceso de la enseñanza, haciendo ver, con criterio platónico, que el órgano de todo aprendizaje es el logos o maestro interior (*Verbo-luz*). Pero éste actúa por iluminación divina, sirviéndose de las palabras y signos como medios de comunicación. Pero esta teoría de la iluminación se diferencia de la idea platónica de la reminiscencia. Para el cristianismo, el alma no pre-existe respecto del cuerpo. La iluminación de la verdad es gracia divina.

En su *Tratado de la Doctrina Cristiana* esboza un plan muy complejo sobre enseñanza religiosa y moral, la cual ha de impartirse refiriendo pasajes del Antiguo y del Nuevo Testamento. El catequista (maestro externo) procederá en la enseñanza imitando en lo posible a Cristo, pues el hombre, además de voluntad, es memoria e

inteligencia, tres facultades que corresponden a las tres personas de la Trinidad divina. Como el propio modelo, el maestro, además, impondrá a su comunicación docente constancia y alegría.

6. LA FORMACIÓN DE LA ESCOLÁSTICA. SAN ANSELMO. PEDRO ABELARDO.

La vida espiritual en la Edad Media se mantiene en una actitud receptiva frente a la cultura antigua: se somete a la autoridad de los pensadores clásicos, se quiere enseñar la ciencia y la filosofía y no a investigar y filosofar por cuenta propia. De ahí que el método característico de la escolástica sea el deductivo en su forma silogística, tan propia para exponer y presentar verdades ya encontradas, pero muy limitado para el descubrimiento de nuevas ideas. Otro carácter de la formación escolástica es su preocupación por resolver las contradicciones existentes entre las autoridades reconocidas; todo, con el propósito final de hacer ver que no existe conflicto entre el saber y la fe, la filosofía y la teología, la razón y la revelación.

San Anselmo y Pedro Abelardo son los fundadores de la escolástica. El primero distingue con rigor entre saber y creencia. Acuña la divisa *credo ut intelligam* (es necesario creer para comprender), que significa el tránsito de la inmediatez de la fe a la penetración racional, aunque tan sólo en el sentido de que el dogma es irrefutable por la razón, ya que constituye la absoluta norma para el pensar. La fama de Anselmo proviene de su célebre prueba ontológica de la existencia de Dios, contenida en su escrito *Proslogium*. El argumento ontológico es el ensayo de probar la existencia de Dios partiendo de su concepto mismo.

Pedro Abelardo (1079-1142), por su lado, crea el propio método de la corriente. En una de sus obras, *Sic et Non*, nos informa, circunstancialmente, de dicho método. Reúne en ella, a propósito de un centenar y medio de cuestiones teológicas (por ejemplo: ¿Dios es o no sustancia?), una colección de textos sacados de la Biblia y de los Padres de la Iglesia, de los cuales unos están en pro y otros en contra de tales asertos. Después de resolver las aparentes contradicciones, llega por la vía deductiva a una solución ortodoxa. En el tema de los universales, ello es, de la naturaleza de las ideas, Abelardo es conceptualista, en contra de los realistas, que declaran que los universales son cosas (en latín, *res*) y de los nominalistas, que los identifican con meros nombres (*nómina*). El conceptualismo acepta que las ideas son tan sólo caracteres comunes de los objetos.

7. LA PEDAGOGÍA ESCOLÁSTICA. SANTO TOMÁS DE AQUINO.

Santo Tomás de Aquino (1225-1274) es el exponente principal de la escolástica. Para él, Dios como realidad trascendente, es el sentido y último fin de cuanto existe. El hombre ocupa el centro de un enorme todo que comprende lo terreno y lo celestial. Lo estrictamente filosófico está basado en la doctrina

aristotélica. Todo suceder es un tránsito de la potencia al acto. Medio de conocimiento es el intelecto. Este tiene límites: no puede demostrar las verdades sobrenaturales, pero tampoco las contradice. La revelación es suprrracional, pero no antirracional.

Tomás de Aquino lleva a un verdadero virtuosismo el método dialéctico y didáctico de la escolástica. Su monumental obra, la Suma Teológica, aún documenta la filosofía y pedagogía cristianas de nuestro tiempo. En su escrito de carácter pedagógico De magistro señala las cualidades del maestro cristiano y la base psicológica del proceso de la enseñanza, haciendo hincapié en la participación que ha de tener el educando en su formación física e intelectual.

Santo Tomás admite, como San Agustín, que Dios es el verdadero maestro que enseña dentro de nuestra alma, pero subraya la necesidad de una ayuda exterior. Dios nos infunde en el entendimiento los principios fundamentales; pero las aplicaciones de estos principios, las deducciones que de ellos se derivan, sin obra humana y de la experiencia. En el educando, el saber está contenido sólo potencialmente; el maestro le ayuda, le guía a actualizarlo, no en el sentido de que obre sobre su alma como causa eficiente, sino causa final, esto es, como modelo que el discípulo tiende a realizar. La instrucción habitúa al educando a desplegar toda su energía intelectual.

Dos son los factores del proceso educativo, según el Aquitanense: el principium scientiae y la vis collativa. La educación es posible, primero, porque el saber tiene cierta y determinada estructura susceptible de asimilarse; segundo, merced a que el hombre posee la capacidad para hacerlo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. El estoicismo y su pedagogía. Estudio monográfico.
2. Sócrates y San Agustín. Cotejo.
3. Análisis de la obra De Veritate, de Santo Tomás.
4. Significado pedagógico del Corán.

BIBLIOGRAFÍA

1. O. William, Teoría de la formación humana. I. Madrid, 1948
2. M. Ángeles Galindo, Historia de la Educación. Edades antigua y media. Madrid, 1960
3. J. M. Moreno G. y otros, Historia de la Educación, Madrid, 1971.
4. F. Larroyo, Historia general de la Pedagogía, 11° ed. 1970.

III. HUMANISMO E ILUSTRACIÓN

La historia de la pedagogía que se extiende desde el Renacimiento a las postrimerías del siglo XVIII, comprende a dos de sus grandes clásicos en los Tiempos Modernos: Comenio y Rousseau. Ellos mismos son tributarios de la ciencia y de la filosofía de su tiempo, pero, a su vez, configuran los idearios culturales de la época a que pertenecen.

1. LA RENOVACIÓN DE LA HUMANITAS. ERASMO.

La época del Renacimiento no fue un mero retorno a la literatura y plástica de la Antigüedad. Trajo consigo una vasta renovación de la existencia humana, una nueva concepción del mundo y de la vida: con Maquiavelo se lanza una atrevida doctrina de la sociedad y el Estado; Lucero pide una tradición de libertad en las relaciones del creyente con la Iglesia; Montaigne predica una concepción más mundana de las relaciones morales del hombre, y Copérnico y Galileo, Descartes y Bacon emancipan la ciencia y la filosofía de su grillete medieval.

En el dominio de la educación, el Renacimiento es una vuelta, con progresiva conciencia histórica del hecho, a la idea romana de la humanitas. Al ritmo del tiempo, los pedagogos van comprendiendo que el nuevo ideal educativo no es una imitación servil del hombre clásico; que el hondo sentido de la humanitas (lo que sólo al hombre es dable crear y asimilar) tiene inagotables perspectivas.

El retorno a la Antigüedad y la del progreso fue lenta. Ya a través de toda la Edad Media había circulado un movimiento de tradición clásica: el latín era la lengua oficial; el trivium y el cuadrivium, herencia del helenismo; la escolástica se documentaba en Aristóteles; pero ahora la cultura greco-romana se hace objeto de una nueva valoración; se le estudia y comprende con un espíritu muy diferente: ya no se ve en ella un recurso aprovechable para educar en los dogmas de la religión cristiana; se le admira en su intrínseco valor, como floración de una época no superada, ni siquiera igualada.

Con parecida actitud a la de Sócrates y los sofistas, los hombres del Renacimiento se sienten individuos independientes y libres: quieren admitir de la tradición medieval sólo lo que puede exhibir sus credenciales de verdad objetiva; se engendra en ellos una alta conciencia de su propio valer; la fe y la obediencia, la renunciación y la humildad, se truecan en orgullo y osadía, voluntad de poder y de aventura.

Al principio; el ideal educativo se presenta como imitación de los grandes estilistas romanos, y da lugar a la ciceromanía (Cicerón era y es el modelo perfecto de la más pura latinidad). El hombre ilustrado es aquel que compone discursos con cadencias murmurantes, períodos simétricos, llenos de citas clásicas. La superstición del silogismo sucumbía a la superstición de la retórica.

Andando el tiempo, el humanismo acogió ávidamente el estudio del griego y la lengua hebrea. Los helenistas llegaron a ser entonces la atracción de los círculos cultivados. Sin renunciar al tono retórico, se fue abriendo paso la ciencia general del lenguaje, la filología, al mismo tiempo que las lenguas vernáculas, en seguimiento de Italia (Dante), trasponían la edad juvenil, y creaban una rica literatura; en Inglaterra apareció redactado en inglés el libro *Visions concerning Piers the Plowman*, de Langland; Leonardo da Vinci escribió en italiano; Rabelais y Montaigne, en francés; Lucero, en alemán.

Erasmus de Róterdam (1466-1536) es la figura señera del humanismo. Apóstol de una religiosidad íntima transida de caridad, tolerante, proclama el retorno a las fuentes del cristianismo, al propio tiempo que censura con sátira la hipocresía de muchos y el formalismo infecundo de la escolástica (Cfr. su *El elogio de la locura*).

Por otra parte, combate la ciceromanía, pero se mantiene dentro del ideal educativo del humanismo pedagógico, que asigna acentuada importancia a la formación literaria. “No se puede considerar hombre a quien carezca de letras. Este requiere de frecuente comunicación, a través del coloquio, para adquirir hábitos de vida. Un hombre no instruido es un ser inferior a las bestias inclusive”.

EL TEÍSMO PEDAGÓGICO: REFORMA Y CONTRARREFORMA. LUCERO. SAN IGNACIO DE LOYOLA.

Erasmus rompió lanzas contra una concepción eclesiocéntrica de la vida al censurar las prácticas externas de la devoción como los rezos, los ayunos, las reliquias, etc. Martín Lucero (1483-1546) da un paso más en este camino: rechaza toda tradición eclesiástica en obsequio de un retorno a la libre interpretación del Evangelio. La organización de la Iglesia Católica no tiene raíz evangélica; es invención humana. Dice: “Yo grito ¡Evangelio! ¡Evangelio! Ellos responden: ¡Tradición! ¡Tradición! No hay acuerdo posible”.

La reforma reivindica el libre examen en la interpretación de la Biblia. La Iglesia Católica personificada en el Papa, no es la depositaria de la verdad religiosa. La religión tiene origen divino: es revelación. Cierto. Pero todos los hombres pueden interpretar la palabra de Dios con el cual han de comunicarse directamente, sin ayuda de intermediarios. No son los ritos ni las obras lo que santifica la conciencia, sino el fervor íntimo y sincero de la fe.

La Reforma pone la instrucción al servicio de la creencia revelada; el saber, al amparo de la fe. Tal actitud se llama teísmo pedagógico, como quiera que ve en las relaciones con Dios y su revelación (la Biblia) el propósito final del proceso educativo. Sin embargo, el pensamiento de aplicar la propia razón a la verdad divina contenida en los Evangelios, trajo por resultado el exigir a todos la lectura de la Biblia y el ejercicio de la razón personal, y esto presentó a las instituciones docentes el

problema de una educación general, para todos, sin distinción de edad, clase social, raza y sexo.

Al paso que el renacimiento en Italia ofrece un carácter literario, estético y filosófico, de manifiestas tendencias individualistas, la Reforma se presenta como un movimiento religioso y social. Ya Lutero pide una educación obligatoria elemental y señala al Estado la responsabilidad de promover la educación de todos los súbditos; y Calvino (1509 – 1564) se propuso –y realizó en Ginebra- una suerte de República civil religiosa.

La Reforma religiosa exhibió, con duras pruebas para el catolicismo, el poder de la educación en la conquista de los espíritus. En poco tiempo había ganado para su causa vastos territorios. Los cristianos adictos al Papa y partidarios de la tradición eclesiástica comprendieron que la quebrantada fuerza de la Iglesia podía restablecerse exterminando los abusos, signo y motivo de la tormenta, y emprendieron una reconquista de la fe por medio de la educación: y sólo a este precio pudo restaurarse el poder espiritual del clero y del Papa. Para cortar los abusos se pensó en un concilio; para lo segundo, se crearon congregaciones de enseñanza, de las cuales la Organización de los Jesuitas desarrolló tal actividad y alcanzó tal éxito, que al principio obligó a los protestantes a detenerse y, más tarde, a retroceder: se entabló entre aquéllos y éstos una lucha por la fe, en los frentes atrincherados de la educación.

San Ignacio de Loyola (1491 - 1556) funda La Compañía de Jesús (1534) confirmada en bula papal de 1540. Tareas de la Compañía son, predicar, confesar y consagrarse a la educación, según los principios de la fe, todo ello con la pasión de la guerra. En su Reglamento de Estudios (Ratio Studiorum) se confirman los objetivos de la educación católica, a tenor de los acuerdos del Concilio de Trento.

En materia de fines, entre la pedagogía protestante y la católica existen semejanzas y diferencias. Ambas se pronuncian por un teísmo pedagógico, pues ubican el destino del hombre en el acercamiento a Dios, más allá de la Tierra, la teología protestante, sólo admite Cielo e Infierno. La teología católica, añade el Purgatorio.

El protestantismo acepta las imperfecciones del hombre no menos que el catolicismo, pero este lo documenta de preferencia en la doctrina intelectualista de Santo Tomás; aquél, en la de San Agustín, de acentuado carácter voluntarista.

En efecto: de las tendencias de la nueva educación, la Reforma y la Contrarreforma religiosa son acreedoras en máxima medida de la popularización de la enseñanza; pero a ambos movimientos de debe, así mismo, un viraje de humanismo hacia ciertos ideales de la educación eclesiocéntrica; lo que vino a provocar la aparición de un humanismo cristiano, cada vez en mayor dependencia de la tradición eclesiástica. Mas el pujante espíritu de libertad se refugió a la sazón en la ciencia y filosofía, y sólo por este camino pudo desprenderse del rígido concepto de la educación religiosa hasta el siglo XVIII.

3. INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA MODERNA EN LA EDUCACIÓN. BACON, HOBBS, DESCARTES.

Tres filósofos modernos influyen poderosamente en la concepción de la educación y sus finalidades. No son, a decir verdad, pedagogos en toda la fuerza del término, pero su pensamiento determina un cambio digno de consideración en la filosofía y práctica educativas.

Bacon (1561-1626) el primero percibe la esencia y trascendencia de la técnica moderna. La tarea de la ciencia, declara, reside en poner las fuerzas de la naturaleza al servicio del hombre. "Saber es poder". Para ello, agrega, hay que ir a los hechos (empirismo) y obtener de ellos las leyes, gracias al método inductivo, tratando de evitar errores de observación y juicio, que él llama ídolos, vale decir, falsas convicciones.

Tres grandes defectos señaló Bacon a la pedagogía de su tiempo: privaba en ella una enseñanza saturada de supersticiones (magia, alquimia...), contenciosa (disputas escolásticas) y verbalista. El servicio relevante que ha prestado Bacon al progreso de la ciencia y de la pedagogía, reside en la importancia que concede a la observación y al experimento. En la ciencia ello redundará en una nueva vía hacia el descubrimiento; en la pedagogía, en un inédito camino propicio para la formación del espíritu inquisitivo. (Cfr. su libro *Novum Organum, sive indicia vera de interpretatione nature et regno hominis*).

Si bien Bacon no trató especialmente problemas de educación, su filosofía empirista, fundada en la idea de observación y experimentación, abonó el terreno de la pedagogía realista, ello es, la que pone en contacto al educando con las cosas y hechos de la experiencia. Su empirismo, también, tuvo resonancias sobre Locke y su escuela; más tarde, incluso, influye en la pedagogía del positivismo.

Por su parte, Tomás Hobbes (1588-1670), materialista, sociólogo, jurista, ha formulado la clásica doctrina del autoritarismo pedagógico en los Tiempos Modernos. (Compárese su conocida obra *Leviatán; o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*).

Para él, el alma humana es de esencia material: sus actos, pensamientos y emociones se reducen a movimientos provocados por hechos externos. Esta su doctrina va ligada a una lógica y pedagogía nominalistas. Los conceptos son signos de las cosas, nombres; nada menos, nada más. El razonamiento es un cálculo de estos signos, con fines prácticos. En la educación hay que tener en cuenta todo esto. El maestro sólo comunica al alumno signos.

Así como los cuerpos, la sociedad civil se explica por mero mecanismo, fundado en la naturaleza del hombre, la cual interpreta por dos hechos: a) avidez y egoísmo (*cupiditas naturalis*), y b) una peculiar razón (*ratio naturalis*). Por lo primero, el hombre pretende todo para sí; por lo segundo, se ve constreñido, en su propio

beneficio, a ceder frente a externos intereses, evitando, entre otros males, la muerte violenta, el peor de los males de la naturaleza. La razón eleva a los hombres a vivir en comunidad, poniendo freno a su destrucción mutua (*homo homini lupus*). Así nace el Estado, la forma adecuada para la existencia humana. Mas la mejor de estas organizaciones políticas es un Estado soberano, absolutista, que garantice la vida y seguridad del pueblo, pero que sólo a Dios responda de sus obligaciones. Como se ve, aquí están las bases del llamado despotismo ilustrado, tan caro a muchos filósofos del siglo XVIII.

En ellas se funda la pedagogía autoritaria de Hobbes. El hombre debe ser educado, quiera o no, pues sólo a ese precio el Estado cumple su desideratum. Hay que ilustrar a los súbditos, aunque éstos se resistan, y por los mejores medios, aunque ellos los rechacen.

Renato Descartes (1596-1650) es el fundador del racionalismo, a tenor del cual la fuente de todo saber reside en la capacidad intelectual (*ratio*) del hombre. Con arreglo al modelo de la matemática, la filosofía ha de obtener sus verdades de un principio evidente por sí mismo. Tal principio lo suministra el propio pensamiento: *cogito ergo sum*: si pienso existo.

Este *cogito ergo sum* (je pense, donc je suis) no es un raciocinio lógico, sino una certeza inmediata, intuitiva, “una verdad que penetra en el alma sin ayuda de un principio general y sin deducción lógica”. Puedo dudar de la existencia de todo objeto; pero que yo existo, es seguro (en San Agustín y en Campanella se encuentra parecido pensamiento, aunque no en este sentido metódico).

La obra de Descartes llamada *Discurso del Método*, considerada en gran parte como fundamento de la didáctica, contiene cuatro reglas para guiar al espíritu en busca de la verdad. 1° “No admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente”. Regla de la evidencia. 2° “Dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor”. Regla del análisis. 3° “Ir de lo más simple y sencillo a lo más complejo”. Regla de la síntesis. 4° “Hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna”. Regla de la comprobación.

El hallazgo de este principio posee un valor muy importante. Puesto que el *cogito sum* significa la más alta certeza, pueden tomarse los caracteres lógicos de tal principio como el modelo de todo conocimiento, como el criterio de verdad, la pauta conforme a la cual juzgamos lo que es verdadero.

Ahora bien, dos son las notas inseparables del *cogito sum*: claridad y distinción. Por ello, para Descartes, es verdadero todo lo que aparece a la conciencia como claro y distinto. De este carácter claro y distinto, participan desde luego ciertas ideas de la conciencia humana (como la de causalidad, la de Dios) que no llegan a la conciencia por la vía de los sentidos, sino que son congénitas a ella (*ideae innatae*); lo que no significa que ya existen en la psique infantil, sino que el niño tiene la

facultad de concebirlas por propia actividad, y sólo bajo el estímulo de las impresiones del mundo externo.

De esta guisa pretende Descartes descubrir las verdades elementales de la conciencia, los principios evidentes e inderivables del conocimiento. En ello reside su racionalismo. Pero su enorme rendimiento fue el haber exigido, como Bacon; un método eficaz en las tareas de la ciencia. Estos afanes por descubrir un procedimiento seguro en la investigación pronto tuvieron fructíferas resonancias en la práctica de la pedagogía.

4. EL REALISMO PEDAGÓGICO. RATKE Y COMENIO. LA PANSOFÍA.

La filosofía moderna y la ciencia del siglo XVII propiciaron el nacimiento de una nueva pedagogía que hace época en la historia de las ideas europeas: el realismo. Dos pedagogos la representan: Wolfgang Ratke (1571-1635) y Juan Amos Comenio (1614-1670).

El realismo (del latín res, cosa), como doctrina educativa, proclama y exige la postración y conocimiento de las cosas, antes que el de las palabras, o, por lo menos, la postración de las cosas al propio tiempo que el de las palabras. Con tal exigencia, los creadores de la nueva pedagogía condenaron por infecunda la enseñanza verbal y memorista y prometieron un método real que se tradujo en la fundación de una nueva didáctica, esto es, de una moderna teoría del aprendizaje (Ratke, Comenio). Dicho método asigna a la intuición directa de las cosas un papel preponderante en la enseñanza y, en contra de la pedagogía del esfuerzo, se pronuncia a favor de la simplificación y sencillez de los estudios.

Con respecto al contenido de la enseñanza, la nueva didáctica otorga merecida significación y acentuado valor a la lengua materna, enriquece los planes de estudios incorporando a éstos la enseñanza de las ciencias reales como materias independientes y hace hincapié en la importancia de la educación física.

Ratke formula su pensamiento en aforismos y postulados.

- a) La enseñanza habrá de impartirse con arreglo al orden y curso de la naturaleza: irá de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.
- b) No debe aprenderse más de una cosa a la vez (concentración lineal de la enseñanza), y se repetirá con frecuencia lo aprendido.
- c) Aprender, al principio, todo en la lengua materna. Sólo después han de estudiarse las lenguas extranjeras.

- d) Ante todo, la cosa en sí misma; más tarde las maneras de ser y usos de la cosa (No modus rei ante rem). Ninguna regla antes del conocimiento del lenguaje.
- e) El aprendizaje debe discurrir sin violencia, pues ésta es contraria a la naturaleza. El maestro ha de limitarse a enseñar; la disciplina y la coacción pertenecen a otro funcionario.
- f) Uniformidad y armonía en todas las cosas: en métodos de enseñanza, en libros y reglas.
- g) Todo por partes, mediante experimento y observación (Per inductionem et experimentatum omnia).
- h) Sólo las ideas bien comprendidas por la inteligencia, deben ser retenidas por la memoria.
- i) Los objetos serán presentados primero en forma compendiosa; más tarde en amplios desarrollos (Noticia confusa praecedat distinctam).

Comenio da al realismo su configuración sistemática: abarca lo práctico y lo teórico. Lo primero mediante manuales destinados a la práctica docente; lo segundo, componiendo libros acerca del sentido y fines de la educación. De los primeros destaca el *Orbis pictus* (El mundo ilustrado). De los segundos, la *Didáctica magna*, el completo arte de enseñar todo a todos.

Comenio no se aparta de los fines religiosos. “El último fin del hombre es su felicidad eterna en Dios”... “Las primeras miradas del niño se elevarán al cielo; los primeros movimientos de su mano tenderán hacia lo alto; sus primeros balbuceos proferirán el nombre de Dios y de Cristo”. Y todo este impulso de fuerza religiosa brotará de la Biblia: “La Santa Escritura es para las escuelas cristianas el alfa y omega de las cosas”.

En la enseñanza de la moral se mantiene en el punto de vista del cristianismo, acentuando el valor descolante de la acción. “La virtud se implanta por actos”. Las virtudes son solidarias entre sí; descuidada una significa romper el equilibrio del alma.

Pero Comenio no concibe piedad y virtud (religión y moral) a manera de fines aislados; los vincula sustancialmente con la ciencia en una relación lógica y psicológica: “Todos los hombres están llamados a un mismo destino: la sabiduría, la moralidad, la religión”. Tal nexo se expresa claramente en la idea de pansofía, o sea el programa de una ciencia universal en sentido cristiano y de ninguna manera polémico confesional.

Esta pansofía no debe ser, como las viejas enciclopedias, meras colecciones de hechos y conocimientos, sino “un árbol que se eleva de sus propias raíces; en virtud de su fuerza inherente se desarrolla en ramas y follaje, y da frutos”. El conocimiento es verdadero cuando las cosas son conocidas como son y

consiguientemente en la conexión causal según la cual están fundadas en Dios. La conexión universal es una panarmonía, y pueden exponerse las leyes y elementos que constituyen sus fundamentos. Por esto, la enseñanza realista ha de poner primero a la vista lo sensible y, partiendo de ello, descubrir la conexión causal, ir del todo a lo individual.

El programa de la pansofía tiene un fundamento metafísico-antropológico. El hombre es, para Comenio, un microcosmos, ello es, un compendio del universo entero. En el hombre está dado, en potencia, el conocimiento del cosmos.

5. EL EMPIRISMO PEDAGÓGICO: LOCKE Y HUME.

La pedagogía del siglo XVIII hállase articulada en sus idearios y métodos al gran movimiento de la Época de las Luces, al Iluminismo. El rasgo común de esta nueva concepción del mundo y de la vida es el empleo de la razón como única pauta de juicio. Nada que no pueda justificarse a la luz del intelecto, nada que no pueda ser iluminado por la inteligencia humana, tiene derecho a la existencia. Históricamente considerado, el Iluminismo es la época ñeque la humanidad de Occidente alcanza su mayor edad, tratando de extender el movimiento científico de los siglos XVI y XVII a una íntegra concepción del mundo, y de convertir la conciencia de autonomía de la razón en principio supremo de toda conducta.

Así se explica que se haya cimentado el ideal de una cultura intelectual fundada en el progreso del conocimiento. De ahí sus notas fundamentales: la orgullosa conciencia del espíritu de emanciparse de toda esclavitud tradicional para poder tomar en propias manos el destino de la humanidad, la placentera confianza en un progreso ininterrumpido de libertad, dignidad y felicidad de los hombres, la idea de una ilimitada responsabilidad en esta obra de la autonomía y, al mismo tiempo, un anhelo inquebrantable por someter todo lo histórico al examen crítico del intelecto, es decir, Estado y sociedad, economía y derecho, religión y educación, y, al fin, la feliz creencia de una solidaridad en todos los intereses, de una hermandad de todos los hombres sobre el fundamento de esta cultura intelectual siempre creciente.

La filosofía y pedagogía del Iluminismo tiene dos ramas: una insular, empiricista (Locke, Hume...); otra continental, post-racionalista (Leibniz, Lessing...). El italiano Vico es el primer crítico de la corriente iluminista.

Locke (1634-1704) combate a Descartes la teoría de las ideas innatas. Todos los conocimientos, declara, son adquiridos. Gracias a la observación exterior (sensación) e interior (reflexión) el alma (tabula rasa, originariamente), adquiere experiencias, que forman el contenido de la educación. La doctrina educativa de Locke es formalista: sobrepasa el aspecto instructivo del aprendizaje. (Cfr. su obra *Pensamientos sobre educación*). Una educación integral, dice Locke, comprende tres vertientes y, consecuentemente, tres grandes fines: educación física, intelectual y moral; esto es, vigor físico, saber y virtud. Recordando al poeta latino Juvenal,

subraya que “un espíritu sano en un cuerpo sano, es una descripción breve, pero completa, de un estado feliz en este mundo. Al que dispone de ambas cosas le queda muy poco que desear, y al que le falte una u otra cosa será infeliz por ventaja que disfrute por otra parte”.

El mérito de David Hume (1711-1776) en la historia de la filosofía de la educación reside en haber llevado a su formulación clásica el empirismo. (Por la sensación, se adquieren las impresiones; por el recuerdo, las ideas). La educación debe basarse en un proceso psicogenético, cuyas leyes son: semejanza, contraste, contigüidad y continuidad. (Cfr. su Tratado de la naturaleza humana).

La actitud de Hume acerca de la metafísica es negativa; actitud que transplanta en el dominio de la educación. Si un libro de teología o de metafísica, dice, no contiene nada de matemáticas ni de experiencias de hechos, hay que incinerarlo.

6. EL POSTRACIONALISMO FILOSÓFICO: LEIBNIZ Y LESSING. LA ENCICLOPEDIA.

El Iluminismo continental, racionalista, toma la causa de la metafísica, pero tratando de hacerla compatible con la ciencia natural de la época. Así Amadeo Guillermo Leibniz (1646-1716) defiende una metafísica pluralista de acentuado carácter dinámico. El mundo está constituido por infinitas fuerzas inextensas llamadas mónadas. Una de éstas, Dios, preside el Universo. Las mónadas redistinguen entre sí por su capacidad de representación. Cada hombre es una mónada superior. (Cfr. su libro Monadología).

Las mónadas, además, “no tienen ventanas”. Entre ellas y el mundo hay una armonía preestablecida. De ahí que para Leibniz la educación sea sólo autoeducación; la cual ha de tener un carácter gradual y perfectible, y, a decir verdad, realizable, como quiera que este mundo es el mejor de los mundos posibles (optimismo extremo).

Otra orientación filosófico-educativa se debe a Teófilo Efraín Lessing (1729-1781), poeta, dramaturgo, filósofo, pedagogo. Esto último sobre todo por su obra Educación del género humano a través de la revelación divina. La religión es, para Lessing, la revelación de lo eterno en el tiempo. Es, en otras palabras, la revelación gradual de Dios a los hombres. El individuo ha de ser educado dentro de esta concepción universal de la historia; la que reclama, además, un ideal de tolerancia religiosa, tal como la pregona en su drama Natan el sabio.

El Iluminismo también invadió a Francia con buen éxito. Aquí fue representado por La Enciclopedia o Diccionario razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios. La Enciclopedia asumía una actitud liberal en todos los órdenes. No tomaba partido, por ejemplo, sobre el materialismo y el ateísmo. La dirección materialista estuvo

representada por La Metrie, *El Hombre Máquina* (1748). Del círculo del barón de Holbach salió la obra *Sistema de la Naturaleza* (1770), que ha sido considerada como la Biblia del materialismo. Claudio Adriano Helvecio (1715-1771), deriva de esta concepción materialista un extremo optimismo pedagógico. Voltaire (1694-1778) y Rousseau (1712-1778) ocupan una peculiar posición. Ambos son enemigos del ateísmo, pero tanto más combaten la creencia revelada. “Si no existiera Dios – declara Voltaire- sería preciso inventarle”.

7. CRÍTICA DE LA PEDAGOGÍA ILUMINISTA. VICO.

Un poco antes, la doctrina del iluminismo, en general, y de la pedagogía racionativa en particular, habían sido reducidas a justos límites por el gran pensador italiano Juan Bautista Vico (1668-1744). Hay que agradecer a Descartes, dice Vico, que exalte la razón como fuente para adquirir el conocimiento, porque es servidumbre vil estar atado exclusivamente, como enseñan los iluministas, a la tradición y a la autoridad. Pero no tener en cuenta sino al propio juicio y no disponer de otro medio que el método geométrico, esto es demasiado. Es tiempo ya de pasar de estos extremos al justo medio; seguir el propio juicio, pero con alguna diferencia a la tradición, usar del orden, pero el que soportan las cosas.

Además Vico vislumbra nada menos que el método activo de la enseñanza. “Sólo se conoce verdaderamente lo que se hace”, dice en sus *Principios de una Ciencia nueva*. Los alumnos no deben recibir pasivamente la verdad, sino entrar en posesión de ella construyéndola por sí mismos. El ideal del conocimiento no lo constituyen las matemáticas. Sobre ellas está el de la historia, pues ésta, por ser creación del hombre, nos pone en contacto con la verdadera y concreta naturaleza humana.

Es un mérito de Vico haber considerado al hombre de manera concreta y no abstractamente como lo hizo el iluminismo, y haber visto que para comprender los orígenes y evolución de la sociedad, es preciso hacerse niños en cierto modo a fin de poder observarse paso a paso desde el mundo de la fantasía al de la razón madura. Puede verse en Vico, el fundador del moderno historicismo, de una nueva idea del hombre como microcosmos. Este no es Edmundo físico en miniatura, sino un espejo del mundo histórico.

8. EL NATURALISMO ACENTUADO. ROUSSEAU.

El reconocimiento de los factores naturales en la educación ha sido muy frecuente en la historia. Considerar a la naturaleza como principio y meta de la educación se debe a Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), uno de los grandes clásicos de la historia universal de la pedagogía.

Rousseau se opone con dramático acento al intelectualismo de la Época de las Luces, clamando por una concepción originaria y natural de la vida. De la realización de su lema: "volvamos a la naturaleza", espera la rehabilitación del género humano. Pero la lucha contra el artificialismo en la vida y en la educación, sólo puede lograrse despertando en el hombre, desde niño, una manera de comprender y valorar la existencia conforme a la naturaleza. "Todo sale perfecto de las manos del autor de las cosas; todo degenera en las manos del hombre".

Por naturaleza entiende Rousseau la vida originaria, pura, no influida por los convencionalismos sociales. El hombre natural no es, precisamente, el hombre primitivo prehistórico. La intrínseca naturaleza del hombre, lo propio e innato en él, caracteriza este estado de naturaleza. Ahora bien, en la base de la naturaleza humana, se hallan dos sentimientos, que en cierto modo se compensan: el amor propio y la compasión. La propia razón es un aspecto de la conciencia, menos profunda que la vida emotiva. La función intelectual de la conciencia tiene el oficio de dirigir los impulsos y sentimientos del amor propio (egoísmo) y del amor del prójimo (altruismo). (Cfr. El Emilio o de la Educación).

Tres son los rasgos que caracterizan al hombre natural: a) amor propio (egoísmo) y amor del prójimo (altruismo); b) razón que, sin ser omnímoda, se articula a la vida del sentimiento, y c) libertad.

La libertad, empero, tiene a su vez un alto designio: proveer a la felicidad del hombre natural. El hombre feliz no es quien sólo satisface los apetitos momentáneos y pasajeros, pues éstos traen consigo el dolor. La verdadera felicidad reside en la satisfacción de elevados goces y en la espontánea realización de la virtud. Presupuesto de la felicidad es no querer lo que está más allá de la propia potencia.

En suma: esencia e ideal de la educación conforme a la naturaleza es el desarrollo armonioso del amor a sí mismo y del amor al prójimo; la vida en y por una libertad iluminada con la razón, que, al propio tiempo, provea al hombre de una verdadera felicidad. El individuo que logra elevarse a esta altura realiza la verdadera idea de humanidad. Por ello, la pedagogía tiene ante sí la tarea de instaurar en el niño este supremo propósito.

Rousseau tuvo grandes aciertos: plantea con rigor la idea de la educación humana general, concibe a la educación a manera de un proceso vital, hace del niño verdadero factor de la enseñanza, descubre el principio psicopedagógico de la didáctica activa y funcional, etc.

En revancha de ello, no escapa de la crítica de todo naturalismo: acentúa de manera unilateral el concepto de naturaleza, y correlativamente, pondera de modo deficiente los bienes de la cultura como fuerzas modeladoras de insustituible importancia. No existe una naturaleza humana general y abstracta: todo hombre es hombre en y por una comunidad histórica, concreta y temporal. Fuera de una comunidad social no es posible crecimiento anímico, educación humana. El educador

es dado, en primer término, como agente de una sociedad histórica, y ésta educa conforme a sus normas y bienes culturales.

Hay más: puntualmente este ingrediente social-histórico del educando, en todas las etapas que recorre, hace de la educación una de las fuerzas modeladoras del propio medio social y cultural. Por ello, aquella deficiencia es tanto más notoria cuanto que Rousseau en su Contrato Social discurre sobre la existencia del hombre en sociedad, y en su Nueva Eloísa se debate el problema, entre otros, de la influencia de la familia en la educación.

9. EL FILANTROPISMO: BASEDOW, TRAPP, CAMPE, SALZMANN, GUTS-MUTHS.

Rousseau se mantuvo en la teoría pedagógica; no creó institución alguna para realizar su doctrina; la que, por cierto, suscitó una controversia que aún no termina. Incluso la Sorbona lanzó el guante al gran Ginebrino. La primera realización de la doctrina de Rousseau, tuvo lugar en Alemania, y no sólo; al llevarse a efecto tan significativo ensayo, el ideario pedagógico se fue enriqueciendo en un sentido humanista. Tomó el nombre de filantropismo. El filántropo es el amigo del hombre. Justo: la institución creada por Juan Bernardo Basedow (1724-1790, en 1774 se designó Philantropinum (Escuela de la Filantropía).

Dos años después de fundado el Philantropinum, decía Basedow: “Enviad a vuestros hijos a disfrutar una vida juvenil feliz, con estudios satisfactorios coronados por el éxito. Este asunto no es católico, luterano o reformador, sino cristiano. Nosotros somos filántropos o cosmopolitas. La soberanía de Rusia o Dinamarca no está en nuestra enseñanza y juicio, colocada al lado de la libertad de Suiza... El fin de la educación debe ser formar al europeo, cuya vida puede ser tan sencilla, útil y agradable, como la educación debe hacerlo. Esta educación, por consiguiente, tiene en cuenta las vejaciones y dolores que le aguardan, y le acostumbra al goce cuidadoso del bien... El arte de todas las artes es la virtud y el contento. Pero se han inventado pocos ejercicios de virtud tal como pudieran ser empleados en la educación”.

La pedagogía del filantropismo tuvo prestigiosos continuadores. Así se explica su ascendente desarrollo, acreditado por figuras como Kant, Lessing, Euler, Oberlin. De los continuadores de la tendencia filantrópica, hay que mencionar a E. Trapp, J. E. Campe, C. Salzmán, J. Guts-Muths. Este último, siguiendo los pasos de Basedow, organiza la doctrina de la educación física. Los niños no han de jugar sólo para descansar del trabajo escolar. Los ejercicios corporales deben formar parte de su educación general, y se hallan en inseparable nexo con la cultura intelectual, moral y estética de los educandos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. Erasmo y Lucero como educadores. Cotejo
2. Influencia pedagógica de Descartes. Monografía.
3. Las ideas filosóficas de Comenio acerca de la educación.
4. El empirismo pedagógico. Breve monografía histórica.
5. Influencia de Rousseau en la posteridad.

BIBLIOGRAFÍA

1. D. Morando, Pedagogía. Barcelona, 1953.
2. N. Abbagnano y A. Visalberghi, Historia de la Pedagogía. México, 1964.
3. L. Luzuriaga, Historia de la Educación y de la Pedagogía. Bs. As. 1958.
4. F. Mayer, Historia del pensamiento pedagógico. Bs. As. 1967.

IV IDEALISMO Y NEOHUMANISMO

Hacia fines del siglo XVIII ocurre un hecho decisivo en la historia de las ideas: Nace y se consolida la filosofía del idealismo alemán, y, con ella, la pedagogía del neohumanismo, cuya influencia directa se prologa hasta principios del siglo XX.

1. LA IDEA DE HUMANIDAD

De todos los ideales educativos dados en la historia hay uno que se repite con frecuencia. Apareció por vez primera en la antigüedad. Es el ideal de la llamada pedagogía humana. A la pregunta “¿a quién debe educarse?” contesta: “al hombre”; a la pregunta: “¿qué se debe hacer de él?”, dice igualmente: “un hombre”.

La respuesta, como se comprende de suyo, es demasiado general. ¿En qué reside, podría continuarse preguntando, la idea de la humanidad? Demócrito la buscó en la resignación de la necesidad reconocida; Platón, en los ideales, de la cultura; Aristóteles, en la contemplación del propio conocimiento; Plotino, en la exaltación mística de la belleza; la Stoa, en el equilibrio del dominio propio; los escépticos, en la abstención del juicio.

De todos estos conceptos del ideal humano, sólo la concepción platónica ofrece una fórmula amplia, fecunda, pues los ideales de la cultura son la verdad, la belleza, la bondad... Por eso la pedagogía romana se apresura a condensar este ideal educativo en la noción de humanistas, o sea lo que sólo al hombre es dable crear y asimilar. Esta creación peculiarmente humana es la cultura.

El gran mérito de los humanistas del Renacimiento fue el haber renovado la idea de la humanitas, poco importa que en un principio haya degenerado esta idea en la idolatría de la lengua, equiparando desde entonces, con manifiesta limitación, los términos “formación literaria” y “humanidades”, y que ya algunos humanistas de la época superaron asignando a la educación un objetivo más comprensivo y práctico.

En el siglo XVIII, el ideal de la humanidad adquiere un sentido más mundano. Llévase a todos los confines de la vida humana. Se quiere comprender al hombre en su integridad, y, partiendo de sus fuerzas y capacidades propias, buscar su más alta perfección: una educación que ponga en armonía cuerpo y espíritu, que desenvuelva ala persona humana en todas sus posibilidades. Esta educación no pretende promover la conducta humana sólo en virtud del bienestar individual. Aspira a completar al hombre como ser sociable. Insiste en motivar la acción del educando en vista, también, del bienestar y dolor de otros. Quiere que cada cual se decida a hacer algo pensando en el servicio que puede significar su conducta para la nación, el Estado, la comunidad, la humanidad en general (humanismo social).

2. LA PEDAGOGÍA POLÍTICA EN FRANCIA: CHALOTAIS, MIRABEAU, TALLEYRAND, CONDORCET, LEPELLETIER.

La educación general humana logra su primera realización en la pedagogía de la Revolución. En ella intenta plasmar en la esfera de lo político este ideal humano. En el neohumanismo se pretende dar vida a aquel ideal en todas las zonas de la cultura. Con Pestalozzi, penetra la nueva concepción educativa en el pueblo, con tal fortuna, que no tarde en ser llevado el carácter social de su doctrina, a la pedagogía de los dementes, de los ciegos y de los sordomudos, adquiriendo carta de naturaleza la llamada pedagogía del cuidado social.

La Revolución Francesa no fue solamente una revolución política; fue una revolución social en el más amplio sentido del término: afectó la vida religiosa, las instituciones económicas, los idearios de la educación. En su proceso destructivo y violento, fue creando las bases políticas de un nuevo concepto de instrucción pública.

Iniciador de la pedagogía política en Francia fue La Chalotais (1701-1783). En su Ensayo de educación nacional dice que el derecho de enseñar corresponde al estado como uno de sus derechos propios, inalienables e imprescriptibles. Hay más: el bien público exige que se sustituya la enseñanza religiosa por una educación civil que, en definitiva, prepare con éxito para las diferentes profesiones. La enseñanza de las leyes divinas corresponde a la Iglesia, pero la enseñanza de la moral a la escuela pública.

A decir verdad, entre los hombres de la Revolución no hubo, con raras excepciones, teóricos de la pedagogía. La ciencia de la educación no les es deudora de métodos nuevos; no completaron la obra de Comenio, ni la de Locke y Rousseau. Pero fueron los primeros en tratar de organizar, legislativamente, un vasto sistema de instrucción pública. Precisa colocarlos en primer lugar entre los hombres a quienes se podría llamar los políticos de la educación.

Plantean sobre otras bases y justifican con otros recursos ideológicos el problema. Empujados por la doctrina política de la Revolución, consagrada en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, piensan que la obra educativa ha de proponerse formar "el hombre" en general.

El Conde de Mirabeau (1749-1838), el Marqués de Condorcet (1743-1794); el Duque de Talleyrand (1754-1838), Lepelletier (1706-1793) y Lakanal (1762-1846). Todos ellos contribuyeron a su manera a forjar el ideario de la educación política del ciudadano, fundado en la libertad de enseñanza. Su lema fue: instrucción universal, obligatoria y gratuita.

3. EL IDEALISMO ALEMÁN: KANT, SCHILLER, GOETHE, FICHTE, SCHLEIERMACHER, JUAN PABLO RITCHER, HEGEL.

El humanismo pedagógico recibe su fundamentación filosófica en el idealismo alemán, y logra su expresión clásica en la doctrina de Pestalozzi.

Con Kant (1724-1804), el creador del idealismo trascendental, en efecto, la corriente neohumanista toma conciencia de su origen y sentido; y en los discípulos de dicho pensador, experimenta un desarrollo ejemplar en la historia de las ideas.

Kant crea el sistema de la filosofía de la cultura, cuyo método crítico, o trascendental, tiene por tarea encontrar las leyes objetivas y creadoras de la cultura humana, esto es, las funciones de la conciencia, gracias a las cuales se producen ciencia y arte, moral y religión, economía y derecho, etc. En la *Crítica de la Razón Pura* ofrece Kant la fundamentación lógica del conocimiento científico, al propio tiempo que exhibe los límites de éste y las falacias en que había venido incurriendo la metafísica tradicional en su intento fallido de probar y demostrar la existencia de Dios, la finalidad del mundo y la inmortalidad del alma, problemas que, en rigor, son meros ideales (Ideas, en Kant), inherentes a la naturaleza humana, y que sólo tienen la función orientadora de la conducta.

La segunda obra capital de Kant, la *Crítica de la Razón Práctica* es una reflexión acerca de la conciencia moral del hombre. En ella descubre el filósofo que la buena voluntad procede conforme al imperativo categórico, cuya fórmula expresa así: "Obra de tal modo que la máxima de tu querer pueda valer siempre como principio de una legislación universal". Esto supone, por necesaria manera, la autonomía de la voluntad. La libertad es así un postulado moral, del mismo modo que la idea de inmortalidad y la de Dios. La filosofía de la religión es consecuencia obligada de los principios morales. La religión es reconocimiento de nuestros deberes como imperativos divinos. (La religión dentro de los límites de la mera razón).

En la tercera *Crítica*, la *Crítica del Juicio*, dilucida Kant el concepto de finalidad y, en relación con ella, la esencia del arte y de lo bello.

Admirador entusiasta del Emilio y del filantropismo, concibe Kant el problema de la educación como el más grave y difícil que tiene ante sí la humanidad. La educación, en efecto, tiene por tarea desenvolver las facultades humanas mediante la propia razón, pero el fin supremo de la pedagogía es la formación del carácter moral que permite cumplir rectamente el destino individual y social del hombre. Los medios conducentes a tan alto propósito son: la disciplina, que enseña a dominar las tendencias; la formación (*Bildung*), que educa conforme a las reglas de la didáctica; la moralización que encamina a la pureza de la conducta; y la civilización, que presta seguridad social y experiencia del mundo. La educación no es un problema, es el problema: "El hombre no es otra cosa que lo que la educación hace de él... En la educación se oculta el secreto de la perfección humana".

El hombre se educa por propio y activo desarrollo de la conciencia, poniéndose a sí mismo sus ideales (autonomía) y reconociendo por límite el derecho de los otros individuos a cultivarse también libremente. El excepcional rendimiento de la doctrina kantiana reside en haber demostrado la espontaneidad creadora de la conciencia y las leyes o principios conforme a los cuales ésta, activamente, se eleva, educándose, a los bienes de la cultura. Con ello da el fundamento filosófico del neohumanismo y las bases epistemológicas de la pedagogía activa.

Kant representa la conciencia madura de Occidente. Entendió el sentido y alcance de las revoluciones americana y francesa, las cuales dieron el tiro de gracia a las supervivencias feudales y al despotismo de la época. La filosofía posterior tendrá que contar con Kant y aceptar los principios de éste respecto al universalismo humanista, los ideales de paz y la tolerancia religiosa.

El desarrollo del idealismo crítico tiene asimismo su desenvolvimiento pedagógico. Federico Schiller (1759-1805) analiza el concepto de educación estética (Cfr. Las cartas estéticas), Goethe (1749-1832) subraya el principio de la individualidad (Cfr. Años de aprendizaje de Wilhelm Meister); Juan Amadeo Fichte (1762-1814), dentro de su eticismo, plantea con rigor el problema de la educación nacional (Cfr. Discursos a la nación alemana); Daniel Schleiermacher (1768-1834), profundiza en la educación religiosa (Cfr. Monólogos), perfilando de paso el concepto de la pedagogía concreta; Juan Pablo Richter (1763-1825) muestra un nuevo camino del optimismo pedagógico (Cfr. Levana o tratado de la educación), y en G. F. W. Hegel (1770-1831) el idealismo toma conciencia histórica de la educación y de su progreso, gracias al movimiento dialéctico de la realidad entera. (Cfr. Enciclopedia de las ciencias filosóficas).

4. EL NEO-HUMANISMO SOCIAL: JUAN ENRIQUE PESTALOZZI.

La pedagogía de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) auna a su nuevo principio, el neohumanismo social, lo mejor de las teorías precedentes. La finalidad de la educación, dice en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, es preparar a los hombres para lo que deben ser en sociedad. El individuo entregado al arbitrio de sus instintos naturales no rebasaría el estado de animalidad. Sólo por la obra de la educación se alcanza la naturaleza humana. "Europa ha caído en un error en el problema de la educación. De una parte ha logrado una envidiable altura con las ciencias y las artes; de otro lado, ha perdido el total fundamento de la cultura natural para la mayoría del pueblo. En ninguna parte del mundo se ha encontrado a mayor altura, en ninguna parte se ha hundido tan profundamente. Nuestro Continente ese parece a la gran imagen mencionada por el profeta; su cabeza de oro toca las nubes, pero la instrucción popular, que debiera sostener esta cabeza, es inconsistente, como los pies de barro. En Europa la cultura del pueblo ha llegado a ser mero balbuceo, tan fatal a al fe como el conocimiento verdadero; una instrucción de meras palabras, que sólo contiene algunas ilusiones y nos muestra que no puede darnos la

reposada sabiduría de fe y de amor, sino por el contrario, nos conduce a la superstición, al egoísmo y a la dureza”.

Tanto más importante y necesaria es la educación cuanto que la vida futura, decía Pestalozzi superando el liberalismo de la Revolución Francesa, reclama un Estado de cultura, a diferencia de un poder político que civiliza por la fuerza de la ley. La cultura asocia a los hombres con independencia y libertad, mediante todas las instituciones humanas.

Ahora bien, el hombre tiene ante sí dos grandes objetivos en su vida. El primero es común a todos los hombres, reside en la formación general humana; el segundo reclama una educación para las circunstancias de lugar y tiempo, siempre variable. La formación general humana aspira a la suprema plenitud del hombre, a la más completa humanidad; la instrucción condicionada por lugar y tiempo tiene un carácter profesional; se satisface con educar a los hombres para el ambiente social dado, para las circunstancias sociales efectivas. “El primer fin comprende la personalidad peculiar del hombre; el segundo muestra su individualidad en la correlación de las fuerzas conformadoras de la profesión, del Estado, de la sociedad, de la iglesia; el primero coincide con el neohumanismo, el segundo sigue la educación de clase y profesión”.

Hasta ahora, dice Pestalozzi; la práctica educativa ha equivocado su ruta, limitándose a llenar el alma infantil con oropeles de un saber enciclopédico; no ha percibido la mayor importancia que tiene el desarrollo de las facultades humanas. Y, puntualmente, en el cultivo de estas facultades reside el problema de la educación general humana. Ya los griegos habían fundado en el desarrollo de las aptitudes humanas el problema educativo, pues advirtieron que ellas constituyen lo más originario y fundamental del hombre, su intrínseca naturaleza. La educación general es la educación de la capacidad, el desarrollo y formación de las fuerzas y aptitudes humanas. Por ello, la llama Pestalozzi la educación elemental (Elementalbildung), esto es, de las intransferibles esencias humanas.

La formación humana en su doble vertiente sigue un método, el cual ha de tener una base psicológica y ser orgánico, ello es, incrementar el saber de manera progresiva. En suma: la educación elemental es el desenvolvimiento natural, espontáneo y armónico de las disposiciones humanas más originarias y esenciales: capacidades que se revelan en la triple actividad de la cabeza, el corazón y las manos, es decir, en la vida intelectual moral y artística o técnica.

5. TRADICIONALISMO CATÓLICO Y SOCIALISMO UTÓPICO. LA IDEOLOGÍA, DE BONALE, DE MAISTRE, LAMENAI, MAIN DE BIRAN, DETTUT DE TRACY.

La pedagogía neohumanista es revolucionaria: acoge en su seno, entre otras reivindicaciones, el movimiento feminista y el postulado de la libertad religiosa. En

contra de ella, resurge en las postrimerías del siglo XVIII y principios del XIX, una corriente tradicionalista de raigambre católica, seguida del significativo movimiento del socialismo utópico.

El tradicionalismo defiende de manera explícita y vigorosa la tradición revelada. Nace en Francia a fines del siglo XVIII, pero pronto se difunde por toda Europa. Madame de Staël (1766-1817) dice en su obra *De l'Allemagne* que la historia humana es una progresiva revelación de la verdad religiosa. Por su lado, Rene de Chateaubriand (1769-1848) trata de mostrar en su libro *Génie du Christianisme* que la iglesia católica representa la tradición de la humanidad.

El tradicionalismo católico tiene rasgos románticos. La concepción romántica de la vida defiende la tradición. Al paso que el iluminismo opone tradición e historia y considera la historia como la crítica de la tradición, esto es, el conocimiento y eliminación de los errores y de los prejuicios que la tradición transmite y hace aceptar sin discusiones, el romanticismo tiende a considerar a la historia misma como tradición, es decir, como un proceso donde se consolida y transmite en el curso del tiempo lo que la humanidad conquista. Esto se debe a que el romanticismo considera la historia del hombre como la realización o manifestación progresiva del Infinito, o sea, del principio que los filósofos designan como Yo Absoluto, Dios, Autoconciencia, Razón, Humanidad, etc.

El tradicionalismo se hace excesivamente teocrático a principios del siglo XIX, con los ultramontanos. Estos luchan a favor de una mayor potestad de la Santa Sede, incluso dentro de las fronteras de los gobiernos civiles. (Ultramontano, más allá de los montes). Por ello los ultramontanos defienden los Estados creados o aceptados por la Iglesia y rechazan con vigor toda revolución.

La tradición, para ellos, se manifiesta de la mejor manera en la Iglesia y el Estado. Incluso la fe se funda en la tradición, sostienen de Bonald y de Maistre. Luchar contra estas dos instituciones es culpa, error y pecado. Desde este ángulo juzgan como yerro y extravío a la Revolución Francesa y sus consecuencias todas.

De los ultramontanos, Lamennais, tocando un extremo, termina por ser condenado como hereje. Redacta entonces su libro *Las palabras de un creyente* (1834), en donde apela por una comunidad religiosa exenta de tiranía. En su Ensayo sobre la indiferencia en materia de religión mantiene su crítica del individualismo. A la razón individual opone la razón común, una especie de intuición de las verdades fundamentales, común a todos los hombres, que sería el fundamento de la fe católica.

Maine de Biran (1766-1824) da otro giro al tradicionalismo. Lo vincula de íntima manera a la corriente sensualista de la ideología. El francés Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) dio nombre y concepto a esta doctrina. Enseña en su libro *Elementos de Ideología* que todas las actividades del hombre tienen como fuente única la sensación. Memoria, juicio, voluntad y sentimiento, en suma, todas las ideas

se derivan de la sensibilidad. La filosofía ha de buscar esta explicación; por ello, debe llamarse ideología.

Por su parte, el socialismo francés (Saint-Simon, Fourier, Proudhon), así como el socialismo inglés (Roberto Owen), percibe las graves consecuencias que trae consigo un régimen económico de libre cambio, tal como lo enseña la política liberalista; y, aunque las críticas que dirigen a dicho sistema son utópicas, preparan una importante revolución en el dominio de las ideas. Roberto Owen (1771-1859), un ético social, llega a asociar a la crítica, consideraciones de orden pedagógico. Su obra *Una Nueva Constitución de la Sociedad Humana*, está compuesta de “cuatro artículos acerca de la educación del carácter humano para dirigirlo en el desarrollo de un plan que perfeccione paulatinamente la situación de la humanidad”; y el francés F. N. Babeuf (1760-1793) ve en la educación el camino y objetivo del socialismo universal.

6. EL SISTEMA DE LA TEORÍA EDUCATIVA: JUAN FEDERICO HERBART.

Mientras en estos años la filosofía social en Francia y en Inglaterra discurría por los caminos del reformismo pedagógico, en Alemania J. F. Herbart (1776-1841) continuaba erigiendo el edificio de la teoría educativa.

Herbart construye el primer sistema de la teoría educativa, el primer ensayo que explica y fundamenta la compleja realidad educativa. Desde los temas de la didáctica especial, hasta las cuestiones de los objetivos filosóficos y de las relaciones de la educación con la vida y la sociedad, todo tiene su pertinente acomodo en un cuerpo de doctrina. (Obra fundamental: *Pedagogía general derivada del fin de la educación*).

El concepto fundamental de la pedagogía, es la educabilidad (*Bildsamkeit*), esto es, la ductilidad y plasticidad del hombre para conformarse a cierto modo de vida regida por fines moralmente valiosos. Por ello, la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. “Aquella muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos”. La tarea de la educación reside en formar el carácter, que en la lucha de la vida debe mantenerse inquebrantable, y no, precisamente, por la fuerza de la acción externa sobre la persona, sino merced a una resuelta y clara actitud moral. “Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente”. Herbart ha enfatizado en el problema moral la importancia decisiva del asentimiento gozoso en la decisión de la voluntad. Las apreciaciones y valoraciones por íntima y placentera inclinación (en su lenguaje, “representaciones estéticas”) comprenden a la vez lo digno, lo bello, lo moral, lo justo; en una palabra, lo que agrada en su estado perfecto, después de una contemplación perfecta. En conjunto, cinco ideas definen con rigor este carácter moral de la formación humana: a) La libertad interior, vale decir, la libertad resuelta y

gozosa para querer el bien. b) La plenitud de valores, que propende a la realización de nobles objetivos, cada vez en mayor número. c) La benevolencia, o sea querer el bien del prójimo. d) La justicia, esto es, dar a cada quien lo suyo y e) La equidad, recompensa y reparación adecuadas.

A estas cinco ideas o virtudes corresponden, sucesivamente, cinco ideales sociales: una sociedad de hombres libres, un sistema de bienes culturales, una comunidad jurídica, un sistema de ideales y un régimen de recompensas y salarios equitativos.

La formación del carácter no es la formación de cierta facultad del espíritu, tal vez de la voluntad. Herbart rechaza la doctrina de las facultades del alma. Es erróneo considerar el alma humana como un agregado de facultades. La vida psíquica es, para Herbart, un mecanismo de representaciones. Con tal concepto se aproxima no poco a la filosofía mecanicista de la Época de las Luces.

Sentadas estas bases, fija Herbart los términos del problema teórico de la pedagogía: el carácter moral, fin de la educación, se alcanza por la instrucción, la disciplina y el gobierno. La instrucción (del latín in-struo, edificar en) es el círculo de ideas que se van construyendo en la conciencia del educando, gracias al hecho de la apercepción. Conforme al mecanismo de la psique, dichas representaciones son modificables y determinan, en definitiva, la conducta y el obrar del hombre. Mas la conducta y la acción humanas son las más claras manifestaciones del carácter. Por tanto, la instrucción tiene un fin educativo: la verdadera instrucción es instrucción educativa. La instrucción en el mero sentido de información no contiene ninguna garantía para contrarrestar los defectos y la influencia de los existentes grupos de ideas, que son independientes de la información recibida. Pero la educación debe adueñarse de estas ideas, puesto que la clase y grado de ayuda que la instrucción puede proporcionar a la conducta depende del dominio que tiene sobre ellas.

7. DOS POSTPESTALOZZIANOS: FROEBEL Y DIESTERWEG, Y UN CRÍTICO: EL PADRE GIRARD.

La influencia de Pestalozzi, se deja sentir en los primeros años de la actividad pedagógica de Herbart; pero con el tiempo, el sistema herbartiano se va emancipando de tal influjo. No obstante, las ideas pestalozzianas acaban por fundirse con nuevos pensamientos de Herbart, dando lugar a una creación propia y original.

No ocurre lo mismo con otros pedagogos de la primera mitad del siglo XIX. Aunque todos ellos poseen rasgos característicos, su relación con Pestalozzi es ostensible, a pesar de la influencia lateral que reciben de la pedagogía de la época, particularmente de Herbart. Por continuar la obra de Pestalozzi, bien que en libre relación con él, pueden ser llamados post-pestalozzianos.

La aplicación de las ideas de Pestalozzi a la educación de los párvulos, es obra de Federico Froebel (1782-1852). En ello reside el rendimiento perdurable de este ilustre pedagogo, que ha creado nada menos que los “Jardines de la Infancia” (los Kindergarten). (Cfr. su libro *La educación del hombre*).

Froebel parte de la concepción del mundo de los filósofos idealistas especulativos. El mundo es un complejo orgánico movido por un impulso vital, una multiplicidad de seres que se renuevan sin cesar, conforme a una ley espontánea que se identifica con Dios. El alma humana participa de esta naturaleza cósmica; en ella se revela esta tendencia creadora de la existencia. “La vocación del hombre, considerado como inteligencia racional, es dejar obrar su ser manifestando la acción de la Divinidad: revelar a Dios en su exterior, esto es, verificar la Ley universal: adquirir los conocimientos de su verdadero destino con toda la libertad y espontaneidad”.

Adolfo Diesterweg (1790-1886) expresa y realiza el nuevo giro que iban exigiendo las circunstancias de la época a la pedagogía social iniciada románticamente por Pestalozzi: con profunda claridad, llega a ver Diesterweg que la acción política es inseparable de la enseñanza popular. (Cfr. su libro *Educación general y educación escolar*).

Para provocar este viraje en las ideas pedagógico-sociales, busca sólido apoyo en los grandes teóricos de los tiempos modernos. “El primer postulado de su doctrina es, la naturalidad. Diesterweg concibe al hombre como un organismo vivo, nacido con disposiciones y tendencias que impulsan al desarrollo y que han de ser despertadas por el arte de la educación. Pero junto a esta base general y humana, todos los alumnos poseen una diferencia peculiar y racional; dependen de su ambiente y de los influjos de su época, y por ello, el segundo postulado exige la culturalidad de la educación. A éste se añade el tercer postulado del desarrollo armónico de todas las disposiciones corporales y espirituales”.

El fin de la educación es “la autoactividad al servicio de lo verdadero, bello y bueno”, o, como también dice, de la “humanidad, noble virilidad, virtud”. El método de enseñanza es el diálogo desarrollador que se enlaza con la intuición (uso de los sentidos; marcha del todo a la parte; desarrollo de lo abstracto desde lo concreto; referencia de las ideas a las representaciones intuitivas).

Pestalozzi había destacado la función del lenguaje en el proceso educativo. El padre Girard (1765-1850) convierte en centro de enseñanza dicha asignatura, transformado profundamente la didáctica de ella.

En su obra *Curso educativo* desenvuelve con más amplitud el principio de la educación por el lenguaje. Las primeras lecciones de gramática son al mismo tiempo lecciones de cosas. Nombrando el niño cosas, animales y personas, relaciones y actos, adquiere la noción gramatical del sustantivo y adjetivo, del verbo y la preposición. Paralelamente, se despertará el juicio científico y estético del niño. El propósito permanente de la educación, en fin, es la cultura moral. Todas las materias

de enseñanza a través de la formación lingüística, deben convergir en el desarrollo de la conciencia ética. Dentro de tal rigorismo, no tiene incluso empacho en hablar de una aritmética y geografía morales. Puntualmente, la crítica de Girard a Pestalozzi alude a la mayor importancia que éste de hecho concede a las matemáticas sobre las humanidades.

8. LA PEDAGOGÍA CATÓLICA DESDE FINES DEL SIGLO XIX. OTTO WILMANN

La pedagogía católica ha continuado su obra desde fines del siglo XIX. Se propone establecer un nexo cada vez más poderoso entre enseñanza y concepción católica de la vida. La educación, dice F. de Hovre, no se concibe como una simple adaptación al medio, a manera de un afinamiento exterior del desarrollo físico y de formación de la inteligencia. La educación se refiere, además, y fundamentalmente, al fuero interno del hombre: “Mira la transformación interior del hombre, su iniciación en la verdad total, su incorporación a la comunidad eclesiástica, su comprensión de la verdadera jerarquía de valores de la vida, su cultura interior, su salvación, su acatamiento a Dios. El niño está aureolado con el nimbo del ejemplo: ‘Si no os hacéis como niños, no entraréis en el reino de Dios’. Las almas acogidas se dedican a la obra educadora; educar se convierte en empresa ético-religiosa, en la que intervienen los mayores bienes del mundo: el alma del niño, la eternidad, la verdad cristiana, la Iglesia, Dios”.

Tres ideas orientan principalmente la pedagogía católica: a) Geocentrismo.- Dios debe ser alfa y omega de la educación. “Es contrario al espíritu católico –dice R. Guardini- hablar mucho de personalidad, de autoeducación, etc. Con ello el hombre constantemente remitido a sí mismo, gravita alrededor de su propio ‘yo’, y olvida las miradas libertadoras hacia Dios”; b) Cristocentrismo.- La figura de Cristo –Camino, Verdad y Vida- es el centro de la educación religiosa. Por consiguiente, la imitación de Cristo es la ley de toda verdadera educación; c) Eclesiocentrismo.- Sólo a través de la Iglesia puede acercarse el hombre a Cristo, y por ende, a Dios.

De las importantes figuras de esta pedagogía (Félix Dupanlop, Don Bosco, el cardenal J. H. Newman, J. L. Spalding) sobresale Otto Wilmann (1839-1920), cuyo gran acierto reside en haber llevado a la pedagogía el principio histórico-orgánico de la cultura. Las creaciones del espíritu (religión, arte, moral, ciencia, lenguaje...) son estructuras vivas, dice el eminente pensador; seres orgánicos con historia y dotados de un principio vital y desenvolvimiento propios.

El centro de gravedad de la vida del espíritu, se hace radicar en la vivencia religiosa. “Por la religión iníciase, ante todo, el hombre en la conciencia de los bienes ideales de la vida; la religión es cuna de la ciencia, del arte, de las costumbres, del derecho. Si estos bienes siguen su normal evolución, estas conquistas de la razón investigadora, creadora y operante guardan su conexión con la religión”.

Wilmann es un pedagogo social moderado. “El cometido de la doctrina de la educación y de la formación no puede ser abarcado enteramente si no se tienen en cuenta los puntos de vista individual y social y si no se otorgan sus plenos derechos, al mismo tiempo, a la riqueza y a la profundidad del factor individual y la extensión de los complejos sociales e históricos.

“Educación y formación siempre fueron a la vez transmisión y adaptación...; claro que puede considerarse la relación entre dos individuos como principal objeto de la educación y de la formación, pero siempre que no se olvide que, además, la relación entre dos generaciones constituye una ligazón real de capital importancia”.

9. POSITIVISMO Y EVOLUCIONISMO. COMTE, SPENCER, J. S. MILL.

La pedagogía católica ofrecía un contenido renovadamente especulativo en toda Europa. Contra el intento de cualquier forma de especulación se desarrolla en los mismos países una filosofía que clama con vehemencia por los hechos, por lo positivo.

La filosofía del positivismo y la del evolucionismo han tenido innegable influjo en la pedagogía en general y en la filosofía de la educación en particular. Tales movimientos han forjado sus sistemas pedagógicos en oposición inclusive a los neohumanistas de la época, pero vinculándose a las ideas reformistas del socialismo utópico.

Augusto Comte (1798-1857) es el fundador del positivismo. Su gran propósito es promover una reforma de la sociedad humana, bien que partiendo de la ciencia, no de las creencias. Su lema dice; “saber para prever, prever para obrar”; de un saber científico, que se limite, como tal, al estudio de los hechos y de las relaciones permanentes de éstos (las leyes), esto es, de una ciencia positiva; pues hablar de las primeras o de las últimas causas de las cosas, es engañoso.

Según Comte, la humanidad ha pasado por tres estados sucesivos: el estado teológico, durante el cual el hombre explica los fenómenos por la intervención de agentes sobrenaturales (fetichismo, politeísmo, monoteísmo); el estado metafísico, en el que todo se explica por entidades abstractas, como son las nociones de substancia, causalidad, finalidad de la naturaleza, etc.; en fin, el estado positivo o real, en donde gracias a la observación de los hechos, de lo positivo (lo puesto o dado) la inteligencia trata de descubrir las leyes.

Comte afirma que las ideas gobiernan Edmundo (intelectualismo) y que la reforma social logrará su objetivo cuando en la lucha se unan, a la filosofía positivista, el proletariado y el movimiento de la emancipación de la mujer. La evolución del saber determina la transformación social a través de los siglos. La sociedad ha evolucionado, conforme al progreso de la ciencia, de un estado

sacerdotal de base militar, pasando por una forma de gobierno en que predominan los legistas, a una etapa industrial y positiva.

La clasificación de las ciencias indica tal desarrollo del saber humano: matemáticas, astronomía, física, química, biología, sociología. Esta jerarquía posee también un orden lógico que va gradualmente de las ciencias más abstractas a la más compleja, la sociología. Justamente esta última ciencia, fundada por él, suministrará las leyes clave de la reforma social y pedagógica. (Cfr. su Curso de filosofía positiva).

La religión de la humanidad es el culto rendido a los grandes hombres, a los muertos ilustres, que ocupan el más alto rango en el Gran Ser, esto es, la unidad de todos los hombres. La moral positivista es esencialmente social y altruista. Su imperativo exige del hombre vivir para el prójimo.

El ídolo científicista pedagógico se fue suavizando al correr del tiempo. Se llegó a ver que en los grandes hechos históricos interviene decisivamente la vida emotiva del hombre. De esta suerte, la reforma social acabó por concebirse en esta fórmula: el amor como principio, el orden como base, el progreso como fin.

Comte advirtió a la postre las limitaciones del intelectualismo. Reconoció el valor del principio emocional en la filosofía y en la educación. Herbert Spencer (1820-1903), en cambio, acentúa hasta el extremo la importancia de la ciencia en las tareas educativas. "La ciencia, dice, sólo la ciencia, será la maestra de la educación futura; mejor que cualquiera otra disciplina, ella responde a las exigencias de la vida y constituye para las facultades una excelente formación". (Cfr. su obra La educación intelectual, moral y física).

El fundamento de la pedagogía spenceriana es el evolucionismo, próximo, en no pocos puntos, a la filosofía de Comte, pero en relación con la doctrina de la descendencia de las especies, de Carlos Darwin (1809-1882). Consiste en un proceso de integración, merced al cual lo disperso se une (evolución simple), acompañado las más de las veces (evolución compuesta) de un proceso de diferenciación que trae consigo un producto más heterogéneo, respecto al punto de partida. La evolución es un cambio gradual y continuo de un organismo, de una institución, de una doctrina.

Las ciencias sólo conocen esta realidad en evolución, que es relativa y condicionada. Lo Absoluto, lo Incondicionado, jamás podrá conocerse (agnosticismo). El saber conducirse en la vida es la finalidad suprema de la educación.

John Stuart Mill (1806-1873), lógico y economista, se pronuncia por un empirismo radical. Reconoce el fundamento positivista de las ciencias, y, de ahí, saca pensamientos de reforma social. En materia de educación se eleva a la idea de una ciencia de los caracteres humanos, con base psicológica y social. La llama

etología (de ethos, carácter), y ha de suministrar los fundamentos de una instrucción liberal. (Cfr. su Sistema de la lógica deductiva e inductiva).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. Las convicciones educativas de Kant.
2. La filosofía de Hegel en relación con sus ideas educativas.
3. La filosofía social de Pestalozzi.
4. Cotejo entre la filosofía de la educación de Pestalozzi y la de Herbart.
5. Comte, Spencer, Mill. Semejanzas y diferencias.

BIBLIOGRAFÍA:

1. E. P. Lamanna, Historia de la filosofía. IV. Bs. As. 1969.
2. M. F. Sciaca, El problema de la educación. Barcelona, 1962.
3. F. Mayer, Historia del pensamiento pedagógico, Bs. As. 1967
4. J. Morando, Pedagogía, Historia crítica del problema. Barcelona, 1968.

V. SIGLO XX. (DIRECCIONES ACTUALES).

Por cuanto concierne a la filosofía de la educación, en el siglo XX tiene lugar como en otros dominios, un movimiento variado e intenso. El incremento y desarrollo de los conceptos filosófico-pedagógicos supera en mucho los de otras épocas, heredados, por cierto, a beneficio de inventario. Sin embargo, en más o menos ofrecen las nuevas doctrinas un denominador común de tres constantes: una referencia obligada a la pedagogía de la acción, un examen reiterado de los aspectos sociales e incluso socialistas, y la consideración inexcusable del desarrollo prodigioso de la tecnología, que, iniciada con el maquinismo, en el siglo XIX, se ha convertido hoy en el punto de arranque de una nueva era de la historia universal.

La inicial de estas corrientes es la renovación del materialismo iniciado por la escritora sueca Ellen Key, con tan radicales pretensiones reformistas, que suele ser conocido bajo el nombre de pedagogía revolucionaria.

Paralelo a él, corre el movimiento de las escuelas nuevas, que muy pronto se trueca en la vigorosa corriente de la pedagogía de la acción, con sus grandes teóricos (Dewey, Kerchensteiner) y sus métodos activos y de reforma (Decroly, Montessori, Winnetka, etc.). Tal movimiento logra dilatadas repercusiones. Inclusive la doctrina de la educación física e higiénica, llega a ser tributaria de esta nueva corriente educacional.

El notable desarrollo de los estudios psicológicos ha promovido, por otra parte, una cuidadosa consideración biopsíquica del hecho educativo (Stern, Claparede) llevando adelante los progresos de la pedagogía experimental, iniciada en el siglo XIX, gracias a Fechner, Wundt, Bidet, Lay y Neumann.

Contra la doctrina mecanicista e individualista se produce también, a la vuelta del siglo, un movimiento a favor de una concepción social de la educación (Natorp), que muy pronto, bajo el signo de las ideologías de la época, toma los perfiles de pedagogía socialista (Pinkevich).

La llamada pedagogía filosófica, a saber, la que subraya la idea de que todo sistema pedagógico presupone cierta concepción del mundo y de la vida y que, por ende, viene a fundarse en definitiva en la filosofía, concebida ésta como una teoría de la cultura y de la existencia, tiene destacados representantes en los movimientos de la pedagogía de la vida (Dilthey) y del historicismo trascendental (Gentile), así como en la pedagogía cultural de los valores (Spranger, Cohn) y de la personalidad (Gaudig).

Al lado de éstas, en fin, nacen y se desenvuelven tres importantes movimientos: la pedagogía existencial (Flitner), el reconstruccionismo (Brameld), la pedagogía analítica (Feigl) y el estructuralismo (Piaget).

En punto a realizaciones, en lo que va recorrido del siglo XXI, se han puesto en práctica diversos sistemas de educación pública acordes con las ideologías políticas reinantes en cada país, pero tratando de unificar la enseñanza. Asimismo se advierte un movimiento renovador en la práctica educativa a tono con la era tecnológica de la época.

1. LA RENOVACIÓN DEL NATURALISMO. ELENA KEY, L. GURLITT, E. SCHARRELMANN Y B. OTTO.

La pedagogía en el siglo XX se inicia con un movimiento revolucionario en ideología y concepción de la vida. El insospechado progreso de las ciencias, con el consiguiente desarrollo de la técnica y del maquinismo, pareció a muchos pensadores un peligro inminente que amenazaba con oprimir lo original y espontáneo de la esencia humana. Saturados de la filosofía romántica de la época (Nietzsche), protestan contra la mecanización de la vida y de la cultura, y vuelven sus ojos a Rousseau, el "Padre de la pedagogía revolucionaria".

A ejemplo del gran Ginebrino, estos revolucionarios del siglo XX no se dirigen a los círculos de técnicos. Su grito apasionado quiere ser oído por la humanidad entera. "Exponen su ideología como utopías, pero en la esperanza de que se realizarán y que pueden apresurar ese advenimiento; nos ofrecen una pedagogía del futuro y cuando se les acusa de utópicos se consuelan pensando que cada progreso que pensadores y descubridores han anunciado, fue considerado una utopía hasta que se logró la realización".(O. Boelitz y J. Grünwald).

Con Elena Key da principio este movimiento. En su libro *El siglo de los niños* hace ver que las "reformas aisladas en la escuela moderna no significan nada, entre tanto no sirvan para preparar conscientemente la gran evolución que derrumbe la totalidad del sistema existente sin dejar una piedra sobre otra. Como que necesitamos un diluvio en la pedagogía, del que sólo se salvarán en el arca Montaigne, Rousseau y, Spencer y la nueva literatura sobre psicología infantil".

El destino de la humanidad pende siempre de las nuevas generaciones. Cuando éstas produzcan fuertes y geniales personalidades (Nietzsche) lograrán cambiar el giro de la historia. Por ello precisa tener clara conciencia de la "santidad de la generación". En el niño dormita el porvenir de la vida; en sus tiernos brazos se juega siempre el futuro de la humanidad. En el nuevo siglo la educación del niño debe estar en el centro de todos los problemas sociales.

Luis Gurlitt (1855-1931) en su libro *La educación natural* propone una doctrina que llamaría pedagogía naturalista, si este nombre no sugiriese la idea de un nuevo sistema y, por consiguiente, no predijese la suerte fatal a que todos sistema está condenado. No se trata de eso, sino de una educación fundada en el respeto a la naturaleza. No faltará quien diga que queremos resucitar el sistema de Rousseau refutado por la experiencia. La vuelta a la naturaleza es una paradoja. Es imposible

implantar una educación que, en vez de favorecer el progreso, desconozca las conquistas de la civilización y las combata. Lo único que se pide es que cada individuo pueda desenvolverse libremente con arreglo a su naturaleza y dentro de la gran corriente de la evolución nacional y humana.

Enrique Scharrelmann (1871-1940) es representante de la pedagogía de la vivencia. Esta, dice, es base y corona de la enseñanza. “Vivencia es algo más que ver, contemplar y observar”. La vivencia en cuanto se realiza es aquello que ha pasado a ser parte de nuestra existencia, que influye en nuestra conducta entera. (Cfr. su obra Pedagogía vivida).

Con ello se aleja de la didáctica tradicional. La forma usual del estudio ha de ser la conversación libre de los niños, pues por este medio la enseñanza se convierte fácilmente en experiencia vital, y “la vivencia propia más sencilla tiene mayor valor que todos los tomos de la sabiduría leída”.

Bertoldo Otto (1859-1933) obtiene del principio del naturalismo consecuencias fructíferas en su libro Reformas de la Escuela. Comparte con Scharrelmann el pensamiento de la instrucción ocasional, pero en torno de los postulados de una enseñanza globalizada que proceda conforme a la evolución natural del lenguaje infantil. Según ésta, el lenguaje de los niños debe ser estudiado y clasificado conforme a su edad, y la enseñanza escolar debe darse en él para llegar poco a poco al lenguaje normal y literario.

2. LA PEDAGOGÍA DE LA ACCIÓN. PRAGMATISMO (JAMES DEWEY) Y PEDAGOGÍA DEL TRABAJO (KERSCHENSTEINER).

La pedagogía romántica y naturalista de Rousseau había acentuado ya que la educación es un crecimiento natural de dentro afuera, esto es, autodesarrollo. El neohumanismo, por su parte, completando el concepto de la educación negativa (“la mejor educación es aquella en la que interviene menos el maestro”), extrajo con Pestalozzi todas las consecuencias positivas del principio idealista de que la conciencia humana es actividad y creación. Más tarde, Herbart trató de encontrar con sus “pasos formales” del aprendizaje la ley de tal autodesarrollo, y vino a descubrir la unidad del proceso educativo en la conocida fórmula de la “educación por la instrucción”, bien que con un acento intelectualista, que combatió poco tiempo después la psicología experimental, con Wundt a la vanguardia, en beneficio de una concepción voluntarista.

Con tal valiosa herencia se encuentra la pedagogía del siglo XX. Partiendo de ella no sólo profundiza en la concepción dinámica de la conciencia y de la conducta humana; también saca de ahí consecuencias prácticas y metódicas insospechadas.

Rasgo común de la pedagogía contemporánea es dicha concepción del hombre amañera de una energía activa y creadora. Desde este punto de vista, la

pedagogía en el siglo XX es pedagogía de la acción. Pero suele reservarse el nombre de pedagogía activista para aquellas direcciones que se han ocupado particularmente de estos principios, o han derivado de ellos consecuencias afortunadas.

Antes que nadie ha comprendido la importancia práctica de estas ideas el psicólogo americano William James (1842-1910), co-fundador (con Pierce) de la corriente filosófica del pragmatismo. Para esta doctrina, el conocimiento humano y la ciencia se suplican por los servicios que prestan a la conservación de la vida. La verdad del conocimiento no es, como quiere la filosofía tradicional, una relación objetiva de lo real con lo ideal, sino aquello que fomenta la vida, lo prácticamente eficaz en la existencia, cuanto guía y conserva la acción (pragma).

En su obra de carácter pedagógico *Charlas a los Maestros*, concibe la educación como un proceso vivo que permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las más diversas circunstancias. "Nuestra educación significa poco más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, en el trato social".

El gran teórico del pragmatismo es John Dewey (1859-1952). Es el primero que honda visión opone a la pedagogía herbartiana de la "educación por la instrucción", la idea activista de la "enseñanza por la acción" (learning by doing), pues sólo la acción manual e intelectual, promueve la experiencia, y la educación no es otra cosa que una continua reconstrucción de la experiencia.

Los términos del problema educativo son dos: la naturaleza peculiar del niño y ciertos objetivos vitales, ciertas ideas, creencias y valores, en suma, cierto tipo de cultura encarnado en la experiencia madura del adulto. La mejor educación consiste en la adecuada acción recíproca de estos dos términos. No existe conflicto entre la vida infantil y la experiencia adulta, dice Dewey al plantear el problema de los programas de enseñanza.

Hay que convertir la experiencia adquirida en instrumentos o medios destinados a promover el mantenimiento de la vida. Por ello, es un propósito ciego educar sin tener en cuenta las circunstancias externas o internas que hacen necesarios e idóneos dichos instrumentos de vida. Para decidir realmente del valor de una experiencia, precisa conocer su finalidad, el uso que se hace y se piensa hacer de ella. De ahí la urgencia de plantear el problema de la educación tomando cuenta rigurosa del medio y evolución sociales.

Respecto a los objetivos de la educación, Dewey patrocina los ideales de una democracia social. "Sólo un inteligente sistema de educación pública, puede combatir la diferencia de fortuna, la existencia de grandes masas de trabajadores no preparados, el desprecio por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que ponga en condiciones de salir adelante en la vida". La doctrina de John Dewey es una pedagogía pragmática, instrumentalista, psicogenética, social y democrática. (Cfr. su *Pedagogía y Filosofía*).

En Alemania, la pedagogía activa nació en la doctrina y práctica de Jorge Kerschensteiner (1854-1932). A diferencia de Dewey, los antecedentes del pedagogo alemán se hallan en el neohumanismo y, particularmente, en Pestalozzi.

El punto de partida de la doctrina de Kerschensteiner es su concepción anti-intelectualista y creadora de la enseñanza: a la “educación memorista” opone “la escuela del trabajo”. Esta última, en efecto, trata de obtener con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, al servicio de un carácter cívico.

La educación puede considerarse desde dos aspectos: como “proceso” y como “estado”. Como proceso, es la educación el hecho por obra del cual el hombre penetra en el mundo de los tesoros culturales (ciencias, arte, religión, derecho, lengua, economía, industria, etc.). La educación como estado es el grado o nivel formativo de cada cual, la disponibilidad, unión y orden múltiple de las funciones anímicas desarrolladas por medio de los bienes de la cultura.

La educación como proceso es un tomar posesión de valores y fines culturales. Los bienes culturales son comunes a todos y son el producto de la sociedad, pero el acceso a los valores y bienes es individual. Es preciso conducir a cada cual, con sus propios talentos, a los valores comunes. La manera más segura de suministrar esta ayuda es despertar en el educando el gusto por el trabajo colectivo, que, a su vez, servirá para prepararlo en su futura profesión.

La verdadera y más fecunda formación se adquiere cuando el sujeto asimila los bienes culturales mediante un esfuerzo activo, en el cual toma clara conciencia de los objetivos y rendimientos de su acción, cuando realiza un esfuerzo por sí mismo, dirigido a la producción, sea espiritual o manual. Este concepto pedagógico del trabajo contiene también un claro designio ético y social. No todo trabajo es valioso; lo es sólo el socialmente valioso: el que ennoblece al individuo como miembro de una comunidad de hombres benevolentes, (Cfr. El concepto de la escuela del trabajo).

Dentro de los teóricos de la pedagogía de la acción, también hay que mencionar, entre otros, a H. Heussmann y P. Oesterreich y su doctrina de la “escuela productiva”, a Eduardo Claparède, quien introduce el concepto de educación funcional, y a H. Ferrière en su denodado empeño por crear la escuela nueva internacional, con un resultado sentido pacifista.

3. PEDAGOGÍA SOCIAL (P. NATORP), PEDAGOGÍA SOCIOLÓGICA (E. DURKHEIM) Y PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA (B. RUSSELL).

La vertiente social del hecho creativo es objeto de amplia y minuciosa consideración en el siglo XX. A ello contribuye la rica tradición pedagógica del problema y el poder cada vez mayor que alcanzan desde el siglo XIX las masas frente a los intereses del individuo aislado. Como es natural, el enfoque del tema no

siempre se orienta por un propósito rigurosamente científico. No pocos pensadores mezclan de continuo en los problemas de la pedagogía social, ideologías políticas o convicciones religiosas, que oscurecen, más que aclaran, tan importantes cuestiones.

El más alto exponente de la pedagogía social es Pablo Natorp (1854-1924). La aparición en 1898 de su libro *Pedagogía Social (Teoría de la Educación de la Voluntad sobre la Base de la Comunidad)* significa una época en la historia de la pedagogía. Como uno de los filósofos más destacados del primer cuarto del siglo, representa Natorp, junto con Hermann Cohen, la dirección más fértil del movimiento neokantiano: la Escuela de Marburgo. Su obra constituye en conjunto un excepcional sistema de la fundamentación de la pedagogía, entre toda la rica literatura pedagógica del presente. Así se explica la influencia teórica y política del profundo pensador: es uno de los titulares de la escuela unificada, inspirador de la Constitución de Weimar y del movimiento juvenil alemán, propulsor de la “escuela de trabajo”, etc.

Una pedagogía que no parta de lo social, equivoca el camino desde un principio. “El concepto de la pedagogía social significa el reconocimiento capital de que la educación está socialmente condicionada en todas sus direcciones esenciales; y, a la recíproca, una organización verdaderamente humana de la vida social está condicionada por una educación conforme a ella, de los individuos que la componen”.

Pero la pedagogía debe tomar en cuenta a la totalidad del hombre, y, eo ipso, la totalidad de la cultura. Más como la filosofía es la teoría de la cultura, o sea la doctrina de los valores (verdad y belleza, bondad y justicia, salud y utilidad) –que son los objetivos de la educación–, el fundamento de la pedagogía no reside sólo en la ética y la psicología, como propuso Herbart, sino en todas las ramas de la filosofía: lógica, ética, estética, filosofía de la historia... Finalidad de la educación es la unanimidad de nobles objetivos realizables de acuerdo con las aptitudes de los hombres insertos en la sociedad.

Otra dirección de la corriente es la llamada pedagogía sociológica, de raigambre positivista. (A Augusto Comte se le considera el fundador de la sociología). En esta dirección sociológica es el francés Emilio Durkheim (*Educación y Sociología*) el más notable representante. “La educación, según este sociólogo, es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado”.

La educación, en otras palabras, es la socialización metódica de las nuevas generaciones; gracias a ella, la sociedad perpetúa su propia existencia. Ahora bien, como la sociología es la ciencia de la sociabilidad humana, esta ciencia debe determinar no sólo los medios de la educación, sino también señalar los objetivos reales del proceso pedagógico. Durkheim rechaza asimismo el supuesto

antagonismo entre sociedad e individuo. “Lejos de oponerse, estos términos se implican mutuamente. El individuo al querer a la sociedad se quiere a sí mismo. La acción de éste por medio de la educación no tiene por objeto disminuirlo o desnaturalizarlo, sino, por el contrario, engrandecerlo y hacer de él un ser verdaderamente humano”.

La pedagogía inglesa enfatiza los fines democráticos de la educación (J. L. Kandel, B. Russell). Kandel declara: “El desafío a la democracia es claro: es un desafío que pide más educación, pero una educación cuyo fin debe ser ofrecer un ambiente para el florecimiento de la personalidad: la autorrealización del individuo en la mayor medida posible de sus capacidades. Este florecimiento sólo es posible en un ambiente de libertad. No puede desarrollarse en un ambiente que está reglamentado, estandarizado y dirigido a la producción en masa, un ambiente que amortaja la individualidad y la personalidad en una camisa de un solo color para reflejar un espíritu de un color solo. Pero el desarrollo de la libertad personal pide insistentemente la realización de la responsabilidad para aquellas ideas e instituciones democráticas y liberales que son la única garantía de la libertad”. (Conflicting Theories of Education).

A su vez, declara B. Russell: “Lo que quiero que se entienda es que el sistema educativo que debemos aspirar a implantar en lo futuro, es el que da a cada niño una oportunidad para obtener lo mejor que existe. El sistema de educación debe ser democrático, aunque este ideal no sea inmediatamente asequible... Y al hablar de educación y democracia es muy importante hacerlo con toda claridad. Sería desastroso insistir en un nivel absurdo de uniformidad...”.

4. LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA. MARX, ENGELS, LENIN, MAKARENKO.

Lo que hoy se llama pedagogía socialista, viene del materialismo histórico fundado por Carlos Marx (1813-1883) y Federico Engels (1820-1895). A decir verdad, ni uno ni otro escribieron especialmente sobre pedagogía, pero es indudable que el marxismo posee una doctrina en torno del hombre y de la formación de éste.

El hombre es actividad, actividad real; es, ante todo, producción de sí mismo; se transforma. El proletariado mismo es una realidad dialéctica, como tal, transformable, superable; defínese la como la negación de la clase capitalista, su antítesis, pero como ella, será negada, suprimida, a su turno, en la nueva etapa, ya inmediata, la de la sociedad sin clases. En ésta, las circunstancias humanas serán muy otras. Las creaciones de la cultura tomarán inéditas modalidades, acaso una completa autonomía. Entonces, dice el marxismo, se habrá operado el “salto a la libertad”. Ya no habrá, como de suyo se comprende, expoliadores ni expoliados.

La antropología marxista, tiene, ante todo, un carácter dialéctico. No es una doctrina abstracta. En la sociedad capitalista, la tarea del hombre es propugnar la

ruptura con la enajenación humana, ello es, con el régimen que pondera al hombre en orden de cosas, de mercancías. La ética marxista es, por ello, una antropología revolucionaria. Pero esta liberación no es un acto arbitrario: requiere un proceso en donde el proletariado, para lograr su meta, ha de tener una diáfana conciencia de lo que se puede hacer en cada momento. La antropología marxista es, también, por ello, una ética de clase social (ética proletaria, humanismo proletario). Ello es: otra será la tarea en otra etapa histórica, y, consecuentemente, otro el juicio de valoración moral. La ética marxista se considera pues, como una ética concreta. El “salto a la libertad” significa que, al advenir la sociedad comunista, el hombre ya no estará sujeto a las condiciones de vida existentes en el sistema actual de relaciones. La camisa de fuerza del capitalismo habrá envejecido en su uso opresor.

De aquí se sigue el concepto y tarea de la educación. Esta es una actividad ligada a la aptitud de trabajo productivo del educando. La educación es, en efecto, una superestructura. Depende de las condiciones económicas de una sociedad. Tanto el concepto intelectualista de la pedagogía, como el espiritualista son falsos. Frente a éstos, hay que postular el concepto dialéctico-materialista de la educación.

Pero la educación es, dentro de sus límites, un factor; y, por ello, tiene una tarea en la sociedad capitalista. De inmediato, hay que propugnar una educación de clase social, dando conciencia de las injusticias humanas. Por esta vía ha de iniciarse una educación revolucionaria, que tomará en cuenta, salvando toda clase de utopías, un carácter manual, técnico. “Trabajo y educación, decía Marx, irán unidos y, por tanto, se perfila para las generaciones venideras una educación técnico-multilateral”.

En el siglo XX se ha ido construyendo el sistema de la pedagogía socialista. En esta tarea han laborado, entre otros, R. Seidel, P.P. Blonsky, W. Lenin, E. Pistrack. Del grupo, sobresale Antón Semionovich Makarencó (1888-1939), “el pedagogo del comunismo”. La escuela debe ser una comunidad (“un colectivo”) al servicio de la producción real de bienes económicos. El fin de la educación reside en incorporar al educando a la vida de la colectividad comunista. (Cfr. su obra Banderas sobre las Torres). La pedagogía de Makarencó es un tipo de autoritarismo social de orientación productivista.

5. LA PEDAGOGÍA DE LA VIDA. DILTHEY, FRISCHEISEN KÖHLER, LITT.

Otro giro toma la actual pedagogía de la vida. Nace, es cierto, como reacción y protesta contra las formas de la existencia de nuestro tiempo, pero con irrevocable vocación de autonomía. “La vida parece desarraigada, destrozada, mecanizada. Un racionalismo todopoderoso asfixia el sano sentimiento corporal y las fuerzas en floración del espíritu y de la fantasía. Todo lo irracional suprasensible, metafísico, religioso, está amenazado de desaparición; todo lo creado, natural; parece muerto; lo moral esta cristalizado en formas vacías”. Ahora bien, de esta miseria anímica se

eleva cada vez más vigoroso un nuevo humanismo. Este exige un hombre nuevo y un renacimiento de la cultura. Aspira a pasar del mecanismo a una configuración orgánica de la vida; del intelectualismo unilateral a una aprehensión plena de todas las fuerzas humanas; de la desmembración y descomposición de la vida a la totalidad vital. Vuelve a la naturaleza y a lo popular originario y sano. Opone “la libertad a la necesidad, la totalidad a la parcialidad, lo creador a la reproducción constante, la plenitud de formas al esquematismo conceptual” (Litt). En una palabra, quiere restituir sus derechos a la vida plena. Como guías de este nuevo humanismo hay que citar ante todo a Federico Nietzsche, Paul de Lagarde, Langbehn, Dilthey, Simmel y, algo más tarde, a Keyserling y Spengler”.

Justo W. Dilthey (1833-1911) funda el problema de la educación en esta idea de la comprensión de la vida o existencia humana. La pedagogía pertenece al grupo de las ciencias del espíritu, a saber, las ciencias que exploran por el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (arte, religión, filosofía, moral, lenguaje). La psicología interpretativa enseña el camino para analizar y revivir la estructura de un individuo o de una época cultural; incluso las acciones recíprocas de los individuos entre sí y las ordenaciones sociales y culturales, por ejemplo, la economía, el derecho, son comprensibles en su evolución y sentido histórico.

La educación es el influjo mediante el cual los adultos tratan de conformar la vida espiritual de los seres en desarrollo. La vida del espíritu es la vida de la creación cultural: en ella radica toda la grandeza y dignidad del hombre. Educar quiere decir vivificar, esto es, espiritualizar, hacer que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu.

Por eso, el único medio de influir eficazmente en la conciencia del ser en formación, es el de comprender con hondura la naturaleza cambiante del joven, su ruta histórica, su destino. Más, como cada época tiene su forma de vida, su peculiar estructura espiritual, no es posible una pedagogía derivada de un fin general y uniforme de la educación.

El fundamento radical de la teoría pedagógica se halla en la filosofía como hermenéutica de las concepciones del mundo y de la vida. Hay más: “la última palabra del filósofo... es la pedagogía. La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre. Esta actitud es la expresión necesaria de la filosofía de la vida nacida en el terreno de las ciencias del espíritu, para la cual es imposible separar una teoría ‘pura’ meramente espectadora y afirmativa, de la vida diaria. La filosofía desarrolla necesariamente la voluntad de actuar y coincide así en su última intención con la pedagogía”. (Fundamentos de un sistema de pedagogía).

Dos pensadores han desarrollado esta pedagogía de la vida: Max Frischeisen Köhler (1878-1923) y Teodoro Litt (n. 1880). Para el primero, la pedagogía se ocupa de investigar cómo de hecho se realizan los valores de la cultura en las distintas concepciones del mundo y de la vida. En su obra fundamental de carácter

pedagógico Formación y Concepción del Mundo, indica que existen diversas clases de pedagogía: la empírica, la normativa, la especulativa y la pedagogía como ciencia del espíritu. La primera quiere obtener leyes naturales de la educación partiendo de la naturaleza empírica del hombre. La segunda se propone fijar normas e ideales a la educación. La pedagogía especulativa se afana en descubrir las razones metafísicas o teológicas del hecho educativo. En fin, la pedagogía como ciencia del espíritu reconoce la relatividad histórica de la educación, y se contrae a interpretar el proceso educativo para descubrir su validez temporal respecto a los fines e ideales, pero reconociendo la estructura óptica del mismo proceso como función vital de las sociedades. Este carácter vital de la educación ha sido expuesto ejemplarmente por Teodoro Litt (*Posibilidades y Límites de la Pedagogía*), quien aúna el pensar dialéctico de Hegel y la fenomenología de Husserl, con la hermenéutica de Dilthey.

6. LA PEDAGOGÍA DEL ACTUALISMO HISTÓRICO. GENTILE, LOMBARDO RADICE, CODIGNOLA.

La pedagogía de la vida es historicista. También lo es la pedagogía del acto (del actualismo) de Juan Gentile (1875-1944), bien que de otra orientación. Gentile postula un activismo absoluto: lo real no es lo pensado (lo ya hecho), sino lo que el espíritu hace en continua creación, radical actualidad.

En efecto, la existencia es devenir, historia. En cada uno de los actos vividos, el hombre realiza ésta o aquella forma de vida. Cuando el hombre progresa (por ejemplo, enriqueciendo su acervo de conocimientos científicos o ampliando el horizonte de sus experiencias estéticas), se ciñe la conciencia de éste a la vida del espíritu, que no es otra cosa que la marcha ascendente de la cultura humana. “La educación es formación, desenvolvimiento o devenir del espíritu, y puesto que el espíritu consiste en devenir, quien dice educación dice espíritu y nada más”. (Sumario de *Pedagogía general*).

La pedagogía como teoría de la educación averigua cómo el hombre se supera a sí mismo, cómo pasa de un estadio cultural a otro de más amplias y elevadas perspectivas. Pero la filosofía, como reflexión sistemática sobre el espíritu, indaga precisamente las leyes con arreglo a las cuales el espíritu crea nuevos bienes en todos los dominios de la cultura (nuevos conocimientos en la ciencia, nuevas experiencias en el arte, principios más justos en el derecho, instituciones más útiles en la economía. Pedagogía y filosofía son, en la fuerza del término, una misma cosa.

Gentile afirma la autonomía del desenvolvimiento del educando, quien no debe sentir al maestro como autoridad extraña a él, sino como ley de su misma conciencia, reconociendo en él, un mejor él mismo. En el momento en que tiene lugar el acto educativo, maestro y discípulo no están en interdependencia externa, sino que se funden en una misma actividad de conciencia engendrando conjuntamente un momento nuevo de vida, en el cual se educa, no sólo el educando, sino también el maestro.

El espíritu es la ley progresiva de la historia del devenir humano; nunca se petrifica definitivamente en una de sus creaciones. Los errores individuales, los errores históricos sólo son errores cuando se han superado, vale decir, hasta el momento en que un hombre o un pueblo se eleva sobre sí mismo conforme a la ley del avance cultural. Por ello, la educación es historia progresiva, marcha ascendente hacia la plena humanidad. El niño que comprende un principio astronómico (la doctrina de Copérnico, por ejemplo), no hace sino revivir aquella hazaña intelectual que realizó el creador de tal principio, al superar la antigua doctrina de Ptolomeo. La educación es la historia conforme a la ley del progreso, conforme al devenir del espíritu. Esta ley, pues, ilumina el camino de la humanidad; está en la vida, pero impulsa fuera de sí, hacia delante, a estadios de vida cada vez más elevados. No está más allá de la vida, no es trascendente a ella.

La pedagogía de Gentile es humanismo histórico. “Matemático o sacerdote, economista o médico, poeta o barrendero, el hombre, que es un fragmento de humanidad, es intolerable. Queremos las matemáticas, pero en el hombre; se desea la religión, la economía, la poesía, todo, pero en el hombre”.

En este orden de pensamiento, José Lombardo Radice y Ernesto Codignola han llevado la pedagogía actualista de Gentile a realizaciones de indiscutible mérito, no sólo por nuevos desarrollos filosóficos, sino también de orden práctico.

7. LA PEDAGOGÍA DEL EXISTENCIALISMO. W. FLITNER, VAN CLEVE MORRIS, R. HARPER.

El existencialismo (Heidegger, Jaspers, Sartre...) asegura que la existencia humana, individual y concreta, aquí y ahora, es la sustancial tarea de la filosofía. En esto rediferencia de la filosofía anterior que había hecho de las ideas y de las esencias el centro de su reflexión (esencialismo).

La existencia o vida humana es, en primer término, actividad, acción. Existir es elegir entre diferentes propósitos y objetivos: es irse haciendo el hombre a sí mismo. La existencia no es un estado, sino un permanente llegar a ser. La existencia humana no tiene una naturaleza ya hecha como las cosas, sino que tiene que irse creando a sí propia, no es un estático ser, sino un constante llegar a ser; no es un resultado, sino un permanente proyecto.

El hombre trata de llegar a ser algo, ello es, una esencia; pero ha partido de su mero existir, de cero. Se quiere llegar a ser médico, porque no se es; amar a aquella mujer, cambiar de nacionalidad... Puntualmente por no contar con esencia dada, el hombre tiene que decidir lo que va siendo, gracias a un acto de libertad. Existir es estar comprometido a elegir, a llenar la existencia con esencia. El hombre, así, se va caracterizando a sí mismo, se va definiendo. Fue arrojado al mundo, y, perdido, tiene que encontrarse. Este encuentro existencial es posible, empero, por un acto de

profunda duda que sacude su ser, un acto de angustia, para decidirlo es una palabra. Al hacerlo realiza su existencia auténtica.

La pedagogía del existencialismo no enseña que la educación es un proceso encaminado a mostrar lo efímero y fragmentario de la existencia, provocando en el hombre un acto de angustia ante la nada y descubrir por esta vía la interioridad e intimidad del hombre. Este autodescubrimiento que es ya un filosofar, lleva implícita la conciencia de responsabilidad y revela el carácter temporal de la vida, así como su ineludible término, la muerte.

El educando, por su parte, como creador de su propia esencia, tiene que hacerse cargo de sí mismo. La libertad es presupuesto ontológico de su crecimiento integral, el cual ha de verse a la luz de su personal destino. El educando es, dicho en otro giro, a quien se le debe hacer el creador de su esencia.

A su turno, el educador es sólo un suscitador del yo: quien despierta al alumno a la conciencia de su responsabilidad, de la finitud, de la muerte, mediante una sostenida preocupación de sí propio. El educador no modela al niño y joven, pues no puede decidir su esencia; pero sí habrá de espolearlo en obsequio de su autenticidad y originalidad personales.

Por todo ello, ya puede entenderse lo que es el método en la pedagogía existencialista. Este no es nada extraño al educando: es vida, existencia, un encuentro dramático entre alumno y maestro. Acaso el método socrático sea un antecedente de este camino existencial; pero sólo ello, pues contra toda doctrina que reconoce el valor de generalidades, el existencialismo hincó sus raíces en lo individual-concreto.

El educando es un “ser para sí”; su dignidad es personal, y, aunque mundo y prójimo le sean inseparables, centro y fin de su vida es su propia existencia. La existencia banal, en cambio, quiere hacer del educando un “ser en sí”, ello es, algo impersonal, algo igual a todos, algo ya hecho y resuelto de antemano. Por ello, la pedagogía existencialista se propone hacer surgir y mantener la conciencia de la condición problemática en el educando.

La pedagogía de la existencia cuenta con destacados pensadores: entre otros, W. Flitner (Pedagogía sistemática), Van Cleve Morris (Existencialism and Education of 20th Century Man), R. Harper (Importancia de la existencia y su reconocimiento para la educación).

8. LA PEDAGOGÍA CULTURAL DE LOS VALORES. J. COHN.

Quien se halla dentro del historicismo, cualquiera que sea el signo de éste, toca en su entraña la cultura humana. Esta es un producto de la historia. Los pedagogos orientados en la dirección historicista son pedagogos de la cultura. Sin

embargo, suele reservarse el nombre de pedagogía cultural para aquellas direcciones que conciben el hecho de la educación como la realización de valores culturales, en oposición a las doctrinas que no acentúan todo lo debido la importancia central de la cultura en el proceso educativo, como, por ejemplo, la pedagogía parcialmente orientada en el psicologismo.

La pedagogía anterior, en efecto, disponía enseñanza y aprendizaje con arreglo al criterio de las facultades del alma o de los estados de conciencia. Para ella existía educación intelectual, de la memoria, de la voluntad, de los sentimientos; así, aisladamente consideradas estas facultades o aptitudes.

La pedagogía cultural, con su doctrina de la idea unitaria, estructural, del hombre, ordena los contenidos del aprendizaje en función de los territorios de la cultura. Habla de una formación científica, estética, moral, cívica, económica; y reconoce que en cada una de estas formas de vida interviene el educando íntegramente. No hay cultura cívica sin clara inteligencia del saber; no se da auténtica formación científica sin firme voluntad de verdad. El arte supone una adecuada representación del objeto.

Jonás Cohn (1869-1947), partidario de la Escuela filosófica de Baden, desarrolla esta pedagogía cultural de los valores. La Escuela de Baden (Windelband, Rickert, Bauch...) hace centro de su doctrina la idea de valor. Para ella, la filosofía es una teoría de los valores.

Según Cohn, el hombre se educa en la medida en que se apropia de bienes culturales, en cuanto hace suyos lengua y derecho, ciencia y arte, moralidad y religión. Pero como todo hombre nace y se desarrolla en una comunidad histórica determinada, en un ambiente en que los miembros que constituyen ésta poseen una peculiar manera de valorar la vida y la existencia, esto es, cierta concepción del mundo, la educación tiene objetivos concretos en cada lugar y tiempo, el educando ha de ser educado para ser miembro autónomo de las comunidades culturales históricas a las que pertenezca.

Sobre este principio plantea Jonás Cohn un admirable sistema de pedagogía en los marcos de una teoría de los valores. Desde luego, señala las relaciones entre ciencia de la educación y filosofía. Puesto que la educación depende de la concepción total de la vida, es decir, de la opinión total sobre el valor y sentido de la vida humana, y este problema de valor es propio de la filosofía, la pedagogía depende esencialmente de la filosofía no debiendo entenderse esta dependencia en el sentido de que sea suficiente que la pedagogía acepte algunas normas filosóficas. Al contrario: toda su estructura ha de basarse en la filosofía y en esta estructura ha de encuadrarse todo lo que no sea filosófico. (Cfr. su libro *Pedagogía fundamental*).

9. LA PEDAGOGÍA DE LOS TIPOS CULTURALES. EDUARDO SPRANGER.

La pedagogía de la cultura tiene en Eduardo Spranger otro conspicuo representante. Spranger se halla influido a la vez por Dilthey y por la filosofía neokantiana de los valores. Llama espíritu objetivo u objetivado a los bienes de la cultura que ha producido el hombre a lo largo de la historia. Algunos de estos bienes son visibles o materiales como los instrumentos de la técnica, los bienes económicos, las obras de arte; otros poseen un carácter ideal, como las verdades científicas, las reglas de la moral, las creencias religiosas. Esencial en este espíritu objetivo es la aptitud que posee para despertar una intención educativa, que, precisamente, permite mantener vivo dicho espíritu.

Pero la educación no es mera transmisión de bienes culturales. No cabe duda: el sabio, el artista, el fundador de religión, descubren formas de vida que el hombre de capacidades medias no hubiera ni siquiera sospechado. Pero en éste también se manifiesta la ductilidad creadora. El hombre se educa a medida que se eleva a las formas de vida del espíritu. En la asimilación de los bienes culturales el educando reitera el mismo proceso que hubo de recorrer quien, por vez primera, forjara el inédito bien de la cultura. “La educación, dice Spranger, es aquella actividad cultural dirigida a la formación esencial personal de sujetos en trance de desarrollo. Se verifica en las sustancias de valor auténticas del espíritu objetivo normativo autónomo (voluntad ético-ideal de cultura) en el sujeto”.

Desde cuatro puntos de vista ha de ser considerado el hecho educativo: el ideal de la educación, la educabilidad, el educador y la comunidad educativa. El primero es el estudio del espíritu objetivo en cuanto fija los bienes de la educación; no es nada abstracto. Histórica y estructuralmente se ofrece en tipos culturales. De ellos los más salientes son: el hombre teórico, el estético, el social, el político, el religioso. También hay tipos mixtos.

Las reflexiones sobre la educabilidad competen a la psicología como ciencia del espíritu.

Tocante al educador, Spranger ha forjado una fina caracterología al respecto. Ve en el maestro un peculiar tipo social. “La doble emoción que en lo íntimo del educador se agita es eso: amor a los valores ideales y amor al alma a tientas. Ve por modo inmediato en los valores auténticos objetivos, fuerzas informadoras que pueden provocar el crecimiento del hombre y ve en el alma –y lo estimula- el anhelo de esos valores”.

10. LA PEDAGOGÍA ZOOLOGICA. R. EUCKEN, G. BUDDE.

En vivo nexo con la pedagogía de la cultura se halla una dirección de la filosofía de la educación que deriva del pensamiento de Rodolfo Eucken (1846-1926). Se le llama la pedagogía zoológica, conforme al libro del mismo nombre escrito por su discípulo Gerardo Budde.

La noología (de nous, espíritu) es la doctrina de las creaciones culturales del espíritu. Este, a decir verdad, no es la psique, cuyas funciones son estudiadas por la psicología empírica. En la historia se manifiesta la vida del espíritu por sí como una nueva realidad. El espíritu, el proceso de vida, que existe por sí mismo, autónomo, crea por propio esfuerzo una nueva existencia, transforma la situación encontrada produciendo un nuevo y superior orden en las cosas. Este es el grado zoológico, el de la vida espiritual o del mundo en acción: el mundo creado por la "persona", el mundo de la verdad, de la libertad, de los ideales; digamos, el mundo del espíritu objetivo, de la cultura (religión, moralidad, arte, etc.).

El método zoológico permite, según Eucken, una captura directa de las creaciones del espíritu: es una comprensión de la vida humana en su desarrollo creador. Dicho método pone de manifiesto que el hombre, al participar en la vida del espíritu, se va transformando en su realidad íntima. (Cfr. Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo). Lo espiritual es el reino de los valores superiores, los cuales no son rígidos, inmutables, sino vida activa que se crea ininterrumpidamente, realizándose así como participación de la persona.}

Ante esta realidad del espíritu se impone una consecuente educación. La educación ha de realizar este grado zoológico. Por eso, Eucken clamaba en una de sus últimas obras (Para la reunión de los espíritus) porque el hombre sea educado, ante todo: "no para objetivos externos; tampoco para la sociedad humana, sino para sí mismo, elevándolo a una personalidad autónoma y a una individualidad espiritual".

Gerardo Budde es el discípulo más próximo a Eucken. En su Pedagogía Zoológica desenvuelve el pensamiento del maestro, haciéndole compatible con los métodos activos de nuestro tiempo, ante todo con la Escuela del Trabajo.

11. LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD. H. GAUDIG, K. KESSELER, M. SCHELER, H. FREYER.

La filosofía de Eucken despertó en muchos el interés por el tema de la persona humana, cuya consideración y reconsideración ha llevado a una filosofía personalística y, tras ella, a una pedagogía de la personalidad apoyada en la doctrina de los tipos culturales.

La idea de tipo cultural, en efecto, ayuda a introducirse en las peculiaridades de la persona humana concreta. Esta, a decir verdad, es una individualidad real,

viviente, a simuladora de bienes culturales. Reconocer la índole propia de cada hombre en su concreta existencia cultura, es tarea de la pedagogía de la personalidad. Esta comprende en relación constitutiva al individuo y a la totalidad de la cultura. La idea de personalidad, dice Wickert, nos conduce centrípetamente a lo profundo de nuestro ser y nos eleva centrífugamente por encima de nosotros. Estudia, de un lado, el microcosmos del individuo; de otro, el macrocosmos de la vida cultural, que actúa sobre los diversos dominios vitales.

Inspirado en Buceen, Hugo Gaudig se incorpora a la pedagogía de la personalidad. Dice en su obra *La escuela al servicio de la personalidad en formación*: “La personalidad significa estructuración ideal de la vida, significa la lucha por los valores supremos, pero al mismo tiempo, también, el esfuerzo interior y aquella tensión íntima, permanente, que va unida con la aspiración a la estructura vital ideal. Personalidad es un principio de suprema actividad. Escuela, maestro y comunidades educativas deben favorecer la formación de la personalidad del niño”.

Dentro del mismo cuadro de pensamiento, Kurt Kessler en su ensayo *Pedagogía sobre fundamento filosófico*, sistematiza la doctrina. Destruyendo y construyendo al par, se ocupa este pensador, ya del método de la pedagogía y de las relaciones de esta disciplina con las otras ciencias y con la vida, ora de los principios ontológicos del hecho educativo, ora de la preparación del maestro y de las funciones de la comunidad educativa.

La pedagogía de la personalidad recibe un vigoroso incremento, en fin, con las ideas de Max Scheler (1874-1928) y Hans Freyer (n. 1887), filósofo y sociólogo el primero, sociólogo y filósofo el segundo,

Partiendo de su antropología, asegura Scheler que la cultura es una categoría del ser no del saber. “La formación cultural (*Bildung*) es la acuñación, la conformación del ser total humano; pero no en la forma de una estatua o de un cuadro –aplicando el cuño a un elemento material- sino modelando una totalidad viviente en la forma del tiempo, una totalidad que no consiste nada más que en influencias, procesos, actos”. (Cfr. el saber y la cultura).

Por su parte, Hans Freyer concibe la educación como una categoría del espíritu objetivo, a manera de una relación social fundamental. Toda la vida psíquica, según Freyer, consiste en actos que están centrados individualmente, que parten de personas. “Ahora bien, lo que se forma en la educación no son actos, ni series de actos, ni aptitud para los actos, sino la persona que se halla ante y sobre toda la vida actual: en esto se basa la posibilidad de una formación independiente de la actualidad. Es educada una unidad vital personal no tanto cuando se sabe o hace lo que tiene sentido objetivo, sino cuando ella misma es lo que tiene sentido objetivo. En la educación, la persona misma se convierte en forma objetiva espiritual, es decir, con sentido.

Diferenciamos claramente –dice- entre un saber que es, en efecto, firme, pero que se halla en la conciencia intelectual como un cuerpo extraño, y un saber que

está en relación con toda la personalidad; o entre una capacidad que es en efecto segura, pero que se ha adquirido como un buen adiestramiento, y una capacidad que ha llegado a ser una formación orgánica. En el primer caso se posee algo, en el segundo se ha llegado a ser algo. Sólo en este caso se trata de un proceso de educación o formación". (Teoría del espíritu objetivo).

12. LA PEDAGOGÍA ANALÍTICA. D. J. CONNOR, CH. HARDIE.

La filosofía analítica es una filosofía de sello metodológico. Su tarea es analizar el lenguaje tratando de verificar si el significado de éste corresponde al uso empírico que se hace del mismo. De ahí que se le llame también empirismo lógico o positivismo lógico. Su meta es eliminar las confusiones lingüísticas, tan comunes en la filosofía tradicional, y defender así el sentido verificable de los términos.

Por ello, esta filosofía se concibe y practica como una terapia, es decir, como una cura: la cura o la liberación de las confusiones lingüísticas, que es también la cura y la liberación de los problemas filosóficos en cuanto se admite que todos o casi todos esos problemas nacen de confusiones lingüísticas, esto es, de un uso de las formas lingüísticas que no es el propio del lenguaje corriente.

Como actividad terapéutica, la pedagogía analítica trata de resolver los problemas educativos mediante un análisis del lenguaje. Así, primero, trata de depurar y precisar los conceptos claves como los de los fines de la educación, las nociones de experiencia, habilidad, carácter, desarrollo, educador, educando, método, etc. Dentro de este cuadro de ideas, las categorías pedagógicas reciben nuevas precisiones, dicen los analistas. El educador tiene el fecundo cometido de disciplinar la mente del alumno, haciendo que adquiera destreza en la técnica de la verificación de los juicios. El educando, por su parte, es un redescubridor de conocimientos, en la medida en que va adquiriendo el método científico. La didáctica se contrae fundamentalmente a suministrar las técnicas de la verificación, ello es, los métodos de la observación, análisis estadístico, experimentación, definición, etc.

En segundo lugar, la pedagogía analítica quiere suministrar normas prácticas en la enseñanza: ilustrar científicamente al educando contra el oscurantismo, hacerle distinguir entre conocimiento y valoración; entre actitudes ideológicas y actitudes religiosas, así como en técnicas adecuadas relativas al aprendizaje y organización escolares.

Daniel J. Connor en *An Introduction to the Philosophy of Education* e Isabel Scheffler en *The Language of Education*, 1960, ofrecen importantes aplicaciones al pensamiento analítico a la pedagogía. Por su lado, Ch. Hardie en su libro *Truth and Fallacy in educational Theory* polemiza a favor de la doctrina analítica.

13. EL RECONSTRUCCIONISMO. TEODORO BRAMELD.

Una actitud diferente asume el reconstruccionismo, que en muchos aspectos se inspira en el pragmatismo, pero que se aparta de él por su carácter revolucionario. Su creador es el profesor Teodoro Brameld (Cfr. su obra Bases Culturales de la Educación, 1961), de la Universidad de New Yorkl

La pedagogía construccionista se diferencia del pragmatismo en que es una doctrina revolucionaria, dicho en toda la fuerza del término. La educación no es vista sólo como acción, pragma, sino como acción transformadora. Toda la educación se ve desde un proyecto social-revolucionario de vida, ello es, desde el futuro. El hombre es un ser prospectivo; tiene una tendencia a construir un mundo mejor, una existencia en donde queden eliminados el hambre y las enfermedades y en donde cada hombre se culturalice al máximo. En términos pedagógicos, el educando es un ser para el futuro y el educador es un director de proyectos reales y revolucionarios.

La didáctica construccionista está al servicio de modelos de vida futura. Por ello, su principio es “resolver problemas reales”; lo que quiere decir que la mejor didáctica es la que plantea los problemas serios en que actúa el educando resolviéndolos mediante la experiencia. El verdadero saber para el construccionismo es el saber que “funciona”, el que es operante en la experiencia.

14. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA. VÍCTOR GARCÍA HOZ Y SU GRUPO.

Una versión integradora de la pedagogía personalística ha sido concebida en España recientemente por el pedagogo Víctor García Hoz (1911-...) y sus discípulos. El mérito de la nueva corriente reside no sólo en su comprensiva fundamentación filosófica, que recoge y organiza las ideas fecundas existentes sobre el tema, sino también en el intento, en vías de realización de la significativa teoría. Se la llama educación personificada, y ha sido resumida en un código que consta de principios fundamentales y de principios metódicos y de organización educativa.

He aquí los principios fundamentales de dicho código, que constituyen un cañamazo filosófico, por así decirlo: “El fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona como principio consistente de actividad que se manifiesta a través de las notas de singularidad, autonomía y apertura, cada una de las cuales presenta sus peculiares exigencias. Posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal. Estímulo permanente para la capacidad creativa de cada escolar. Estímulo de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio. Autonomía. Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares puedan ejercer su libertad de

aceptación, de elección y de iniciativa. Autonomía real y responsabilidad social de los centros educativos. Apertura. Unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación. Apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social”.

15. ESTRUCTURALISMO Y PEDAGOGÍA. LEVÍ-STRAUSS, FOUCAULT, PIAGET.

La última dirección filosófica, por cierto de carácter metódico, es el estructuralismo. Este, a decir verdad, es una manera de encarar las realidades contemplando los elementos de ella desde una perspectiva de totalidad. La estructura es una trama formal de elementos solidarios.

Aunque la idea, en rigor, no es nueva, adquiere carta de naturalización gracias sobre todo a Claude Lévi-Strauss (Cfr. Antropología estructural), Michel Foucault (Cfr. Las palabras y las cosas) y Jean Piaget (Cfr. El estructuralismo). En la actualidad, los pedagogos subrayan esta comprensión totalizadora de la vida educativa, de preferencia en los niveles filosóficos. Las corrientes personalistas son un vivo ejemplo de esta actitud.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. Monografía sobre el naturalismo pedagógico contemporáneo.
2. Pablo Natorp como pedagogo.
3. Makarencó. Su doctrina de la educación.
4. El existencialismo pedagógico. Sus realizaciones teóricas.
5. Desarrollo de la pedagogía de la personalidad en nuestros días

BIBLIOGRAFÍA

- J. M. Moreno G. y otros, Historia de la educación. Madrid, 1971.
L. Luzuriaga, Pedagogía social y política. Bs. As. 1954.
F. Larroyo, Historia general de la pedagogía. México, 1970.
O. Boelitz y J. Grünwald, Fundamentos pedagógicos del siglo XX. La Plata, 1935.



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

SESION 3

Bienes y Valores Educativos

- **Los bienes educativos**
- **La educación como territorio de la cultura**
 - **Los tipos históricos de la educación**
- **Los valores educativos, la formación humana como vida y como forma de vida**
 - **Formación y autoformación**

BIENES Y VALORES EDUCATIVOS

En un sentido, toda pedagogía es pedagogía axiológica, pues la culminación del acto educativo es, justamente, la realización de valores, la posesión vital de bienes culturales. Pero el camino, largo, arduo, lleno de peripecias, para convertir en conducta la tarea educativa, echa mano de otras disciplinas: la biología, la psicotécnica, las ciencias sociales. Hay, así, una pedagogía biológica, una pedagogía psicológica, una pedagogía sociológica.

1. LOS BIENES EDUCATIVOS

Descrito el mundo de los valores culturales, se impone ya el tema de la pedagogía de los valores, la pedagogía axiológica. Compleja y múltiple en sus problemas, se ofrece esta rama de la filosofía de la educación. En primer lugar averigua cómo y en qué medida los bienes culturales se transforman en bienes educativos, en fines concretos de la acción pedagógica. No todo bien de la cultura es susceptible de transformarse en bien educativo en cualquier momento y para todo educando. Este va creciendo conforme a cierto ritmo, así en lo orgánico como en lo espiritual. La obra educativa tiene límites, entre los cuales precisa situar las aptitudes de cada hombre, como ya quedó dicho.

Preciosas enseñanzas brindan a este respecto los principios de caracterología humana. La psicología, además, suministra otros fundamentos en lo concerniente a los valores y bienes culturales. Hay una psicología de los valores, parte constitutiva de la psicología general. La psicología de los valores investiga cómo se producen en la conciencia las vivencias de valor, ello es, cómo se toma conciencia de los bienes culturales y de las diversas cualidades de valores (valencias), y también cómo tienen lugar y se generan, en la propia conciencia, los juicios o estimaciones de valor, por parte del sujeto.

La pedagogía axiológica en su tarea de ver de realizar en el educando bienes culturales, los más y del mejor modo, toma muy en cuenta las condiciones sociales de la cultura humana. La comprensión de los valores, sólo es posible a través de bienes culturales vividos. Mas ello es factible por la intercomunicación humana. Sólo en la comunidad humana cultivadora de valores, prospera y se supera la educación. Piénsese, por ejemplo, en la educación moral. La realización de valores, por ello, implica una comunidad de cultura, colaboración, solidaridad para lo mejor. Dos fundamentos socio-axiológicos, pues, quedan en claro. En toda asimilación personal de bienes culturales y vivencia de valores, primero, tiene lugar una poderosa influencia de la comunidad; segundo, la educación humana se integra cuando es una educación para la comunidad. Esta postula: a) conciencia y comprensión del individuo como miembro o partícipe de la comunidad; b) solidaridad en los bienes y valores al servicio de los ideales comunes: justicia, amor, respeto, sinceridad, honradez, fidelidad, lealtad, abnegación.

2. LA EDUCACIÓN COMO TERRITORIO DE LA CULTURA.

Los bienes educativos constituyen un propio territorio cultural, de parecida manera como ocurre con las obras de arte, las ciencias, las costumbres morales, etc. Como territorio de la cultura, la educación ostenta inconfundibles características. Ante todo pervade todos los otros territorios, manteniendo viva la cultura entera. Gracias a la educación, en verdad, ciencia y moral, economía y derecho, lenguaje y religión, se convierten en patrimonio de la comunidad.

Pero la educación no sólo es guardiana de la cultura ya creada, revitalizándola. Asimismo prepara la tierra fértil de nuevas creaciones; y esto, de dos maneras: siendo vehículo de la cultura creada y promoviendo y realizando ideales de la comunidad en donde actúa. Estos ideales cambian de pueblo a pueblo y de época a época, pero, en cada caso, constituyen fuerzas operantes del desarrollo cultural.

La conciencia del ideal es el punto de arranque de su realización. El ideal, en efecto, pone en marcha la vida ascendente. “Los ideales, dice Ortega y Gasset, son cuanto atrae y excita nuestra vitalidad espiritual, son resortes biológicos, fulminantes para la explosión de energías. Sin ellos la vida no funciona. Nuestro contorno, que está poblado no sólo de cosas reales, sino también de rostros extraterrenos y hasta imposibles, contiene un repertorio variadísimo de ellos. Los hay mínimos, humildes, que casi no los confesamos; los hay gigantescos, de histórico tamaño, que ponen en tensión nuestra existencia entera y, a veces, la de todo un pueblo y toda una edad. Si el nombre de ideales quiere dejarse sólo para estos mayúsculos, no hay inconveniente, con tal de recordar que lo que tienen de ideales no es lo que tienen de grandes. No es en su trascendencia objetiva, sino lo que tienen de común con los más pequeños estímulos de vivir: encantar, atraer, irritar, disparar nuestras potencias. El ideal es un órgano de toda vida encargado de excitarla...”.

En los ideales participa de poderosa manera la vida emotiva del hombre. Son mucho más que representaciones conceptuales; son mucho más que ideas. Los ideales son proyectos que mueven asimismo la voluntad del hombre, y que, por tanto, lo mantienen alerta en sus decisiones. Por ciertas ideas se discute; por ciertos ideales se lucha y, a veces, se muere. Lo propio el mártir que el revolucionario social, son ejemplos reiterados de tal hecho.

3. LOS TIPOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN.

Los grandes ideales, los ideales históricos, los que, aunque provengan de personalidades sobresalientes, arraigan en la sociedad, encuentran su vehículo en la educación como forma de vida. Entonces se convierten en ideales pedagógicos. No hay ideales universales, permanentes, a través de la historia. “El ideal de la

educación, dice W. Dilthey, se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa”.⁶⁹

Los ideales de la vida en una sociedad y en una época conforman los llamados tipos históricos de la educación. Estos, como aquéllos, son productos históricos, y derivan de las concepciones del mundo y de la vida a tenor de las cuales se trata de formar a las nuevas generaciones. Los ideales de vida cambian inclusive dentro de cada pueblo, y, correlativamente, sus tipos históricos de la educación. Uno fue el tipo histórico de la educación el al Época colonial de Latinoamérica. Otro, muy diferente, el que hoy se va integrando en nuestro mundo en crisis.

Como las culturas, también los tipos históricos de la educación se influyen entre sí poderosamente. Las culturas no son círculos cerrados como pretende cierta historiología; son círculos permeables recíprocamente. En la actualidad, la influencia mutua de los pueblos se torna interdependencia sociocultural. Sobre todo el desarrollo de la ciencia y de la técnica, aparejado al movimiento, hondo e incontenible, de las reformas sociales de acentuado carácter económico, está promoviendo un hombre standard, unidimensional, dice H. Marcuse, de perfiles internacionales. La comunicación humana, que logra niveles jamás pensados, contribuye en este hecho de alcance ecuménico.

La educación, por su lado, es factor y exponente de tal suceso. Aún, es cierto, las formas típicas de la educación conservan rasgos nacionales, pero se desvanecen paso a paso en obsequio d la marea colectiva que sacude al hombre actual en aspectos, cada vez mayores, de su existencia. Un modelo de vida, hoy, es el hombre de ciencia, el investigador. En la ciencia y, de su natural resultado, la técnica, muchos esperan la superación de la crisis contemporánea.

4. LOS VALORES EDUCATIVOS. LA FORMACIÓN HUMANA, VALOR PEDAGÓGICO FUNDAMENTAL.

Pero ¿cuál es el característico, el específico valor cultura de la educación? ¿Acaso ésta carece de él? Así como el arte realiza la belleza; la moral, la bondad, ¿qué axiología es peculiar de la educación? La pregunta no es ociosa; tiene respuesta afirmativa. La educación posee, como todas las zonas culturales, bienes característicos cuyo valor fundamental es la idea de formación, el ideal del desarrollo de la personalidad, el cultivo de las esencias humanas. Un hombre se forma en la medida en que su acervo cultural (ciencia, arte, moral, derecho...) transforma su vida y conducta, y cuyo crecimiento espiritual, en constante aumento, se alimenta de contenidos objetivos plenos de valor. La formación humana implica, por ello, dos esenciales caracteres.

- a) una creciente asimilación de bienes culturales, que

⁶⁹ Historia de la pedagogía.

- b) viene a potenciar la personalidad del educando para nuevas y mejores formas de vida.

El valor formación humana cumple las condiciones de todo juicio valorativo. Contiene en su estructura la idea de finalidad: la educación realiza objetivos; tiene su polo negativo, o disvalor, la deformación: conducta y actitud para lo malo, lo erróneo, lo inútil, lo injusto, lo feo...; ofrece grados: se educa de manera progresiva; alude a un objeto o materia: la educabilidad, y se jerarquiza en el mundo de las dignidades humanas.

El valor básico del territorio cultural de la educación, la formación humana, es, en esencia, un valor dinámico. Se define su estructura como cambio, transformación; cambio y transformación orientados hacia un constante perfeccionamiento. La formación humana, como la moralidad, toma su alimento de bienes culturales de todo orden (ciencia, arte, economía, religión...). Los propios bienes morales constituyen uno de sus inseparables objetivos.

5. FORMACIÓN HUMANA COMO VIDA Y COMO FORMA DE VIDA.

La vida humana es un constante trascender el presente en obsequio de algo futuro, de algo que se quiere. El futuro es como una comarca contigua al presente que potencia y extiende a éste de manera insensible y gradual. Se vive el presente en los brazos del futuro.

El hombre es lo que es en cada instante, gracias a su pasado, pero también gracias a lo que quiere ser, a su futuro. Simmel expresa este dinamismo de la existencia diciendo que “la vida (el presente) es vivir más y más que vivir”. En cada momento se quiere algo que no es; se trata de convertir en vida algo que todavía no lo es, y este trascender puntualmente es vivir: la vida es vivir más. Pero al vivir se aspira a una forma cultural, objetiva, por sobre el curso real de la existencia; se quiere algo más que vivir: se quiere vivir de acuerdo con una forma de vida que aún no arraiga en la existencia viviente, pero que, de alcanzarse, será reabsorbida por la corriente de la vida, dando lugar a la conciencia de otro proyecto. El tiempo está constituido por esta conciencia de vivir más y más que vivir. Podría llamarse a este hecho, raíz e impulso de la vida humana, futurización de la existencia, ya que un propósito futuro está conformando de algún modo el presente vivido.

Justamente la formación humana describe este trascender permanente de la vida del hombre. Quien tiene voluntad de cultura, quien, con renovado interés, se proyecta hacia delante, está viviendo más en cada lapso de su existencia; pero, al superar el nivel de vida en que se halla ahora, adquiere una forma superior de ella, o sea, logra algo más que vivir, alcanza una nueva forma de vida, bien que por la vida misma.

6. FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN.

Para algunos, el término “forma” está tomado de la filosofía clásica, particularmente de Aristóteles. Gracias a la forma se realiza lo que se puede ser (*quod dat esse rei*). Recuérdese los conceptos de potencia y acto, del Estagirita. Para otros, el término fue inspirado por la actividad artística del hombre. El artista que crea produce una forma, la cual es reproducida por el contemplador en su mente. Artista y contemplador se elevan, así, a nuevas formas de experiencia estética.

Sea como fuere, el término “formación humana” tiene un claro uso axiológico. Quien lo emplea debidamente, emite una apreciación, un juicio de valor. De un abogado que ignora procedimientos jurídicos, decimos que está mal formado; lo propio de un pintor que combina defectuosamente las figuras representadas, y de un filósofo que confunde las ideas de Descartes con las de Kant.

No hay formación humana sin contenido cultural. Hay más: sólo por la asimilación de contenidos se va formando el educando. La formación humana es obra personal: cada cual la realiza por sí mismo. La formación humana es, así, autoformación. Como repite Paul Häberlin: “Nadie la puede hacer por otro”; lo que permite afirmar que lleva inscrita en su esencia la libertad, la cual no excluye la colaboración de otros, sino que, a la inversa, la supone. Ya se dijo: el hombre existe en comunicación. Esta es uno de sus atributos. Fuera de ésta no es dable su existencia.

Pero la autoformación humana, no es nada gratuito. No se hereda, se conquista, a veces con dolor. Dicho acto, por ello, tiene sus perspectivas dentro de una manera de ser individual. Goethe lo ha expresado de manera poética:

“Así tú debes ser: no escapas de ti mismo
forma estampada que al vivir se desarrolla”.

El hombre es, en verdad, el único ser real en contacto permanente con el mundo de los valores. Merced a tal relación potenciada y acelerada por el sentimiento, es el único ser capaz de moverse en dirección del ideal.

7. LOS VALORES DERIVADOS E INSTRUMENTALES. BIENES DE FORMACIÓN ESPECÍFICA Y BIENES DE FORMACIÓN COMPLEJA.

Junto a la formación como valor pedagógico fundamental, existen, con el rango de valores pedagógicos derivados, otros valores: así los valores personales de educando y educador (aptitud, destreza, idoneidad), como objetos del proceso educativo; así los valores instrumentales como los didácticos (eficacia, vitalidad docente); así los valores de las instituciones y de las tácticas de organización y

administración educativas. A todos ellos, suele llamarse también valores derivados, valores disciplinarios e instrumentales.

Tarea insobornable de la educación es plasmar dichos valores en bienes cada vez más altos y fértiles, de mayor profundidad y extensión al par. Si la realidad educativa consta de bienes, precisa crear más y mejores instituciones al servicio de la formación humana.

En la formación humana intervienen todos los valores de la cultura; pero en cada acto formativo figuran sea unos, ya otros. Hay bienes de formación específica y bienes de formación compleja. En los primeros se toma en cuenta intencionalmente un valor; en los últimos, dos o más valores. Ejemplo típico de bien complejo es el aprendizaje de la lengua. Por ella, el educando no sólo adquiere la elocución correcta, hablada y escrita, sino al propio tiempo, va tomando contacto con valores estéticos, morales, científicos, etc. Un bien específico puede ser el aprendizaje de una técnica manual en la cual se trata del valor “destreza”. Sin embargo, esta clasificación de bienes complejos y bienes específicos, es relativa. Todo bien educativo lleva en sí más o menos valores.⁷⁰

8. CRÍTICA DEL VITALISMO Y DEL PRAGMATISMO PEDAGÓGICOS.

La formación humana quiere ser vida, sí, pero vida valiosa, no una vida cualquiera. Viene a cuento subrayar este pensamiento, en virtud de que algunas doctrinas vitalistas identifican sin más el proceso de la vida y los valores de la educación.

Para la doctrina del pragmatismo pedagógico (John Dewey y su escuela), por ejemplo, éste es el caso. Según ella, sólo existe un valor educativo, a saber, el proceso de vivir, que no es un fin al que deban subordinarse los estudios y las actividades, sino el conjunto del cual los estudios y actividades son ingredientes constitutivos.

Este último aserto conlleva, por tanto, la idea de negar toda jerarquía de valores educativos. Así, declara el propio Dewey: “Es fútil intentar combinar los valores en un orden comenzando con uno que tenga menos valor y, ascendiendo, al que tenga el valor máximo”.

La doctrina del pragmatismo pedagógico, empero, es inaceptable: contradice el concepto mismo de educación.

⁷⁰ Cfr. J. Roura-Parella, Educación y Ciencia. México, 1940.

VII. CRISIS SOCIAL Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Hay muchos tipos de filosofía de la educación. Los hay metafísicos, racionalistas, abstraccionistas, empiricistas, etc. Frente a ellos, se da el tipo crítico-dialéctico que, a diferencia de los otros, encara de manera diferente la realidad educativa en su desarrollo, con sus formas e instituciones vigentes, para ver de comprender éstas desde la perspectiva de los ideales del ascenso cultural de todos los hombres. Este filosofar crítico-dialéctico de la educación, topa en su postrer tema con el enjuiciamiento de la praxis, de los hechos mismos, de la concreta presencia social. Podría decirse, por ello, que tal actitud reflexiva es filosofía concreta de la educación.

Esta tarea crítica de la filosofía de la educación se encara hoy a un problema tan complejo, delicado e insólito, como riesgoso y dramático, ya que está en juego, se dice, nada menos que la despersonalización del hombre en aras de una tecnocracia de la existencia, signo de los tiempos. Ciertamente: la filosofía de la educación ha de emitir su dictamen ante una realidad social en manifiesta crisis, con sus muchas y agudas alternativas y sus tajantes y urgentes soluciones.

1. LA CRISIS EN EL HOMBRE.

La palabra crisis significó originalmente separación, abismo. Estado crítico, situación crítica, es aquello radicalmente nuevo y singular en el curso de un ser o de un acontecer. Comúnmente se denomina, también, crisis, al momento decisivo de un negocio o de una tarea importante, momento que posteriormente puede ser causa de numerosas consecuencias. En la vida económica, la crisis señ manifiesta en la baja de precios, paralización industrial, quiebras comerciales y bancarias, desaparición de empresas, desempleo...

La crisis en el hombre es un estado de conciencia que percibe un abismo enigmático dentro de su ser. En estado de crisis, el hombre siente, sabe que se hunde, sin advertir cuando terminará de hundirse, y, ni siquiera, si terminará algún día de hundirse.

Empieza el estado de crisis en el hombre, cuando en cierto momento de su vida, se siente perdido, sin principios firmes y válidos, sin fundamentos sólidos, bien que con deseos, con proyectos. Dice J. Ferrater Mora: "Se abre entonces un abismo entre el hombre y su futuro, que le resulta incierto, y entre él y su pasado, en el cual no puede ya apoyarse... Por eso la crisis humana es de algún modo o de otro crisis de las creencias humanas. Y por eso también desde el mismo instante en que se descubre este vacío se procura colmarlo o salvarlo, pues si el vivir crítico permanente es efectivo y aún es lo único que concede al hombre "humanidad", la conciencia permanente de la crisis imposibilita la existencia misma. Toda crisis es, por ello, a la vez el intento de superarla, de encontrar aquello que substituya a lo que desapareció,

el esfuerzo para tender un puente sobre el abismo que separa al hombre del pasado y del futuro y que lo hunde sin que halle asidero”.

Otro rasgo inseparable de la crisis, es que se presenta de manera inesperada, súbita, y acelerando la situación incierta. La crisis no ofrece nunca un aspecto gradual. Es lo contrario de toda estabilidad y ritmo. Justamente lo sorprendente de la crisis acarrea confusión y estupor.

LA CRISIS SOCIAL. EL SIGLO XX.

La crisis social es la conciencia común crítica de los individuos. Se incuba y manifiesta en y por la desorientación y desconfianza en las instituciones. Cada crisis social tiene características “únicas”, es una crisis única. Los miembros de la sociedad en crisis, al perder sus creencias y la confianza en sus hábitos, se acogen generalmente a uno de estos dos modos de conducta: o el fanatismo o la ironía (el desdén). Individuos faltos de una creencia sustantiva, se arrojan en brazos de una creencia sustitutiva (fanatismo religioso, fanatismo político, fanatismo científico...), otros, desesperados ante el presente y el futuro, toman como paliativo y consuelo una actitud de superioridad irónica, desdeñosa. “Nada sorprendente, escribe J. Ferrater Mora, que una de las señales por las que se reconocen las crisis históricas, sea la aparición o, mejor dicho, el predominio de dos tipos: el soñador y el cínico. Las épocas críticas se caracterizan, en efecto, por esta contraposición de la utopía imposible y del descaro abierto. Ambos son, en cierto modo, destructores de lo existente, porque ambos creen, bien que por motivos distintos que lo que existe es radicalmente inválido y debe ser aniquilado. En la crisis hay una soledad radical del hombre, soledad no incompatible con el efecto predominio de las masas en la vida pública. La soledad consiste en un desarraigo del anterior suelo firme; el hombre está tal vez acompañado de los demás, pero sólo consigo mismo”.⁷¹

Cierto: la crisis se experimenta más aguda en los hombres que tienen conciencia de su desconcierto, y hacen esfuerzos por orientarse, pues no están dispuestos a tomar la primera solución que se les ofrezca (el hombre maduro, preparado, creador), o que, por su vida profesional (maestro, artista, pensador) no pueden entregarse a la acción colectiva.

En las épocas de crisis se dan más posibilidades de elección. Ante nuevas perspectivas, la acción del hombre se detiene, o, por reacción, se precipita. ¿Cómo sucede esto? La crisis es pasajera, transitoria, en las masas. El hombre común y corriente pronto se conforma con una satisfacción parcial, con una solución provisional, a la que, de continuo se adhiere con mayor entusiasmo que a su creencia anterior. Por el contrario, la crisis es perdurable en las élites, en los hombres creadores. Los hombres de talento, los hombres cultivados y responsables, las personalidades influyentes en el concierto social, por su clara conciencia del

⁷¹ Cfr. Su obra *El hombre en la encrucijada*. Bs. As. 1952.

cambio, y de lo que el cambio social significa, no quedan conformes con soluciones parciales. Ante una etapa de incipiente progreso, seguirán fustigando a su generación hasta ver realizados sus más altos ideales; seguirán incitando a obtener cambios profundos, verdaderos cambios. Serán los “eternos inconformes”.

El siglo XX no ha sido un siglo más quieto y pacífico que los precedentes; por el contrario, ha llegado a vivir significativos conflictos, nunca imaginables. En la primera mitad de la centuria, la humanidad ha sufrido los efectos de dos guerras mundiales, ha seguido con asombro el desarrollo de las revoluciones de Rusia y de China, se ha conmovido hondamente ante los regímenes de Hitler, de Mussolini y del militarismo japonés, y, no ha existido lugar ni hombre que no haya resentido las consecuencias de estos hechos, para bien o para mal. Paralelamente a tales acontecimientos, el mundo ha experimentado enormemente los progresos científicos y tecnológicos, los nuevos giros de la economía, la política de los Estados, la explosión demográfica, y, dentro de todo ello, a manera de resultante, la crisis individual y social.

Para muchos, el suceso más significativo en la centuria veinte, ha sido pasar de la etapa de las economías nacionales a la de la economía mundial. Con esta evolución económica, se va afirmando, asimismo, la evolución de las ideas, de los comportamientos, de las concepciones de la vida individual, social, nacional e internacional.

3. CRISIS EDUCATIVA Y CIVILIZACIÓN.

La crisis educativa es crisis de civilización. La educación hoy se halla en un contexto histórico de creciente mudanza. “La historia, decía Antonio F. Sajonia en 1969, se acelera a un ritmo de progresiva intensidad y el tiempo adquiere una dimensión más compacta; en un mismo período vemos operarse transformaciones cada vez más numerosas, y también más profundas. Desde la desintegración del átomo, hace apenas veintitrés años, la ciencia ha progresado más que en los veinte siglos de nuestra era. La cibernética nace en 1949 y sus computadoras realizan en segundos cálculos y proyecciones que demandarían años de labor a cientos de sabios; ya no hay temor de que se agoten las fuentes naturales de energía; la química crea en el laboratorio materias primas y productos alimenticios; la biología ha logrado reproducir la vida y transformar la evolución de las especies; las imágenes y los sonidos, a través de satélites se transmiten simultáneamente a todos los rincones del orbe; el hombre ha ascendido a la categoría de habitante del cosmos. Y lo que antes exigía decenas de años para extender sus usos, hoy se logra con rapidez asombrosa. Se ha acortado vertiginosamente el tiempo entre la invención o el descubrimiento científico y su explotación industrial. Ese tránsito duró 112 años para la fotografía; sólo 56 para el teléfono, pero se acortó a 15 para el radar, o para la bomba atómica, 5 para el transistor y 3 para el circuito integrado...”

“La aceleración de la historia abarca el escenario humano completo, y si bien se manifiesta ‘a primera vista’ en el terreno de los progresos científicos y tecnológicos, no hay campo de la actividad individual y colectiva que quede al margen de las rápidas transformaciones de la actualidad”.

Pero la transformación se impone casi fuera de toda reflexión y análisis. “Se le asume sin más y no se la piensa con detenimiento y objetividad, como para comprender por qué muchas de nuestras ideas y nuestras costumbres no se corresponden con la realidad, y aparecen anacrónicas en un mundo que se ‘adelanta’ al porvenir. Lo que ocurre es que la comprensión general está en retardo con relación a los cambios estructurales ocurridos en el plano de la realidad objetiva. Todavía no hemos ajustado nuestro razonamiento a la trascendencia revolucionaria del mundo en que vivimos, y nuestro comportamiento social está encadenado aún a prejuicios e ideas de épocas que hemos dejado atrás”.

Dentro de esta circunstancia, la educación está urgida de mudanzas. Tiene ante sí nuevas e inaplazables tareas, más complejas, más difíciles. “Hasta un pasado reciente fue lógico que se ocupara de la tarea conservadora de transmitir la herencia cultural, y de responder a los requerimientos profesionales y sociales con conocimientos y habilidades y destrezas cuya vigencia y operatividad abarcaban períodos de tiempo equivalentes al itinerario de una, dos o más generaciones. La escuela y la universidad brindaban productos aptos por 30 ó 40 años, y la necesaria adaptación a los cambios lentos y graduales, se hacía por canales normales, sin desfases violentos. Hoy, por el contrario, dentro del segmento de una generación ocurren transformaciones fundamentales, y a todos los niveles de la formación – mano de obra calificada, sub-profesiones y profesiones- son ineludibles la aptitud y la capacidad para adaptaciones continuas y conversiones totales. En suma, la educación está exigida por la aceleración de la historia a asumir la difícil tarea de acompañar el cambio vertiginoso, y servirlo”.⁷²

4. MANIFESTACIONES DE LA CRISIS EDUCATIVA.

Viene a cuento hacer un análisis de la actual crisis educativa:

a) La ampliación de las relaciones sociales. “Antiguamente, escribe Dottrens, la mayor parte de la existencia transcurría en la misma casa, en la misma calle, en el mismo barrio; el medio inmediato reaccionaba sobre nuestra propia vida. Era grande el número de hombres y mujeres que no habían abandonado su barrio hasta muy entrada su adolescencia. Gracias a esta estabilidad, la conducta de cada uno estaba estrechamente unida a la del grupo de que dependía: en particular, la familia, la sociedad local. El grupo social, por su coherencia, su homogeneidad aún relativa, constituía una armadura sólida, en cuyo seno el individuo se encontraba encuadrado y dirigido. No es éste ya el caso hoy día. En efecto, ¿qué es lo que sucede?

⁷² Centro de documentación e información educativa. Boletín 10. San Miguel de Tucumán, 1969.

Las necesidades y las obligaciones de la vida moderna nos llevan a desmenuzar nuestra existencia, y a integrarnos, en el curso de un mismo día, en medios distintos: medio familiar, profesional, de ocios. Cada uno de estos medios tiene sus hábitos, su lenguaje, su vida propia. Así, estamos en contacto, sucesivamente, con seres a los cuales, excepción hecha del círculo familiar, nos adaptamos por un tiempo, en la medida que lo queremos, y esta posibilidad nos hace independientes a su respecto”.

b) Acción de los medios de comunicación y los espectáculos. Mucho se ha estudiado la influencia de los medios de comunicación modernos y la influencia de los espectáculos artísticos y deportivos sobre la sociedad y sobre el individuo. Frente a las opiniones favorables, a todas luces justas y objetivamente fundadas, también se han presentado opiniones que advierten el mal uso y nocividad de prensa, radio, cinematógrafo y televisión. Suele hablarse de la prensa como “cuarto poder”, como “prensa vendida”; a la televisión no sólo se le han reprochado sus programas de baja calidad, sino la ignominia de formar teleadictos, lo mismo en la infancia que entre la juventud y aun entre los adultos y viejos, etc. En fin, al cinematógrafo y a la radiodifusión, no sólo el recargo de propaganda comercial, signo máximo de la economía de consumo, sino también el pobre nivel cultural de sus exhibiciones.

c) Mayor libertad de acción y de actitud que en generaciones anteriores. Si comparamos nuestros sistemas sociales y nuestras libertades con las que vivieron los hombres de otras épocas, no dejamos de reconocer un sensible progreso, incluso en las libertades políticas y en los niveles de vida económicos, pues en la actualidad, aun los sistemas totalitarios dispensan mayores garantías y cuidados a los trabajadores que otras épocas los gobiernos absolutistas. En general, hoy cada individuo, en cualquier medio, dispone de un margen de conducta, de una libertad de acción y de actitud de los que la generación anterior a nosotros no tuvo idea alguna, y esto se traduce por una independencia cada vez mayor respecto de las consignas formales que nos ha dado la educación anterior.

d) Desequilibrio de la vida colectiva. La crisis de nuestro tiempo es alarmante, porque ha llegado a manifestarse en el individuo, y en su círculo social, su generación, su vida política y religiosa: emancipación desbordada de la juventud, conflicto de las generaciones, crisis de la familia, en múltiples aspectos, violencia social; son todos términos que traducen el estado de la civilización y el desequilibrio de la vida colectiva.

e) Crisis de crecimiento y de preparación. También, dice Dottrens: “Lo trágico de nuestra época está en que el deseo de independencia, el deseo de sentirse libre, la afirmación del yo, que se encuentra desde milenios en el fondo de todo corazón humano, brotan ahora, más que nunca, con una fuerza excepcional, del seno de los individuos y de las colectividades, y que estos individuos y colectividades no están preparados para vivir en el medio evolucionado que tratan de constituir, puesto que la educación que se les ha dado los ha formado para un concepto de la existencia que ya no aceptan; para una vida en un medio distinto de aquel en el cual desean integrarse”. (En su obra Hay que cambiar de educación).

f) Crisis de estimativa. Por otra parte, nos encontramos divididos en nuestra estimación de las cuestiones fundamentales, como la de los principios de la vida ideal y los de la organización mejor de la sociedad. Especialmente en nuestras sociedades democráticas, no tenemos ideas definidas respecto de las formas de conducta adecuadas en otras cuestiones. Un conjunto de influencias educativas prepara a las nuevas generaciones para la realización y defensa de sus propios intereses racionales en un mundo de competencia, mientras que otra serie de esas influencias educativas prepara a las nuevas generaciones para la realización y defensa de sus propios intereses racionales en un mundo de competencia, mientras que otra serie de esas influencias subraya el altruismo, el servicio social y la subordinación a fines comunes. Un conjunto de esas influencias sociales se guía por el ideal del ascetismo y la represión; otro, por el deseo de fomentar la propia ideología.

Afortunadamente los marcos de libertad permiten el desarrollo de la personalidad humana, pero el mal uso de esa libertad, desgraciadamente, lleva a muchos individuos a que luchen por exterminar a la propia libertad. Realmente la educación no ha alcanzado el ideal de dar una formación amplia y uniforme, a los pueblos, y se ha caído, por consecuencia, en formaciones unilaterales. En gran medida, en la práctica, “carecemos de una teoría y una práctica comúnmente aceptadas en lo relativo a la naturaleza de la libertad y de la disciplina”, en lo relativo a la naturaleza de la libertad y de la disciplina”, escribe K. Mannheim en su libro Diagnóstico de nuestro tiempo.

g) Carencia de una política educativa precisa y convenientemente fundada. No es hiperbólico señalar que la política de la educación, en la mayoría de los Estados, no está convenientemente planificada, y que muchas veces, no persigue objetivos claros o adecuados a lugar y tiempo. La crisis en la estimativa no sólo se muestra en estos casos marginales de inadaptación como es el crimen; carecemos de una política educativa en que todos estemos de acuerdo respecto a nuestros ciudadanos normales, pues a medida que más avanzamos conocemos menos cuáles son los propósitos de nuestra educación. En el plano de la educación primaria estamos indecisos entre si el propósito debe ser la creación de millones de racionalistas que prescindan de la costumbre y la tradición y juzguen cada caso por sus propios méritos, o si tal objetivo debiera ser la transmisión de la herencia social y nacional precipitada en la religión. En los planos superiores de la educación no sabemos si educar para la especialización, requerida urgentemente en una sociedad industrializada con una estricta división del trabajo, o si intentar la formación de personalidades completas.

h) Incapacidad de educadores y dirigentes. En la crisis actual, junto a los jóvenes y a las clases dominantes, son responsables los educadores y los dirigentes que antes de ver la realidad, antes que reconocerla, continúan creyendo que una educación cuyos efectos eran evidentes en otro tiempo, pueda mantener su eficacia cuando las condiciones de esa eficacia ya no existen. “Pretender mantener e imponer medios de educación que corresponden a un estadio ya sobrepasado de la posible retorno, en

el cual, para algunos, está la única salvación, es pretender que el río refluya a su fuente; es obrar, en el plano de la educación, igual que esos artesanos de otros tiempos que incendiaron las primeras manufacturas con la idea de impedir la revolución industrial que anunciaban...

“La educación conservadora, que constriñe, es impotente para provocar el enderezamiento necesario; hasta lo hace cada vez más difícil; de ahí que sea anormal y patológica. Su acción acelera justamente la realización de lo que pretende impedir: el abandono de las tradiciones, la repulsa de las lecciones del pasado: en educación como en política; la reacción es siempre el anticipo de la sublevación de la revolución”.⁷³

5. PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN.

Una salida de la crisis educativa en nuestro tiempo apunta ni más ni menos que a una reforma de fondo, a una verdadera revolución pedagógica. Los retoques a los sistemas de educación pública vigentes, dan la impresión de paños calientes que, como tales, propician sólo un alivio superficial, retardando la cura.

Precisa insistir: la revolución científica y tecnológica, de una parte; la revolución política, de otra parte, han subvertido ese estado de cosas. El problema, hoy día, es propiciar un sistema de educación unificada, apto para todos, y capaz de preparar al hombre a la vez para su tarea técnica y para su tarea cívica. “Terminó ya el divorcio entre la educación liberal y la educación profesional, entre la formación del ciudadano partícipe en la soberanía nacional y la del productor. Es necesario reconciliar esos dos aspectos del hombre o, mejor dicho, reencontrar y rehacer al hombre en ellos, lo que sólo es posible si el hombre se eleva igualmente por enciam de uno y otro” (Hubert).

Desde luego no se trata de crear de la nada. El concepto dialéctico de la educación muestra a las claras que las utopías con sus descabros dañan más que fortalecen los objetivos deseados. Las reformas han de ver con perspicacia la coyuntura social en que se halla la realidad educativa, para insertar en ella la cápsula de la posible transformación.

El punto de partida es el planeamiento integral de la educación, el cual consiste en prever y proveer de un sistema de educación de óptima calidad, permanente, en beneficio de todos los hombres. El planeamiento integral de la educación es un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con finalidades bien determinadas,

⁷³ R. Dottrens, op. cit.

facilitando a cada individuo la realización de sus aptitudes y su aporte más eficaz al desarrollo social, económico y cultural del país.⁷⁴

Si bien el planeamiento requiere una tarea continua, una de sus exigencias es el señalamiento de etapas. Para cada una de éstas se fijan objetivos. Estos, por su parte traen consigo: preparación de proyectos concretos, medios para ejecutarlos y rectificarlos sobre el terreno, evaluación de los resultados, autocrítica, etc.

El planeamiento de la educación es una empresa técnica. Ha de coordinarse con el planeamiento de la economía, del urbanismo, de la promoción de la ciencia, de las artes, etc. Además requiere un trabajo de equipo por especialista en diversas ramas. Con el grupo de pedagogos han de colaborar expertos en ciencias sociales, en medicina social, en finanzas y demás.

El planeamiento integral de la educación, ahora más que en otras épocas, ha de computar las alternativas del futuro. Los cambios esperados son perentorios e inmediatos. ¿De un lustro a otro? No: con más celeridad, sobre todo en el desarrollo de la ciencia y de la técnica, que como en ninguna época, tienen resonancias consecutivas en todos los sectores de la cultura humana.

Frente a tal hecho, el planeamiento de la educación ha de tomar medidas radicales. Una de ellas es la educación permanente. La incontenible conquista de conocimientos en todos los órdenes de la vida, trae consigo una transformación de todos los sistemas de la técnica y, consecuentemente, del trabajo en la industria y la agricultura, en la administración y política. De ahí se desprende la necesidad pedagógica de preparar de tal manera al educando, que éste pueda adaptarse metódicamente a los cambios presentes y futuros.⁷⁵

Tal es el concepto de la educación permanente. Reformar los sistemas educativos tomando en cuenta dos esenciales postulados:

a) Incorporar en el proceso “enseñanza-aprendizaje” conceptos, destrezas y hábitos exigidos por una sociedad en agudo proceso dinámico y diferenciado, ello es, introducir en la didáctica una técnica que suministre recursos eficientes para que el educando aprenda a aprender por sí mismo, frente a las circunstancias inéditas que habrá de encarar a lo largo de toda su vida.

b) Planear de inteligente manera, como lo hacen ya muchas empresas industriales, una continua reeducación que renueve ideas y procedimientos de trabajo de los hombres ya en servicio, atenta a los nuevos requerimientos. La educación permanente quiere mantener al hombre a la altura de los tiempos en su quehacer y hacer en la vida, sorteando en lo posible los efectos pedagógicos de los cambios.

⁷⁴ Seminario sobre el planteamiento integral de la educación. En la revista La educación. Washington, 1969.

⁷⁵ Cfr. Crónica de la UNESCO, Febrero, 1969.



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

SESION 4

Bases para el análisis de la filosofía de la Educación del Estado de México

- **Proyectos educativos y relaciones sociales**
- **La filosofía de la Educación y los proyectos de Educación Pública en México**

BASES PARA EL ANÁLISIS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO MEXICANO

PROYECTOS EDUCATIVOS Y RELACIONES SOCIALES LOS PROYECTOS Y LAS NECESIDADES SOCIALES

La finalidad

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

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

Lo que para algunos fue la propiedad de un alma ajena y superior al mundo material, que se consideró como signo inequívoco del lugar privilegiado que, de acuerdo con un orden supranatural, correspondía al ser humano, para la ciencia actual no es más que un resultado natural: el tamaño y la organización del cerebro del hombre –dice el antropólogo R. E. Leakey- lo capacitan para plantearse problemas, concebir nuevas ideas, recordar experiencias y planear futuras acciones; capacidad que se manifiesta en dos rasgos fundamentales: el lenguaje, y la elaboración y empleo de herramientas.⁷⁶ Se trata de una capacidad gracias a la cual el ser humano tiene una relación especial con Edmundo natural del cual forma parte y con los otros individuos de su especie.

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

⁷⁶ E. Richard Leakey, *Orígenes del hombre*, pág. 10. La conocida obra de F. Engels. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre* expresa ya esta idea, pero resaltando el aspecto social del ser humano: “Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no sólo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y alcanzar objetivos cada vez más elevados”, pág. 71.

historicidad, de la propia situación en las relaciones sociales y de los propios intereses y necesidades.

La conciencia se manifiesta, especialmente, en el modo como el ser humano realiza su actividad vital: el trabajo. Mientras que el animal no se diferencia de su actividad vital, el ser humano es capaz de diferenciarse en ella y convertirla en su objeto. Por el trabajo se objetiva no como individuo sino como ser genérico, es decir, como ser que existe en y por la sociedad. Así, el hombre es un ser social⁷⁷ no sólo porque tiene conciencia de sí como género, sino porque se objetiva como ser genérico.

En la medida en que descubre en lo objetivo posibilidades de acción distintas y elige aquella que reconoce como la mejor para ser realizada, el individuo deviene libre. La conciencia y la libertad⁷⁸ son las condiciones que fundan la capacidad del ser humano para trazarse fines, para dar sentido a sus acciones, para orientar su vida conforme a objetivos determinados autónomamente.

Los fines a los que nos referimos, en estricto, son fines humanos e históricos, esto es, fines que están condicionados por necesidades e intereses humanos; fines de individuos insertos en relaciones sociales concretas.⁷⁹

Ahora bien, no consideramos que los propósitos del ser humano reciban su fundamento ontológico de un *esse subsistens*, y su fundamento moral de su correspondencia con una entelequia o su adecuación con una esencia inmutable. En otras palabras, nuestra concepción de finalidad excluye la de “causalidad final” que antológicamente se diluye en una “causalidad eficiente”, esta última concepción es propia de la metafísica tradicional y, como bien hace notar Sánchez Vázquez, es una concepción teleológica que desemboca necesariamente en una teología, de tal suerte que la historicidad de los fines queda subordinada a la inmutabilidad, si no es que ignorada en aras de una explicación esencialista.

Pero, para delimitar el significado de la categoría de finalidad, no basta el rechazo de las causas finales para acceder, a la manera de Goethe, a la comprensión de una acción histórica que, despojada de un fin predeterminado, se entiendo como crecimiento “desde la raíz” de un todo armónico en el que el ser humano adquiere sentido, pero fuera del cual el individuo es “letra muerta”.⁸⁰

⁷⁷ Es importante la distinción que al respecto hace A. Sánchez Vázquez: “No hay que identificar... el hombre como ser social (cuya socialidad puede presentarse en la forma enajenada del individuo egoísta que se contrapone a la comunidad...) con el ‘hombre social’ de la comunidad real en el que el individuo se presenta realmente la unidad con la comunidad”: *Filosofía y economía en el joven Marx*, pág. 214.

⁷⁸ El concepto de “libertad” se emplea aquí con un sentido amplio. En sentido estricto entenderemos la libertad de manera del marxismo interpretado por Sëller, es decir, como “la revocación de la alienación, la superación de la discrepancia entre el desarrollo del género humano y el del particular”. Crf. A. Sëller, *Sociología de la vida cotidiana*, pág. 217.

⁷⁹ A. Sánchez Vázquez, “Contribución a una dialéctica de la finalidad y la causalidad”, en *Anuario de filosofía*, pág. 59.

⁸⁰ Goethe, citado por F. Meinecke, *El historicismo y su génesis*, pág. 393.

Tal visión es frecuente en las concepciones románticas, historicistas y neovitalistas. En ellas, los fines humanos no adquieren valor por su adecuación con lo inmutable, sino porque se insertan en el movimiento, en el devenir, en la historia. En estas concepciones, el individuo encuentra sus intereses opuestos a los de la especie y del universo entero que le impulsa a obrar conforme a un destino que no siente como propio. A la manera del “delirio de infautación” al que alude Goethe en sus obras, la individualidad se rebela contra la ley universal para, finalmente, reconocer la necesidad de concertarse armónicamente con el todo. Es el reconocimiento de la “dirección de la vida”, con un sentido universal lo que convierte al individuo en “un soplo del infinito”.⁸¹

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

En la solución hegeliana, el finalismo se lleva hasta sus últimas consecuencias, esto es, hasta la identidad de lo objetivo y lo subjetivo en un Espíritu absoluto. En esta identidad, “los fines humanos, particulares se convierten en medios o instrumentos de los altos intereses del Espíritu”.⁸² Sin embargo, la posición dialéctica de Hegel significó una superación metodológica de otras concepciones que debieron encontrar el nexo entre sujeto libre y objetividad preñada de necesidad, en un elemento externo, causa de todo y causa sui. En este sentido, el finalismo hegeliano es también la superación del dualismo kantiano que escinde la necesidad y la libertad.

En efecto, en la obra de Kant los actos del ser humano están físicamente determinados y sometidos a las condiciones del mundo fenoménico; bajo este aspecto, su conducta heterónoma obedece a las leyes de la naturaleza. En cambio, en el ámbito nouménico, como sujeto trascendental, libre de todo condicionamiento, el ser humano determina autónomamente sus propios actos y forma parte del reino de los fines.⁸³ Tal dualismo es resuelto por Kant a partir de la idea de la “providencia”: el devenir de la naturaleza, basado en la necesidad, prepara el advenimiento del reino de los fines o reino de la libertad, gracias a una “sabiduría secreta” que se sirve de los conflictos entre los fines individuales para hacer cumplir los fines de la especie.⁸⁴

La teoría kantiana destaca lo que, a nuestro parecer, es un acierto: la autonomía de la persona y el concepto de ésta como fin en sí. Sin embargo, su fundamentación reduce la dialéctica de la necesidad y la libertad a una “providencia”, y ambos aspectos hacen de la categoría de “finalidad” un concepto que –como bien

⁸¹ Cfr., los artículos de R. Xirau y R. M. Palazón acerca del espiritualismo y el historicismo, respectivamente, en A. Villegas, (coord.), *La filosofía*, págs. 13 a 34 y 59 a 84.

⁸² A. Sánchez Vázquez, *op. cit.*, pág. 55.

⁸³ Cfr. I. Kant. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, págs. 47 y 48.

⁸⁴ Cfr. I. Kant, *La paz perpetua*, pág. 231.

lo entendió Hegel-, trascendido el ámbito gnoseológico y moral, sólo podía atribuírsele, como predicado, al Espíritu.

Recapitulando: la finalidad, tal como la entendemos, no es un “telos” que, como causa, da forma o determina al ser humano. Tampoco es dirección o “impulso vital” que deviene en un todo perfecto. Para trazarse fines, la persona no está determinada ni por una causa externa, ni por un todo supramaterial, pero tampoco lo está por la naturaleza material. El ser humano se autodetermina; pero no incondicionadamente –como establece Kant-, sino condicionado objetivamente por las circunstancias. En palabras de Lenin: “en su actividad práctica, el hombre se ve ante el mundo objetivo, depende de él y determina su actividad de acuerdo con él”⁸⁵ o, como diría Antonio Gramsci, “Existiendo las condiciones... la voluntad deviene libre”.⁸⁶ La finalidad es, pues, el producto de la libre autodeterminación del sujeto, condicionado objetivamente.

Tal como la hemos definido, la finalidad implica una relación dialéctica sujeto-objeto, libertad-necesidad; mas no es relación de identidad en un Espíritu absoluto en el que –a la manera hegeliana- “El contenido es, según la libertad de su ser, el sí mismo que se enajena (y) el movimiento de esta enajenación constituye... la necesidad de éste”.⁸⁷ A diferencia de Hegel, consideramos que se trata de una relación en la que el sujeto es el ser humano concreto que actúa con relativa autonomía sobre un mundo material que se le enfrenta como objeto y que condiciona su actuar.

Fines, valores y necesidades

El sujeto que se traza fines es un ser activo, dotado de fuerzas que existen en él como capacidades, como impulsos; pero también es un ser que padece en tanto que los objetos de sus impulsos existen fuera de él. Como pasivo, es un ser necesitado, mientras que como activo es un ser interesado. Necesidad e interés se funden en lo que Marx denomina “ser apasionado” ser que “tiende enérgicamente hacia su objeto”.⁸⁸

El ser humano revela su ser apasionado al fijar fines a su acción porque se representa idealmente en la conciencia una realidad anticipada –la satisfacción de sus necesidades-⁸⁹ y tiende, interesadamente, a su consecución.

Cuando se traza fines, prefigura lo que aún no se logra y, al hacerlo, está negando una realidad actual y afirmando otra que aún no existe.⁹⁰ De este modo, el

⁸⁵ V. I. Lenin, cit. por A. Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, pág. 233.

⁸⁶ Antonio Gramsci, *Introducción a la filosofía de la praxis*, pág. 86.

⁸⁷ G. W. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, pág. 471.

⁸⁸ Se alude a la concepción de hombre en la obra marxiana. Cfr. A. Sánchez Vázquez, *Filosofía y economía en el Joven Marx*, págs. 201 a 203.

⁸⁹ A. Sánchez Vázquez, “Contribución...”, op. cit. págs. 56 a 58.

ser humano “obedece a su razón” en el sentido de que es ella la que le permite comprender la realidad objetiva, reconocer sus necesidades como tales y distinguir las posibilidades de satisfacerlas. Hay, pues, una relación indisoluble entre sujeto y objeto; las circunstancias condicionan al sujeto, pero éste puede irrumpir en ellas. A partir del conocimiento de la naturaleza y de la sociedad y de las posibilidades de transformación de éstas, el sujeto fija fines a su acción.

Todo fin reviste una exigencia de realización –se inserta como puente entre el conocimiento y la acción-⁹¹ y frente a él, el individuo humano se presenta como término de una relación ya no sólo cognoscitiva, sino eminentemente volitiva, en virtud de que éste reconoce valores en el fin al cual tiende, es decir, ve en la realidad anticipada que se representa en la conciencia, aquellas cualidades objetivas que convienen para la satisfacción de su necesidad, y las desea. Para hacer efectiva esa realidad anticipada ha de proponérsela como fin a alcanzar y realizar los medios necesarios. Éstos operan como fines próximos en relación con la realidad anticipada y en esa medida adquieren también valor ante los ojos del sujeto. Así por ejemplo, cuando alguien quiere conservarse “sano” y anticipa en su conciencia esta realidad deseada (la salud, en este caso, es el valor que se presenta como fin), aprecia el valor “nutritivo” de los alimentos (que son objetos que le permiten alcanzar el fin) a los cuales juzga como medios para lograr su objetivo, y los procura (realiza la acción). Los términos “conciencia” y “juzga” se refieren a la situación del sujeto como cognoscente, mientras que “quiere” y “aprecia” se refieren a su situación como deseante, como voluntad que tiende de su fin.

Cabe hacer aquí una distinción en la que insiste J. Muguerza: los fines posteriores son más importantes que los próximos; estos (los medios), son justificables por aquéllos.⁹² En este sentido, es a los fines y no a los medios a los que estrictamente conviene el calificativo de “valores”. Más aún si consideramos la “racionalidad” que opera en relación con unos y otros: en el caso de los medios, se trata de una racionalidad técnica, esto es, “si para alcanzar eficientemente X (que se desea y se propone como fin), se requiere Y; entonces, hágase Y”. Se trata pues, de una prescripción (hágase Y) fundada en un valor (X). lo que realmente opera como finalidad de la acción del sujeto es X y no Y, y es X lo que permite justificar Y. por otra parte, la racionalidad que corresponde a los fines, en este caso X, es –como la llama Muguerza reviviendo el lenguaje kantiano- la “racionalidad práctica”.⁹³

No reconocer la racionalidad práctica a la que se refiere el autor español significa dejar a la deriva en el mar de la irracionalidad la vida moral y social. Es esta

⁹⁰ Cfr. A. Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, págs. 247 a 252.

⁹¹ A. Sánchez Vázquez, “Contribución...”, op. cit., pág. 58.

⁹² Cfr. J. Muguerza, *La razón sin esperanza*, págs. 195 a 197 y 201.

⁹³ A lo largo de diversos ensayos, Muguerza nos previene de identificar la racionalidad práctica, que consiste en ofrecer razones para apoyar la elección de un valor (lo cual implica una relación, desde luego no por vía deductiva, con la “racionalidad teórica”), con la racionalidad técnica que consiste en elegir los medios que conducen más eficientemente al fin. Confundirlas (a la racionalidad práctica con la racionalidad técnica) significa reducir la moral a una especie de “ingeniería política”. Cfr., *ibid.*, *passim*.

racionalidad la que le ha sido negada a la vida moral por parte de un buen número de filósofos analíticos que a partir de la reconvención del Hume, conocida como la “guillotina”, (que se refiere a la invalidez de derivar un “debe” de un “es”) y tratando de evitar la falacia naturalista de G. E. Moore (que destaca la distinción entre lo “natural” o “no ético” y lo “no natural” o “ético”) han limitado la “racionalidad” al ámbito de las explicaciones teóricas.⁹⁴

Aunque sobre este punto volveremos más adelante, es pertinente mencionar que es también del ámbito de la filosofía analítica de donde surgen algunas respuestas a este problema de la “racionalidad práctica”.

Así por ejemplo. R. M. Haré reconoce que una preferencia evaluativa, como lo sería una decisión política, no puede dejar de relacionarse con la realidad concreta en la que surge.⁹⁵

Conviene a nuestros propósitos, destacar el punto de vista que sostiene al respecto el propio Muguerza y que no dista mucho de la hipótesis de J. Rawls (de declarada inspiración kantiana). El “velo de la ignorancia”, rasgo característico de los sujetos que se encuentran en la “posición original” que plantea Rawls,⁹⁶ y la “imparcialidad” del “preferidor racional” de Muguerza son la condición necesaria (pero no suficiente, ya que la decisión debe ser no sólo imparcial sino también libre e informada) para que se cumpla la fórmula kantiana del imperativo categórico y, con ello, se cubra el requisito de “decisión racional”. La universalizabilidad de la preferencia (es decir, la posibilidad de que un principio de acción particular pudiera ser elevado a norma de universal observancia), entre en escena nuevamente, como en la “voluntad general” de Rousseau o la razón práctica de Kant. Pero, empeñado Muguerza en dialogar con el marxismo y prevenido del peligro de caer en el idealismo –lo que parece no afectarle a Rawls-, introduce a su “preferido racional” en la historia, con lo cual se obliga a sustituir el término “imparcial” por el de “parcial”.⁹⁷

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

⁹⁴ Véase al respecto la interpretación de M. Warnock: “Lo falaz es para Moore –primero y sobre todo- la definición de ‘bueno’, y en segundo lugar su definición, en tanto que objeto no tan natural”. Cfr. *Ética contemporánea*, pág. 33. No obstante la interpretación de esta autora, nuestro problema sigue en pie: si nos atenemos a la tesis de Moore, los valores (lo bueno) no son objeto de apoyo racional.

⁹⁵ Cfr. B. Magge, *Los hombres detrás de las ideas*, págs. 166 y 167, J. Muguerza ofrece una amplia bibliografía sobre el tratamiento que la filosofía analítica ha dado a este problema. Es especialmente interesante su referencial al “good-reasons approach”. Cfr. *Op. cit.*, pág. 233.

⁹⁶ Se trata de una situación en la que, hipotéticamente, puede colocarse una persona cuando hace una elección sin tomar en consideración (como si las hubiera olvidado o como si las cubriera un “velo de ignorancia”) su posición real en la sociedad y sus creencias acerca de lo que es valioso. Cfr. J. Rawls, *Teoría de la justicia*, cap. III.

⁹⁷ Cfr. J. Muguerza, *op. cit.*, cap. VII.

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

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

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

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

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

En apoyo de esta idea, la teoría de Agnes Heller acerca de las necesidades y los valores permite explicar la posibilidad de hacer universales los principios que orientan las preferencias sin desmedro de su historicidad.

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

respectivo ambiente social; existe en sociedad y, con ese carácter de ser social, se apropia de la naturaleza.⁹⁸

La conciencia de la genericidad, que se manifiesta cuando el particular actúa como ser comunitario-social, no implica necesariamente una relación consciente con la genericidad. Ésta ocurre cuando la genericidad se plantea como fin, es decir, cuando se convierte en motivación de los actos del sujeto, que en este momento –al elevarse del plano de la particularidad al de la genericidad- se revela como individuo⁹⁹ que ha superado la “conciencia egótica” (dejando de ver al yo como centro del mundo y al ambiente natural y social como instrumento del yo) y la “actitud egoísta” (que consiste en querer saciar, ante todo, las propias necesidades).¹⁰⁰

Ninguna persona está exenta de motivaciones particulares. Éste es un hecho que tiene que admitirse; pero no existe quien no se haya elevado nunca, de algún modo (al menos por vía de la “conciencia del nosotros” en un grupo: la familia, el partido político, el grupo escolar, etc.), por encima de su propia particularidad. Es gracias a este proceso de síntesis de la particularidad y la genericidad, que se realiza el individuo. Por esto, promover el desarrollo individual significa promover el desarrollo genérico,¹⁰¹ la realización de la esencia humana entendida, no a la manera “esencialista” como núcleo inmutable y punto de partida del desarrollo, sino como resultado del proceso de realización de valores.¹⁰²

Desde este punto de vista, tanto la categoría de “necesidad” como la de “valor” se comprende cabalmente si se les considera vinculadas al concepto marxiano de “riqueza social”, conforme al cual “el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como fin en sí (es) el verdadero reino de la libertad, que sólo puede darse, sin embargo, sobre la base de aquel reino de la necesidad”.¹⁰³

El concepto de riqueza social contiene varias ideas que conviene destacar para efectos del desarrollo de nuestro tema: significa “El desarrollo de los individuos en todos sus aspectos, (y el desarrollo) de las fuerzas productivas”,¹⁰⁴ como condición de aquél. Significa, sobre todo, ejercicio de la libertad que –de acuerdo con Marx- empieza allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de los fines externos, y comienza el trabajo emancipado, el trabajo como “primera necesidad vital”, que sólo es posible cuando los productores regulan racionalmente su intercambio de materias con la naturaleza, poniéndolo bajo su control en las condiciones más adecuadas y dignas para el ser humano.¹⁰⁵

⁹⁸ Cfr. A. Heller, Sociología de la vida cotidiana, págs. 36 a 38.

⁹⁹ Ibid., pág. 32.

¹⁰⁰ Ibid., pág. 42.

¹⁰¹ Ibid., págs. 45 a 49.

¹⁰² Ibid., pág. 7.

¹⁰³ C. Marx. El capital, vol. 3, pág. 759.

¹⁰⁴ C. Marx. Crítica al programa de Gotha, pág. 24.

¹⁰⁵ Cfr., las páginas indicadas en las dos citas anteriores.

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

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

En síntesis, “riqueza social” significa “trabajo como necesidad vital”, relaciones sociales no alienadas, libertad social o “libertad de todos”,¹⁰⁶ en equilibrio con la equidad. Como dice Della Volpe: se trata de una libertad en función de la igualdad y, a la recíproca, una igualdad en función de la libertad.¹⁰⁷

El esclarecimiento del concepto “riqueza social” nos permite fundar la distinción entre las “necesidades radicales” y las “necesidades manipuladas” tal como las denomina Heller,¹⁰⁸ y, consecuentemente, hacer la distinción entre “valores verdaderos” y “seudovalores”.

Las necesidades radicales no son, sin más, carencias; son privación de la riqueza social y envuelven la exigencia de realización. Las necesidades manipuladas, en cambio, se construyen sobre la alienación de las necesidades radicales. Dicho de otro modo, son necesidades inducidas que mutilan u obstaculizan las posibilidades de desarrollo de la riqueza social.

Entre unas y otras, Heller establece una diferencia esencial. Las radicales son cualitativamente satisfechas: son exigencias de libertad, de justicia, de trabajo, en una palabra, de desarrollo del individuo que implica desarrollo genérico o universal en la medida en que su referente es lo específicamente humano: la conciencia, la socialidad, la objetivación y la libertad de todos. Las necesidades radicales manifiestan las posibilidades de la especie en sí, reclaman la riqueza conforme al género,¹⁰⁹ por eso son también exigencia de equidad. En este sentido, y de acuerdo con la fórmula marxiana, la riqueza social es fin en sí; por esto —explica Heller— “la medida en que el hombre como fin se ha convertido en el más elevado objeto de necesidad para el otro hombre, determina el grado de humanización de las necesidades humanas”.¹¹⁰

¹⁰⁶ Sintetizamos así el concepto marxiano interpretado por Heller: “la humanidad será libre cuando todo hombre particular pueda participar conscientemente en la realización de la esencia del género humano y realizar los valores genéricos en su propia vida”. Cfr. A. Heller, op. cit., pág. 217.

¹⁰⁷ Cfr. G. Della Volpe, Rousseau y Marx, págs. 17 y 18.

¹⁰⁸ Cfr. Agnes Heller, Teoría de las necesidades en Marx, cap. II.

¹⁰⁹ Cfr. Ibid., págs. 50 y 51

¹¹⁰ Ibid., pág. 44.

Por oposición, las necesidades manipuladas connotan intereses utilitarios, intereses egoístas, avidez. Son necesidades controladas, mediatizadas por relaciones sociales de dominación que se presentan cosificadas o deshumanizadas. Son satisfechas cuantitativamente en el sentido que los objetos que cubren esas carencia son venales: “el dinero no sólo puede limitar la cualidad, cuantificar las necesidades cualitativas y atrofiar lo no cuantificable –dice Heller-, sino que puede incluso cuantificar lo no cuantificable y transformar las necesidades cualitativas en su contrario”.¹¹¹

En correspondencia con la distinción de las necesidades que hemos apuntado, precisaremos el significado de valor y de su opuesto el seudovalor. Valor es “todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico”.¹¹² En otras palabras, es valioso todo aquello que constituye la riqueza social. En este punto cabe hacer la precisión siguiente: el desarrollo de las fuerzas productivas es valioso en tanto que es la base de la realización de valores en otras esferas, es decir, sólo en el sentido de una *conditio sine qua non* (pues al aumentar la cantidad de valores de uso y, por tanto, de necesidades humanas, y disminuir el tiempo socialmente necesario para la obtención de los productos, se favorece el despliegue de las capacidades humanas), pero de ninguna manera en sentido prioritario.¹¹³ Esto queda todavía más claro si recordamos la contradicción fundamental descubierta por Marx entre el desarrollo de las fuerzas productivas y el estancamiento de las relaciones sociales. El hecho de que las fuerzas productivas se desarrollen, no significa que de ahí se derive necesariamente la emancipación del ser humano y la riqueza social; antes bien, la historia testimonia lo contrario.

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

Actitudes y creencias

Si bien hemos asumido hasta aquí, en lo general, los conceptos de Heller, es pertinente aclarar dos puntos en los que no coincidimos del todo. En primer lugar,

¹¹¹ Ibid., pág. 63.

¹¹² A. Heller, *Historia y vida cotidiana*, pág. 23.

¹¹³ Cfr. Ibid., págs. 28 y 29.

nos referimos al concepto de “interés” que para esta autora tiene un sentido peyorativo: “El interés como motivo de la acción individual no es más que expresión de la reducción de las necesidades a avidez”.¹¹⁴ En cambio, aquí hemos utilizado dicho concepto para significar el aspecto activo del ser humano en relación con sus necesidades; puesto que éstas no son simples carencias sino que envuelven exigencias de realización, la necesidad humana entraña el interés.

También disentimos con la afirmación siguiente: “los hombre no eligen nunca valores, del mismo modo que no eligen nunca el bien, ni la felicidad. Siempre eligen ideas concretas, fines concretos, alternativas concretas”.¹¹⁵ En evidente que –tal como los plantea Heller- “el bien”, “la libertad”, “la felicidad”, son conceptos abstractos, y como tales no se eligen. Se elige más bien el conjunto de condiciones concretas, de objetos concretos que favorecen el estado existencial al que llamamos “felicidad” o el ejercicio de la capacidad de elección que llamamos “libertad”. No suponemos que pudiera elegirla la “libertad” como una entidad existente en una realidad platónica, pero creemos que lo que se elige son valores, ya que se elige una alternativa concreta por el aspecto cualitativo (valioso) que apreciamos en ella. Así por ejemplo, cuando se elige una forma de organización social “democrática”, lo que se elige es el valor, la democracia no como entidad abstracta, sino como realidad efectiva o posible que cualifica a un todo social. El valor es, entonces, fin en dos sentidos: es motivo de la acción –actuamos porque queremos (apreciamos) la democracia-, y es lo que se pretende realizar –aspiramos a hacer efectiva la democracia en una sociedad determinada.

Entendidos de esta manera, los valores no son conceptos sino el referente de ciertos conceptos; no son ideas existentes en un mundo supranatural; los valores son cualidades objetivas –producto real o posible de la actividad humana- apreciadas por un sujeto. En otras palabras, los valores son producto de una relación sujeto-objeto en el ámbito desconocimiento, de la volición y de la acción. Como cualidades objetivas tienen una existencia real o posible, pero éstas no son valores sino al momento en que son apreciadas. Todavía más: lo que, según Heller, significa el concepto “valor” –todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico-, son cualidades objetivas: cuando decimos “es un hombre libre” o “es una sociedad libre”, el término “libre” se refiere a una cualidad objetiva que apreciamos en una realidad existente o posible y cuyas determinaciones son producto de la actividad humana; lo mismo puede decirse de “feliz”, “educado”, “justo”, etcétera.

El valor es, pues, el objeto del interés y la condición de la elección. Desde el punto de vista de la relación volitiva del sujeto con el objeto, este último se presenta como valioso, esto es, como portador de cualidades apreciables por el sujeto; desde el punto de vista de la relación cognoscitiva, el objeto valioso se presenta como realidad anticipada en la conciencia (fin). En síntesis, la razón de que el sujeto esté motivado por algo, radica en que aprecia un valor en ello, se lo representa en la

¹¹⁴ A. Heller, Teoría de las necesidades en Marx, pág. 66.

¹¹⁵ A. Heller, Historia y vida cotidiana, pág. 35.

conciencia, y elige como finalidad de su acción. Aunque no todo valor es realizado efectivamente, todo fin reviste un valor, o al menos apariencia de valor –como es frecuente en sociedades en las que las relaciones sociales son de dominación.

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

En las sociedades en las que existen relaciones de dominación, las necesidades radicales o genéricas se encuentran dominadas por necesidades particulares de clase (si nos referimos a las relaciones de dominación directamente resultantes de las relaciones de producción) o de grupo (si nos referimos a otras formas de dominación: sexual, étnica, generacional, etc.).¹¹⁶ De cualquier forma, las necesidades preferenciales generan disposiciones a actuar de manera favorable o desfavorable con respecto de ciertos objetos. Estas disposiciones o actitudes implican valoraciones e interés, y están vinculadas a determinadas creencias.¹¹⁷

Los conceptos actitud y creencia son precisados por Luis Villoro: ambas -dice- pueden comprenderse como disposiciones a responder de determinada manera, pero mientras que la actitud se refiere al factor afectivo y evaluativo de la disposición a actuar (tiene una relación dinámica o afectivo-valorativa con su objeto), la creencia se refiere al factor cognoscitivo. La primera está determinada por pulsiones (deseos, querer, afectos) dirigidas hacia el objeto, en tanto que la segunda está determinada por las propiedades que el sujeto aprehende en el objeto o le atribuye. Creencias y actitudes se condicionan recíprocamente. Toda actitud implica ciertas creencias básicas, pero les añade una dimensión afectivo-valorativa. A la inversa, las actitudes hacia un objeto determinan un conjunto de creencias acerca de ese objeto.¹¹⁸

Estrechamente vinculado con los conceptos “actitud” y “creencia”, está el concepto de intención, al punto que puede reducirse a los dos primeros. La intención es el resultado de querer un objeto o acción posibles y de una creencia: “S intenta

¹¹⁶ Aun cuando hablamos de “grupos o clases” consideramos que la relación de dominación fundamental es la clase y que otras formas de dominación tienen siempre una pertinencia de clase. Cfr. N. Poulantzas, Estado, poder y socialismo, pág. 46.

¹¹⁷ En este punto nos apoyamos en un esquema teórico que propone Villoro para vincular los aspectos superestructurales, como son las creencias, con las relaciones de producción. Dicho esquema se resume en lo siguiente:

1. La posición de cada grupo en el proceso de producción y reproducción de la vida real condiciona su situación social.
2. La situación social de cada grupo condiciona las necesidades preferenciales que tienen sus miembros.
3. Las necesidades preferenciales tienden a ser satisfechas y generan impulsos y valoraciones que constituyen disposición a actuar (actitudes).
4. Las disposiciones a actuar en relación con los objetos sociales condicionan (junto con otras condiciones adicionales) ciertas creencias. Cfr. L. Villoro, El concepto de ideología y otros ensayos. pág. 110.

¹¹⁸ Ibid., págs. 113 y 114.

hacer x” puede analizarse de la manera siguiente, “S quiere y” y “S cree que si no hace x no se realizará y”.¹¹⁹

La creencia es el “aspecto objetivo” de la disposición, pues mientras que cada tendencia hacia el objeto, cada deseo, es singular e irreplicable porque forma parte de una estructura psíquica individual, la creencia está determinada por el objeto y por ello puede ser compartida.¹²⁰ En este sentido es que se puede hablar de actitudes colectiva, que implican ciertas creencias básicas comunes a los miembros de un grupo humano.

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

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

El interés de clase –que es un conjunto de actitudes permanentes, comunes a los miembros de una clase-¹²¹ corresponde a necesidades reales de la clase. Pero al auténtico interés de clase frecuentemente se le agregan actitudes propias de las clases y grupos dominantes en virtud de que son aceptadas como válidas las creencias a las que están ligadas. Ello puede ocurrir por dos razones: o bien porque las creencias están debidamente justificadas, es decir, porque la exposición de las razones objetivas en que se basan dichas creencias basta para apoyarlas de manera suficiente –y en ese caso pueden elevarse al rango de ciencia- o bien, porque las creencias son injustificadas (falsas) pero se presentan como si no lo fueran. En este último caso, se trata de un proceso de mistificación¹²² que trae consigo una falsa

¹¹⁹ L. Villoro, Creer, saber, conocer, pág. 69.

¹²⁰ Ibid., pág. 71.

¹²¹ L. Villoro, El concepto de ideología y otros ensayos, págs. 131 y 132.

¹²² L. Villoro se refiere a este proceso como “mistificación ideológica” en virtud de su concepción de ideología a la que define con dos notas fundamentales: a) es un conjunto de creencias injustificadas (falsa conciencia); b) cumplen la función social de promover el poder político de un grupo. Cfr. Ibid., págs. 28 y 29. Sin negar el inciso b (entendiendo “poder” como lo definimos anteriormente), consideramos que la ideología no necesariamente es “falsa conciencia”, aunque la ideología de los dominadores adopte frecuentemente esta forma. Sobre este punto volveremos más adelante al referirnos al aspecto ideológico de los proyectos educativos.

generalización (el interés particular se presenta como interés social) cuya función social es la de reforzar las relaciones de dominación. Para continuar utilizando el ejemplo de la libertad: la creencia en que la libertad de empresa contribuye al logro de una sociedad justa, se construye sobre la base de los intereses particulares de los empresarios y conviene a ellos, pero se induce como una necesidad social identificando la “defensa de la libertad empresarial” con la “defensa de la libertad como valor genérico”. Acto seguido, la libertad empresarial se constituye como objeto del interés general.

Gracias a su presentación mistificada, las fuerzas sociales dominadas se adhieren a los “valores” particulares de la clase dominante y hacen suyos los intereses de ésta, lo que contribuye a reproducir el orden desigual vigente en la sociedad. Por eso es que, en las sociedades divididas en clases, como bien lo interpretó el marxismo clásico, la clase dominante

... se ve obligada, para poder sacar adelante los fines que persigue, a presentar su interés como el interés común de todos los miembros de la sociedad, es decir, expresando esto mismo en términos ideales, a imprimir a sus ideas la forma de lo general, a presentar estas ideas como las únicas racionales.¹²³

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

Del proceso de mistificación se han ocupado muchos autores. Entre otros, Heller lo interpreta de la siguiente manera: “La particularidad organiza moralmente la propia defensa lingüístico-conceptual (bajo la forma de ocultamiento) aprovisionándose del arsenal de la conciencia del nosotros, de la defensa de la integración”.¹²⁴

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

¹²³ C. Marx y F. Engels, La ideología alemana, pág. 52.

¹²⁴ A. Heller, Sociología de..., pág. 46.

La segunda consiste en que un enunciado valorativo E, con un sentido claro a que puede despertar en cualquier persona un conjunto de emociones positivas hacia los objetos o valores que expresa –tal es el caso de enunciados en que intervienen términos como “amor”, “libertad”, etc.-, al ser usado políticamente en beneficio de un grupo o clase, puede adquirir otro significado confuso b que, si se diera aislado de a, podría despertar emociones contrarias;¹²⁵ como sucede cuando “libertad” y “democracia” se identifican con “capitalismo”.

A pesar de las diversas formas de ocultamiento, la manipulabilidad de las necesidades no es ilimitada, y por más que los intereses de clase se ostenten como intereses generales, las necesidades radicales permanecen y demandan ser satisfechas. Ésta es la condición que hace posible, para todo ser humano en algún momento de su existencia, y para algunos de manera más o menos permanente, descubrir la falsa conciencia, superar las actitudes egoístas y actuar movidos por valores fundamentales. En lenguaje helleriano: siempre es posible que surja alguien capaz de verse como objeto desde el punto de vista de la genericidad.

Proyectos y normas sociales

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

La posibilidad de elegir frente a diversas opciones es, también, condición de la autodeterminación del sujeto. Cuando éste se autodetermina a alcanzar un fin, movido por los valores que aprecia en una realidad anticipada que se representa en la conciencia, genera un proyecto. Desde este punto de vista, el proyecto es una finalidad preñada de valor e implica: de parte del sujeto, creencias (acerca de sus necesidades, de los objetos que pueden satisfacerlas, de las diversas alternativas de acción, de las circunstancias en las que se presentan, de las posibles consecuencias de la acción que pretende realizar, etc.), actitudes (es decir, disposiciones a actuar favorable o desfavorablemente con respecto a determinados objetos) y elección (o ejercicio de su libertad); de parte del objeto, el proyecto implica la existencia de una situación concreta en la que el individuo se encuentra, y diversas opciones en relación con valores.

Consustancial a un proyecto es la pretensión de cambio, de modificación de la realidad natural o social. Un proyecto es tal en la medida que el sujeto se representa

¹²⁵ L. Villoro, El concepto de..., págs. 37 a 39.

como fin a alcanzar algo que aún no es. Por esto, en sentido estricto, un proyecto social tiene que vincularse con las necesidades radicales y los valores genéricos: quien actúa motivado por éstos, guarda una relación consciente con la genericidad¹²⁶ y su interés se centra en el desarrollo, entendido como estado progresivo de realización de valores. Realizar los valores genéricos implica transformar la realidad social y, por esto, desear el desarrollo significa que el individuo no acepta el mundo tal como está ni se acepta a sí mismo en forma definitiva.

En las sociedades desiguales, las fuerzas dominantes son las que no quieren modificar las relaciones sociales. Sus proyectos son conservadores en el sentido que tienden a dejar las cosas como están. Se trata, en realidad, de falsos proyectos (puesto que no tienden a transformar la sociedad), orientados por falsos valores.

La historia no se lleva a cabo de manera evolutiva, como orientada por un proyecto que podría semejar a la “providencia” kantiana. Lejos de realizarse como crecimiento y enriquecimiento constante, como desarrollo permanente, la sustancia social se concretiza en una constante oscilación entre constitución de valores y desvaloración.¹²⁷ En todo caso, es la situación concreta la que determina la posibilidad de realización de los valores, pero es la acción del ser humano, orientada por proyectos, la que la hace efectiva.

En la realización de los valores está presente la moral, entendida como la relación entre la decisión y el comportamiento particulares y las exigencias genérico-sociales.¹²⁸ Puede suceder que el sujeto reconozca al género como fin de su acción, pero puede suceder que en su decisión prevalezcan los “valores” particulares por encima de los genéricos.¹²⁹ Los proyectos sociales que implican actitudes colectivas frente a valores (o pseudovalores) e intereses de clase, no son ajenos a la moralidad.

Los valores se realizan históricamente con un sistema de necesidades, de exigencias que incluyen necesidades genéricas y necesidades manipuladas. En cada época, la sociedad ha necesitado que el particular se someta a su sistema de exigencias –expresado en la “moral social” y en las normas jurídicas-. Pero el sólo sometimiento de los afectos y motivos particulares a las exigencias sociocomunitarias, como bien hace notar Heller, aún no es moral; utilizando términos kantianos, es legal mas no mora, hasta que la exigencia es interiorizada y se eleva a motivación personal. Cuando las líneas directrices fundamentales de la sociedad son interiorizadas por los particulares, éstos “eligen” ese sistema de normas. Sólo

¹²⁶ Es lo que Heller llama “surgimiento de una individualidad”. Cfr. Sociología de..., págs. 61 a 64.

¹²⁷ Heller precisa que el despliegue de valores se produce en esferas heterogéneas que se desarrollan desigualmente y hace referencia al hecho de que hay épocas yermas de algún valor, y otras en las que pocos están interesados en su realización. En algunos casos, el valor subsiste sólo como una norma abstracta, o como mera posibilidad. Cfr. A. Heller, Historia y vida cotidiana, págs. 27 a 31.

¹²⁸ Cfr. A. Heller, Sociología de..., págs. 132 y 133.

¹²⁹ En este caso se trata de un fenómeno de alienación que consiste en la diferenciación de lo particular con la totalidad de la integración social. Cfr. Ibid., págs. 28 a 31.

entonces, las normas pueden ser aplicadas autónomamente en las esferas más diversas.¹³⁰

Desde luego, en las sociedades desiguales el sistema de exigencias, y consecuentemente el sistema de normas, no es homogéneo porque a las distintas clases sociales corresponden exigencias diversas que impulsan fines sociales con contenidos morales diversos.¹³¹ En este sentido, el sistema de normas vigente en una sociedad no es una expresión de un proyecto puro, sino de proyectos y seudoproyectos en conflicto que se concilian mediante un proceso de mistificación para ostentarse como “el proyecto social”. Las normas hacen explícita la obligación de los particulares de cumplirlo, ya sea bajo el principio de la legalidad (en detrimento de la autonomía), ya sea bajo el principio de la moralidad.

Ciertamente, como miembro de una clase, cada persona tiene determinadas necesidades, pero su relación con el sistema de normas correspondiente no es directa sino mediada por grupos, como la familia, el partido, la escuela, la aldea, el círculo de amigos, etc. Dentro del grupo, el particular –dice Heller “se apropia” de la socialidad, y aunque el grupo no tiene ningún primado en la elaboración de las normas, interviene como mediador.¹³² En otras palabras, en el grupo el sujeto internaliza los valores (o seudovalores, en su caso) y los elige. En el grupo el individuo puede superar la particularidad por la vía de la conciencia del nosotros, y es a partir del grupo que se le plantea la relación de lo particular y lo genérico. Desde el momento en que está en un grupo, el individuo no puede eludir la moralidad.

Así, podemos concluir lo siguiente: si bien los proyectos sociales tienen una dimensión moral, también tienen una dimensión política. El contenido de la moralidad está dado por los fines y valores, mientras que la forma lo está por la libre y consciente aceptación de las normas en que se expresan dichos proyectos. Pero, puesto que el sistema de normas corresponde a las necesidades o exigencias sociales y éstas pueden ser inducidas mediante un proceso mistificador, no es raro que algunas normas que tienen como contenido “valores” particulares de clase, se ostenten como si contuvieran valores genéricos, gracias a lo cual obtienen la adhesión de los particulares. También puede darse el caso que los “valores” se manifiesten claramente como particulares y las normas que los contienen no sean aceptadas por todos pero se impongan, de todas formas por la fuerza del derecho. En ambos casos, ya sea por la vía del ocultamiento o por la vía de la legalidad, la moral pierde así uno de sus elementos específicos (la aceptación libre y consciente de las normas) y se convierte, como dice Sánchez Vázquez, en sierva de la política.¹³³

¹³⁰ Ibid., pág. 134.

¹³¹ Ibid., pág. 136.

¹³² No todos los grupos son igualmente importantes para facilitar la apropiación del sistema de normas. Cfr. Ibid., pág. 69.

¹³³ Cfr. A. Sánchez Vázquez, Ensayos marxistas sobre historia y política, págs. 93 y 94.

Esto que indicamos es justamente lo que sucede en las sociedades desiguales: si por “poder” entendemos la capacidad de satisfacer necesidades y cumplir intereses,¹³⁴ es claro que el sistema de normas vigente en una sociedad desigual tiene por objeto consolidar el poder de los dominadores al tiempo que reduce el de los dominados. En tal sociedad, los intereses de los dominadores se ostentan como intereses genéricos y los fines determinados por esos intereses se elevan al rango de normas. Y, puesto que la política es la actividad práctico social que tiene como finalidad el logro y la conservación del poder, sucede que las normas vigentes en las sociedades desiguales, aunque rigen la conducta individual y social, tienen un carácter eminentemente político y defectuosamente moral. De lo cual se desprende que un proyecto tendrá mayor fuerza moral en la medida que las normas que elevan los fines al rango del deber ser¹³⁵ involucren verdaderos valores, esto es, en la medida que correspondan a necesidades radicales. En cambio, las normas serán meramente instrumentos políticos en la medida en que correspondan a intereses particulares, expresen seudovalores, consideren al ser humano como instrumento y recurran al mecanismo de ocultamiento para lograr la adhesión de los particulares.

La racionalidad práctica de los proyectos cuyo contenido son valores fundamentales que corresponden a necesidades radicales, está fuera de duda, pues además de que las preferencias que contienen son universalizables, se fundan en creencias que admiten una justificación teórica objetiva. Sin embargo no sucede lo mismo con los proyectos contruidos en torno a seudovalores, pues en ellos la posibilidad de universalizar las preferencias está reñida con su justificación teórica: si se universalizan tiene que ser sobre la base de la “falsa conciencia”; si se presentan abiertamente como seudovalores, no se universalizan.

PROYECTOS EDUCATIVOS, PRÁCTICA E IDEOLOGÍA

Práctica y proyectos educativos

Todo proyecto está vinculado a la práctica. Una práctica sin proyecto es caótica y sin sentido; un proyecto sin práctica es ilusión. No obstante sus vinculaciones y mutua dependencia, no son una ni la misma cosa; la práctica es un proceso transformador, objetivo –dice Sánchez Vázquez-, pero la transformación no es ciega sino buscada y, por tanto, el resultado o producto puede ser anticipado, en forma de proyecto, en la conciencia de un sujeto,¹³⁶ que si bien es un sujeto valorante e interesado, no deja de ser cognoscente. En este sentido, el proyecto es un producto teórico.

¹³⁴ Cfr. N. Poulantzas, Estado, poder y socialismo, págs. 177 y 178.

¹³⁵ Se trata de la derivación de un “debe” (la norma) a partir de un “es valorativo” (una realidad anticipada que se ve como buena). Libramos así la famosa guillotina de Hume. Cfr. J. Muguerza, op. cit. pág. 45.

¹³⁶ A. Sánchez Vázquez, Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, pág. 25.

En esta última afirmación vuelve a amenazarnos la guillotina de Hume, pero ahora bajo la forma de la distinción analítica entre racionalidad teórica y racionalidad práctica; la primera suele identificarse con la racionalidad científica, caracterizada a su vez por el ejercicio del método hipotético deductivo, que se considera inaplicable para deliberar y decidir acerca de los valores que se asumen como fines a lograr.¹³⁷ Parecería, entonces, que la racionalidad que puede esperarse de los proyectos es puramente práctica (es decir, referida a valores) y que se descarta la posibilidad de que ésta se apoye en la teoría. Bajo este enfoque, la práctica se concibe como ajena a la ciencia y si a ello nos atuviésemos, la relación entre teoría y práctica quedaría invalidada. Es justamente esta relación lo que da lugar a la praxis.

Hay que advertir –como hace Muguerza- que hablar de “razón teórica” y “razón práctica” no significa que haya dos razones contrapuestas sino dos usos, teórico y práctico, de una y la misma razón¹³⁸ en esto se basan las diversas respuestas no definitivas (¿hay alguna respuesta científica o filosófica definitiva?) al problema que nos ocupa; desde luego, cabe hacer mención del desarrollo que la “teoría de la argumentación moral” ha tenido en los últimos años y que admite inferencias de hecho-valor (como la siguiente: “todos los griegos son hombres; así que si no se debe comer a los hombres, no se debe comer a los griegos”);¹³⁹ a esta “racionalidad” –que Muguerza llama “intraparadigmática”, y que hace coincidir con la racionalidad de la lógica formal porque permite articular coherentemente las creencias científicas con las convicciones morales- se añade la racionalidad “interparadigmática”¹⁴⁰ que resulta de vincular los valores con los hechos, sin derivar deductivamente un “debe” de un “ea”. Esta racionalidad se descubre al recurrir a los hechos para comprender la existencia de las normas, su necesidad social, las condiciones de su cumplimiento y, muy especialmente, para determinar la compatibilidad o incompatibilidad de las normas con las teorías científicas.¹⁴¹

Vista así, la racionalidad práctica fundada en la imparcialidad, la suficiente información y la suficiente libertad –lo que se resume en la universalizabilidad de las normas y valores- presupone la racionalidad teórica.¹⁴² Así pues, decir que la práctica humana no es ciega o azarosa significa que se orienta por proyectos que poseen una racionalidad práctica y teórica.

De acuerdo con las premisas que hasta aquí hemos establecido, la racionalidad práctica de un proyecto depende de que su contenido axiológico sea universalizable. Esto tiene lugar cuando el particular tiene como fin al género, es decir, cuando el proyecto corresponde a necesidades radicales. Un proyecto tal se

¹³⁷ Cfr. J. Muguerza, op. cit., pág. 268.

¹³⁸ J. Muguerza, op. cit., pág. 164.

¹³⁹ El ejemplo es de R. M. Haré en: B. Magee, op. cit., pág. 167.

¹⁴⁰ Entendiendo por “paradigma” una teoría científica, un código o una forma moral de vida. Cfr. Muguerza, *ibid.*, pág. 207.

¹⁴¹ Cfr. A. Sánchez Vázquez, *Ética*, págs. 206 a 208.

¹⁴² En realidad, como dice Hans Albert, el funcionamiento de la razón teórica y de la razón práctica no es muy distinto, por eso cabe hablar de la “objetividad” de la razón práctica en el sentido de su “intersubjetividad”, Cfr. J. Muguerza, op. cit., pág. 169.

expresa en normas eminentemente morales y puesto que la riqueza social, cuya realización ordenan, se presenta como una realidad deseada y posible, aunque no actualmente existente, la práctica que propicia es una práctica transformadora, o mejor dicho, una praxis social. Pero puede suceder que el proyecto que orienta la práctica tenga un contenido axiológico que no corresponda con las necesidades radicales, esto es, que involucre seudovalores y se exprese en normas que han perdido su carácter moral. En este caso, las normas ordenarán acciones tendientes, no al logro de la riqueza social –lo cual implica una transformación de la sociedad-, sino a la preservación de relaciones sociales desiguales y enajenadas. Tales proyectos, eminentemente políticos y defectuosamente morales, privilegian una práctica conservadora.

Ahora bien, puesto que los proyectos no se dan al margen de la historia – menos aún los sociales que nos interesan-, están compenetrados de las luchas sociales que la conforman; tienen el sello de la historicidad, lo que significa que no hay proyectos de transformación o de conservación de las relaciones sociales en estado puro; lo que la realidad nos hace patente es la existencia de proyectos axiológicamente heterogéneos, esto es, de productos ideales que involucran valores y seudovalores, y cuyo referente son intereses en conflicto. Por tanto, se trata de productos en los que, paradójicamente, pese a que contienen fines, no corresponden cabalmente con los intereses de los individuos en lucha. Así, los proyectos, como muchos resultados históricos pueden devenir intencionalmente.¹⁴³

Por supuesto, la racionalidad del proyecto es mayor en la medida que, además de contener valores genéricos, posee un grado mayor de intencionalidad, esto es, en tanto que el resultado real que se pretende obtener es conscientemente querido. Y más todavía si los fines suponen un conocimiento suficiente del objeto a transformar, de los medios e instrumentos para lograrlo y de las condiciones que abren o cierran las posibilidades de su realización.¹⁴⁴ En este sentido, la racionalidad del proyecto depende en gran medida de la práctica, no sólo porque ella es fundamento y criterio de verdad del proyecto, sino porque a lo largo del proceso de realización de los fines, el producto ideal se irá modificando ante las exigencias de lo real, que revela la práctica.¹⁴⁵

Los proyectos que de aquí nos interesa destacar son los que orientan la práctica educacional. Ésta, como toda práctica, se dirige al logro de fines valiosos o, al menos, con apariencia de valor, y puede adquirir un carácter conservador o transformados. Sólo en el segundo caso merece el calificativo de “praxis”.

Una práctica “educativa” conservadora es la que no contribuye a transformar las relaciones sociales, sino a perpetuarlas mediante la trasmisión de “valores”,

¹⁴³ A. Sánchez Vázquez, explica que la inintencionalidad se debe a que los fines de los individuos o grupos sociales se contraponen, equilibran o subordinan entre sí produciendo resultados distintos de los requeridos. El progreso histórico se caracterizará, entre otras cosas, por la superación de la inintencionalidad. Cfr. *Filosofía de la praxis*, pág. 247.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ *Ibid.*, págs. 293 a 299.

pautas de conducta, e ideología. Este tipo de educación ha sido definida eufemísticamente como “trasmisión de la cultura”, y su función descrita, también eufemísticamente, como aquella que consiste en “asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social”.¹⁴⁶ Es claro que no pretendemos negar el carácter educativo de la trasmisión de la cultura; lo que rechazamos es el hecho de ocultar, bajo ese rubro, la promoción de necesidades manipuladas, la generalización de seudovalores y la justificación tramposa de pautas de conducta que sólo favorecen a unos pocos.

Si pasamos por el filtro de la racionalidad práctica un proyecto “educativo” que se centre en la trasmisión de la cultura, quedarían eliminados los elementos (seudovalores, pautas de conducta correspondientes a necesidades manipuladas, etc.) que refuerzan cualquier forma de dominación –por más que sean “culturales”- y habría que sustituirlos por otros. De este modo, el proyecto dejaría de ser conservador.

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

¿Cómo definir, entonces, la praxis educativa? Ante todo habría que entenderla como un proceso transformador, es decir, como una actividad consciente y objetiva que se realiza de acuerdo con determinados fines¹⁴⁷ y cuyo objeto a transformar es el ser humano; esto no significa que sea exclusivamente por la praxis educativa que la persona logre su transformación. En efecto, la praxis política, la praxis revolucionaria también lo transforman, pero no porque sea ése su objetivo. En cambio, la transformación del ser humano, entendida como desarrollo, es justamente la finalidad que orienta la praxis educativa.

Entendida de esta manera, la educación estaría orientada por un propósito: formar a hombres y mujeres capaces de promover la riqueza social. Tal proyecto demanda la transformación de los individuos: de seres heterónomos, sometidos, habrán de convertirse en autónomos; de estar pasivamente determinados por la necesidad, pasarán a comprender las leyes a que ésta obedece y aprenderán a irrumpir como sujetos en la objetividad; en lugar de pasivos recipientes de conocimientos y valores, habrán de ser agentes generadores de conocimientos y realizadores de valores; las conciencias confusas habrán de lograr claridad y transformarse en conciencias críticas. Así entendida, la educación es un proceso deliberado por el cual se promueve la adquisición de conocimientos, la formación de

¹⁴⁶ Cfr., concepto de Durkheim sobre la educación al que aluden G. Guevara Niebla y P. de Leonardo en *Introducción a la teoría de la educación*, pág. 63.

¹⁴⁷ Se utiliza el concepto de praxis en el sentido que lo define A. Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, págs. 20, 21, 252 y 253.

actitudes y el despliegue de las capacidades del ser humano que le posibiliten la autodeterminación de fines a seguir y de normas de acción, acordes con necesidades radicales.

Orientada por proyectos sociales con valores diversos, la práctica educativa en la realidad histórica no tiene un carácter conservador o transformador puro, sino que se estructura, no sin tensiones y crisis, conforme a principios antagónicos de “conservación” y de “transformación”.

Ahora bien, si le damos contenido a esos principios, siempre nos encontraremos con fines y valores que se expresan como normas. En un proyecto educativo el conjunto de normas puede ser diverso y más o menos nutrido pero, generalmente, tal conjunto se agrupa en torno a una “norma fundamental” que presupone un “valor fundamental” destinado a actuar como unidad para medir cualquier valor en ese ámbito.¹⁴⁸ Se trata, en sentido estricto, de un criterio axiológico.

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

Si insistimos en la racionalidad del criterio axiológico, nuevamente nos enfrentamos al problema del “debe” y el “es”, ahora pertrechados con elementos fundamentados. Retomando la argumentación de Muguerza, podemos afirmar que se trata de una racionalidad histórica que reclama los calificativos de “crítica” y “revolucionaria”. Es crítica porque el criterio axiológico, para ser tal, debe corresponder a las necesidades radicales y ha de implicar, por tanto, la negación de seudovalores y necesidades manipuladas; y es revolucionaria por cuanto la realización del valor fundamental exige la transformación social. Por ende, la racionalidad del criterio axiológico desborda los proyectos mismos y nos conduce a la práctica. De este modo, un proyecto educativo será racional en la medida que se inserte en una auténtica praxis educativa.

Proyectos educativos e ideología

Si consideramos que una auténtica praxis educativa está orientada por principios de transformación –transformación del individuo en vistas al logro de la riqueza social- entonces, la práctica exclusivamente trasmisora será seudoeducativa por cuanto, en una sociedad desigual, las creencias que preferentemente se transmiten y las actitudes que se promueven (lo que impropriamente se denomina “trasmisión de valores”) tienen como finalidad contribuir a preservar las relaciones de

¹⁴⁸ Cfr. J. Muguerza, op. cit., pág. 30.

dominación existentes. Por ello, al analizar la racionalidad de un proyecto educativo, lo cual es indispensable para el desarrollo de nuestro tema, hemos de considerar la especificidad de la formación social en la que dicho proyecto surge y las relaciones de dominación que en ella tienen lugar.

Aun cuando las diversas formas de dominación –nacional, étnica, sexual, generacional, etc.- tengan siempre una pertinencia de clase, como dice Poulantzas,¹⁴⁹ implican relaciones de poder que no se fundan inmediatamente en las relaciones de producción.

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

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

En las relaciones de poder se expresan los intereses en conflicto. Tanto los de los dominados como los de los dominadores generan ciertas actitudes y la aceptación de ciertas creencias.

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

Refirámonos al segundo, sin desvincularlo de la primera: los componentes del discurso son enunciados –que, en el caso que se trata, entrañan explícita o implícitamente valoraciones-. Estos enunciados expresan un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad, que responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social en un contexto social dado y que guía y justifica un comportamiento práctico acorde con esos intereses, aspiraciones e ideales.¹⁵⁰

El conjunto de ideas, mencionado líneas arriba, constituye –de acuerdo con Sánchez Vázquez- lo que se denomina “ideología”.ñ

¹⁴⁹ N. Poulantzas, op. cit., págs. 45 y 46.

¹⁵⁰ A. Sánchez Vázquez, Ensayos marxistas sobre filosofía..., pág. 143.

El discurso en que se expresan los proyectos educativos contiene enunciados fácticos y enunciados normativos: los segundos se organizan en torno a un criterio axiológico y son justificados por los enunciados fácticos.¹⁵¹

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

Si ante una creencia, dice Villoro, alguien preguntase: ¿por qué se cree tal cosa?, tal pregunta puede obedecer a dos intenciones distintas: a) puede tenerse interés en quien cree, y en ese caso se pregunta por la función que cumplen las creencias en la vida individual y colectiva. La pregunta podría formularse, entonces, de la siguiente manera: ¿por qué alguien da por suficientes ciertas razones sin ponerlas en cuestión? Para responderla, hemos de remitirnos a los motivos de ese alguien (individual o colectivo) y a los hechos psicológicos y sociales que los anteceden; b) puede tenerse interés en lo creído, y en tal caso se inquiera por la objetividad de las creencias.¹⁵²

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

De acuerdo con lo anterior, el carácter ideológico que tienen las creencias, no impide que sean objetivas. Con esto, nos oponemos a la identificación de “ideología” y “falsa conciencia”, que coincide con la ruptura althusseriana entre “ciencia” e “ideología”.

Villoro considera que el sentido que da Marx al concepto “ideología” lo hace indisoluble de los de “falsa conciencia”, “falsa generalización” y “conciencia invertida”. Se trata –dice– de un “modo de pensar” que lleva a convertir conceptos que sólo responden a relaciones sociales determinadas históricamente, en conceptos válidos universalmente. Esta universalización de las ideas responde al interés de clase. De este modo, la ideología, que conlleva un modo peculiar de falsedad (la “inversión”), cumple con una función social específica: ser instrumento de dominio. De este modo, a la connotación noseológica de ideología como “falsa conciencia”, se añade una connotación sociológica, la de “instrumento de dominación”.¹⁵³

¹⁵¹ Muguerza le llama “justificación pragmática” para distinguirla de la “justificación teórica”, lo cual no significa que la primera esté totalmente divorciada de la segunda, sino sólo que deductivamente no se puede derivar un “debe” de un “es”. Cfr. J. Muguerza, op. cit., pág. 51.

¹⁵² Cfr. L. Villoro, Creer, saber..., págs. 123 a 125.

¹⁵³ Cfr. L. Villoro, El concepto de ideología..., págs. 41 a 68.

No negamos que la ideología dominante, que es la de la clase dominante, se construye a menudo sobre la base de la “inversión” y, por ende, de la falsedad. Tampoco negamos que la “falsa generalización” que muy frecuentemente presenta el discurso ideológico dominante tenga por objeto lograr la adhesión de todos los miembros de la sociedad a “valores” particulares, y la aceptación de ciertos conceptos sobre la realidad, todo lo cual contribuye a perpetuar las relaciones de dominio. Lo que negamos es que toda ideología sea necesariamente “falsa conciencia”, y que la ideología de la clase dominante sea completamente falsa.

Al aceptar la definición de Sánchez Vázquez y su argumentación al respecto, tenemos en cuenta que Marx y Engels se refieren a la “falsa conciencia” cuando aluden específicamente a la ideología burguesa, lo cual no descarta que exista una ideología a la que no le competa el calificativo de “falsa”. Por su parte, Lenin, otro de los clásicos del marxismo, habla sin ambages de la “ideología socialista” o “ideología revolucionaria”.¹⁵⁴

De manera semejante lo han interpretado otros autores como Arnaldo Córdoba quien define la ideología como “la forma típica de la conciencia social, el modo como los hombres, de acuerdo con sus condiciones materiales de vida y con su participación en el orden social, conciben tales condiciones y determinan su actuación en dicho orden”, y abre la posibilidad de una “ideología proletaria”.¹⁵⁵ Mario Bunge, por su parte, define la ideología como “un cuerpo de ideas, más o menos coherente, pero no necesariamente verdadero, acerca de la realidad o de un sector de ésta”. La importancia de esta definición radica no sólo en que no identifica “ideología” y “falsa conciencia”, sino que —como el propio epistemólogo admite— abre la posibilidad de una “ideología científica”.¹⁵⁶

No pretendemos identificar “ideología” y “ciencia” pero tampoco creemos que estén divorciadas como sucede con la caracterización althusseriana de “ideología”. Aunque admitimos que a menudo la ideología de la clase dominante contiene una representación deformante de la realidad, ello no significa que toda ideología sea “representación deformante”.

Por otra parte, como dice Sánchez Vázquez, aunque la conciencia de clase surge en la práctica política, requiere de la teoría científica para lograr una base firme. De esta manera, entre una ideología que surge espontáneamente de la práctica y una ideología fecundada por la teoría científica hay distancia pero no una ruptura radical.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Cfr. A. Sánchez Vázquez, *Ensayos marxistas...*, págs. 144 y 145.

¹⁵⁵ A. Córdoba, “Política dominante”, en Otero, M. (comp.), *Ideología y ciencias sociales*, pág. 153.

¹⁵⁶ Cfr. M. Bunge, “Ideologizar la ciencia o cientifizar la ideología”, en: Otero, M., op. cit., págs. 41 a 47.

¹⁵⁷ Cfr. A. Sánchez Vázquez, *Ciencia y revolución*, págs. 41 a 43.

Consideramos, pues, que conocimiento objetivo e ideología no son excluyentes, sino que responden a preguntas que aunque se expresen igual (¿por qué se cree tal cosa?) tienen un sentido distinto, como ya explicamos antes.

De este modo, cuando afirmamos que los proyectos educativos son ideológicos en el sentido que responde a intereses y necesidades de clase –que pueden expresarse con el matiz de las diversas formas de dominación-¹⁵⁸ no significa que constituyan, necesariamente, un discurso falto de objetividad y divorciado del conocimiento científico.

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

De acuerdo con lo que hemos visto, no basta descubrir el criterio axiológico y los principios o normas que derivan de éste para determinar si se trata de un proyecto de transformación o de un proyecto de conservación, pues puede ocurrir –y ocurre con frecuencia- que se presente como criterio axiológico un valor que genera actitudes positivas en cualquier persona, pero que, mediante los mecanismos de ocultamiento ideológico, sea usado políticamente en beneficio de una clase social. Por ejemplo, pueden usarse como criterios: “la autonomía”, “la independencia”, “el progreso”, etc., valores que parecen coincidir con las necesidades radicales, pero que, vinculados con los intereses de las fuerzas sociales dominantes, adquieren un significado distinto. Por ejemplo, si el criterio axiológico de un proyecto educativo es la autonomía, pero las normas y los enunciados fácticos contenidos en él deforman su sentido hasta convertirlo en un seudovalor –como puede ocurrir si la autonomía que se persigue se restringe de hecho o de derecho a un grupo o a una clase social-, entonces el proyecto deja de tener un sentido transformador, emancipador, y se convierte en un proyecto francamente conservador que favorece la instrumentalización de los seres humanos y que contribuye a perpetuar las relaciones de dominación.

Resulta pues evidente que los principios que pueden ser expresados con la seguridad de obtener una sanción plena por parte de todos los integrantes de la sociedad, son aquellos que conciernen a las necesidades radicales, mientras que los de conservación no pueden expresarse abiertamente tal como son, sin ser desaprobados por la mayoría, por lo que se enuncian de manera que aparenten coincidir con intereses genéricos “aproveccionándose –como dice Heller- del arsenal de la conciencia del nosotros”.

En todo caso, las fuerzas sociales que impulsan los principios, tanto los de transformación como los de conservación, luchan por imponerlos: el conflicto entre

¹⁵⁸ Puesto que los intereses de clase no se apropian ni se manifiestan de manera inmediata, sino mediada por los grupos a los que se pertenece y por las diversas formas de dominación, entonces, puede hablarse también de la “ideología patriarcal” o de la “ideología feminista”, si se trata de la forma de dominación sexual, o de la “ideología criolla” o la “ideología indígena”, si se trata de la forma de dominación étnica.

los principios no es sino reflejo de los antagonismos sociales de los que son expresión.

Proyectos educativos y aparatos ideológicos

Hemos hablado largamente sobre los proyectos educativos en general, aunque los que nos interesan de manera especial son los proyectos educativos del Estado mexicano. Sin embargo, antes habremos de definirlos como “proyectos de educación pública”.

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

En la afirmación anterior queda implicada la relación dialéctica –a la que alude Adriana Puiggrós- entre los aparatos, las prácticas y los sentidos pedagógicos. Los aparatos educativos del Estado no son otra cosa que la existencia simultánea y articulada de prácticas y sentidos pedagógicos, que responden a las luchas sociales.¹⁵⁹ De manera que, de acuerdo con esta autora, los proyectos educativos, tal como los hemos definido, constituyen los sentidos que se articulan con las prácticas educacionales en el sistema de educación pública, que constituye un “aparato ideológico del Estado”.

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

Revisemos a grandes zancadas la concepción de Althusser: los aparatos ideológicos del Estado son cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas (religiosas, escolares, familiares, políticas, jurídicas, sindicales, de información, culturales). Mientras que el “aparato del Estado” o “aparatos ideológicos” que funcionan con ideologías (aunque secundariamente son represivos). Lo que unifica la diversidad del funcionamiento de los aparatos ideológicos del Estado es la ideología dominante.

La reproducción de las relaciones de producción se asegura –dice Althusser- por el ejercicio del poder del Estado en el aparato represivo, por una parte, y en los

¹⁵⁹ Cfr. A. Puiggrós, La educación popular en América Latina, pág. 14.

aparatos ideológicos, por otra.¹⁶⁰ Por lo que toca al sistema educativo, la reproducción que se asegura en la sociedad capitalista es la de la calificación diversificada, exigida por la reproducción de la fuerza de trabajo. Pero no sólo eso, el sistema educativo también reproduce la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión para manipular la ideología dominante, con el fin de asegurar también “por la palabra” la dominación de la clase dominante. Por supuesto, se encarga asimismo de reproducir la sumisión de los trabajadores al orden establecido y a la ideología dominante.

La crítica que hace H. Lagrange a Althusser en un ensayo titulado A propósito de la escuela, toca, entre otros puntos, uno que nos parece central. Si la ideología se concibe como “falsa conciencia” y “mistificación”, y los aparatos ideológicos del Estado, incluyendo al sistema educativo, reproducen las condiciones y las relaciones de producción, entonces éstas se presentan como efecto de la “falsa conciencia” y la “mistificación”. Según Lagrange se trata de una interpretación idealista, pues la mistificación se explica justamente por la producción capitalista (y no a la inversa) que desarrolla las condiciones del proceso de trabajo como poderes extraños al obrero.¹⁶¹ Por eso, la concepción althusseriana de la producción presenta un matiz idealista de acuerdo con la cual, y exagerando un poco las cosas, bastaría la eliminación del obstáculo del nivel cognoscitivo (la falsedad) y del nivel ético (la mistificación) para modificar las relaciones de producción.

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

Ahora bien, de acuerdo con la definición de ideología que hemos adoptado, sin negar que la ideología dominante es la de la clase dominante, creemos que Althusser pone demasiado acento al papel organizador y unificador de la ideología dominante y no abunda suficientemente en una idea propuesta por él mismo: los aparatos ideológicos son “lugar de la lucha de clases”. En este sentido, la concepción de Puiggrós acerca de la “instrucción pública” aporta un elemento importante para nuestros propósitos: el discurso de educación pública –en este caso, los proyectos– está organizado por “la lógica de la lucha por la hegemonía”, es decir, “no se manifiesta ya como una serie de enunciados sin otra presencia que la ideología burguesa, sino como articulación desigual, subordinada a una lógica de dominación del conjunto de interpelaciones educativas”.¹⁶² Así, los proyectos no tienen un sentido homogéneo, en virtud de que el criterio axiológico, los principios educacionales y las justificaciones correspondientes adquieren múltiples significados provenientes de los diversos sujetos sociales en lucha.

¹⁶⁰ L. Althusser, La filosofía como arma de la revolución, pág. 113.

¹⁶¹ H. Lagrange, “A propósito de la escuela”, en: Lowy, M., Sobre el método marxista, pág. 92.

¹⁶² A. Puiggrós, La educación popular en América Latina, págs. 14 y 15.

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

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

Decir que es un aparato del Estado no significa que sea sin más un instrumento de la clase dominante. En primer lugar porque (sin negar el carácter de clase del Estado capitalista) consideramos que éste tiene una relativa autonomía con respecto de la clase dominante y con respecto de la economía, como lo apuntan ya algunos escritos de Marx y como lo han fundamentado diversos estudiosos marxistas. Tal es el caso, por ejemplo de Miliband y Poulantzas quienes, a pesar de sus divergencias en cuanto a la naturaleza del Estado, destacan esta autonomía.¹⁶³ En segundo lugar, y como señala Althusser, consideramos que el “Estado y sus aparatos sólo tienen sentido en la perspectiva de la lucha de clases... Quien dice lucha de clase de la clase dominante, dice también resistencia, rebelión y lucha de clase de la clase dominada”.¹⁶⁴

Por otro lado, y a partir de la concepción gramsciana del Estado como equilibrio entre instituciones coercitivas y hegemónicas,¹⁶⁵ consideramos que la educación pública es uno de los aparatos ideológicos en los que se ejerce la hegemonía y en cuyo seno se libra parte de la lucha para lograrla.

Ahora bien, decir que el aparato educativo es “ideológico”, no significa que todos sus elementos lo sean. En efecto, si en dicho aparato se articulan prácticas y normas y principios, tal predicado sólo concierne a los elementos ideales, puesto que la ideología es –de acuerdo con la definición de Sánchez Vázquez que hemos adoptado- un conjunto de ideas, y las prácticas no lo son. No obstante que la naturaleza de la práctica educacional no es de por sí ideológica, se le atribuye como predicado el término “ideología”, empleado en sentido lato, por cuanto una de sus

¹⁶³ Para el primero, el Estado es un agregado de instituciones, mientras que para el segundo se trata de una estructura política. Cfr., el interesante estudio de León Olivé en el que comparan las obras de estos autores y la de Habermas en Estado, legitimación y crisis. También consúltese: R. Miliband, El Estado en la sociedad capitalista, pág. 50, N. Poulantzas, Estado, poder y socialismo, págs. 24 y 25.

¹⁶⁴ L. Althusser, op. cit., pág. 140.

¹⁶⁵ Cfr. E. Hobsbawm, “Gramsci y la teoría política”, en El pensamiento revolucionario de Gramsci, pág. 163.

funciones es la de transmitir contenidos ideológicos, además de que ella misma se ajusta a las pautas de una determinada ideología que la justifica.

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

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

Aunque la ideología dominante no es la única presente en los proyectos educativos, asume aquí, como en todos los casos, la tarea de organizar el consenso que se requiere para evitar que las tensiones entre las fuerzas antagónicas hagan estallar el conjunto.

La organización del consenso es fundamental para perpetuar las relaciones de poder porque el Estado, como centro de poder, es también el lugar al que los miembros de una sociedad dirigen su presión en defensa de sus intereses, y de él esperan obtener el cumplimiento de sus esperanzas. La presión se ejerce de diversas maneras, con un espíritu ya sea reformista, ya sea revolucionario. Debido a esta presión, el estado otorga concesiones y cumple algunos compromisos con las clases dominadas dando cabida en sus instituciones –incluyendo las educativas- a valores reivindicados por ellas. Pero es menester hacer una distinción: los reformadores son aquellos que “prisioneros del marco económico y social”,¹⁶⁶ defienden intereses que lejos de transformar el orden social y político imperante, se acomodan a éste y contribuyen a fortalecerlo; ello sucede cuando las demandas de los oprimidos se dirigen solamente a exigir la satisfacción de necesidades manipuladas. Por el contrario, las demandas revolucionarias exigen la satisfacción de necesidades radicales que, en el caso que nos ocupa, se traduce en la exigencia de una verdadera praxis educativa y en el rechazo a prácticas seudoeducacionales. Las exigencias revolucionarias pueden llegar al imponerse, en especial en los momentos inmediatamente posteriores a un proceso revolucionario, pero, por lo general, las clases dominantes reaccionan, más temprano que tarde, para dar marcha atrás al proceso y recuperar el poder perdido.

En las sociedades capitalistas, tanto las desarrolladas como las que tienen un carácter dependiente, el Estado rechaza aquellas demandas que afectan sustancialmente el orden desigual de la sociedad, pero –buscando un equilibrio un tanto epicúreo- incorpora a sus aparatos aquellos intereses de los dominados que

¹⁶⁶ Cfr. R. Miliband, op. cit., pág. 235.

redundan en un mayor poder para los opresores, aunque esto sea, aparentemente, una desventaja a corto plazo. Así, por ejemplo, se ofrece educación técnica como una supuesta respuesta a las demandas de los trabajadores, porque ello significa formar mano de obra calificada cuando así lo requieren los intereses del capital; se atiende a la demanda de proporcionar a la mujer la misma educación que se ofrece al hombre, porque ello significa crear un ejército de reserva para la producción o suministrar mano de obra barata, y se atiende a la educación del indígena cuando ello contribuye a incorporarlo a las relaciones de producción capitalista.

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

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

Los elaboradores de los proyectos, intelectuales incorporados al aparato del Estado, imprimen a los proyectos el sello del “espíritu de la burocracia”, es decir, la aparente defensa del interés general que esconde la defensa real de los intereses comunes de la clase hegemónica. Y esto es porque su situación como soportes de la estructura del Estado los convierte en mantenedores naturales del orden desigual, por más que sus intenciones se ostenten como revolucionarias. De acuerdo con la crítica marxiana a la burocracia, el interés que se presenta como general no es sino interés de clase y, por ende, esa universalidad que presenta la obra de la burocracia es solamente universalidad ilusoria.¹⁶⁷

Pero no basta el reconocimiento de los elementos ideológicos de los proyectos educativos; es menester entender cómo se vinculan estos elementos con los

¹⁶⁷ Cfr. C. Marx, “Crítica del Derecho del Estado de Hegel”, en Escritos de juventud, págs. 356.

filosóficos y de qué manera les afectan, cuestión que abordaremos en el capítulo siguiente.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DEL ESTADO MEXICANO COMO OBJETO DE ESTUDIO

Estado nacional, dependencia y aparato educativo

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

Entonces, ¿en qué sentido es válido referirnos a “proyectos educacionales del Estado mexicano”?¹⁶⁸ ¿Es el Estado una entidad que pudiera fijarse fines y valores?; preguntas vinculadas con otras como, ¿es posible hablar de un poder del Estado? ¿Es el Estado el que ejerce el poder o son las clases? En sentido estricto, son las personas –que en una sociedad desigual pertenecen siempre a una clase- las que ejercen el poder, al igual que son ellas las que tienen intereses y necesidades, las que aprecian cualidades objetivas y tienden a realizarlas. Por esta razón, cuando hablamos del “poder del Estado” nos remitimos a las clases que son –como indica J. F. Leal- “factores reales de poder”.¹⁶⁹

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

¹⁶⁸ Nos referimos a los proyectos de educación formal, entendida como un sistema jerárquicamente estructurado, en el que los estudios se organizan gradualmente (desde la escuela primaria hasta la universidad) y son reconocidos oficialmente. La educación formal incluye una gran variedad de instituciones y de programas para la formación de personal técnico y profesional. Cfr. H. T. Ingle, Medios de comunicación y tecnología: una mirada a su papel en los programas de educación no-formal, pág. 9.

¹⁶⁹ El autor distingue en estos factores aquellos que son “fuentes de poder”, o sea, las clases sociales, y los “factores de poder derivados” que no están determinados directamente por el proceso productivo, como por ejemplo, el ejército o la burocracia. Cfr. J. F. Leal, La burguesía y el Estado mexicano, pág. 8.

¹⁷⁰, y la organización jerárquica de esos centros de poder depende de la relación de las fuerzas sociales en lucha. Sólo así es posible entender la autonomía relativa del Estado en relación con las clases.

Así, el poder del Estado es poder de clases y, dicho con mayor precisión, poder de la clase dominante –que, por otra parte, se ejerce mediado por una burocracia-; pero las relaciones de poder imprimen en las instituciones una exigencia de legitimación y la necesidad de crear consenso. Como dice Miliband, la “hegemonía” no es simplemente algo que ocurre, como un mero derivado superestructural del predominio económico y social; es, en gran parte, el resultado de un esfuerzo permanente y omnipresente, que se lleva a cabo a través de múltiples agentes y agencias¹⁷¹ y de los individuos mismos que realizan el proceso de “socialización” de los valores y, consecuentemente, de los símbolos que los representan y de los “roles sociales” adecuados a esos valores.

El estado y sus aparatos son campo de ejercicio de la hegemonía, pero esto no significa que las instituciones que conforman el Estado obedezcan de manera mecánica e inmediata los intereses de la clase dominante. En primer lugar, porque el Estado es un centro de poder con relativa autonomía, capaz de enfrentarse con los intereses parciales de las fracciones de la clase dominante, en nombre de su interés general de clase; de presentar éste como el interés general de la sociedad ante las clases dominadas, e incluso capaz de utilizar a las clases dominadas como elemento de presión sobre las clases dominantes.¹⁷² En segundo lugar, porque el Estado – además de la función de “ejercer la violencia organizada y legítima”- condensa en su estructura todas las contradicciones y opera como factor de cohesión, manteniendo un cierto equilibrio de compromiso con los intereses y tendencias de las fuerzas sociales sobre las que se ejerce la hegemonía.

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

Los proyectos educacionales del Estado mexicano son elementos superestructurales en cuanto que surgen de las instituciones del Estado y, por esto, para comprender cabalmente su significado histórico social, es preciso considerar las relaciones sociales de las que son expresión, dentro del contexto específico de la formación social mexicana.

¹⁷⁰ Aunque para nosotros el Estado no es sólo la estructura, sino las instituciones organizadas por esa matriz, coincidimos con Poulantzas es considerar al Estado y sus instituciones más como centros de poder que como “instrumentos de la clase dominante”, en virtud de la estructura que les da forma. Cfr. Poulantzas, N., Poder político y..., pág. 141.

¹⁷¹ R. Miliband, op. cit., pág. 174.

¹⁷² Cfr. F. Claudín, Marx, Engels y la revolución de 1848, pág. 337.

Cuando hablamos de **formación social mexicana** nos referimos no sólo al conjunto de los modos de producción que coexisten en un momento histórico determinado, sino a las relaciones de producción y a las correspondientes formas jurídicas, políticas e ideológicas y las manifestaciones culturales que distinguen a la sociedad mexicana en su conjunto y en su movimiento.¹⁷³ No obstante, dicha formación social puede caracterizarse de manera general por un rasgo económico social, que desde luego no le es exclusivo: el modo de producción dominante en la sociedad mexicana es el capitalismo dependiente.

Los estudiosos de la formación social mexicana coinciden en distinguir dos grandes períodos: el primero, que va de 1821 a 1881m se caracteriza como un período de transición al capitalismo dependiente. En 1880 se cimentaron las bases del “crecimiento capitalista dependiente”. Como dice Cardoso, pese a que aparecen notables continuidades con la situación existente en el momento de la independencia, un análisis atento muestra un cambio radical que se fue generando desde fines de la época colonial y se precipitó a partir de mediados del siglo pasado.¹⁷⁴

Para efectos de facilitar el análisis que realizaremos más adelante, hemos de distinguir, en este período, dos grandes subperíodos: el primero, de 1821 a 1854, se caracteriza por la persistencia de ciertos elementos coloniales y la irrupción de elementos que se presentan como gérmenes de cambio, y coinciden con la etapa formativa del Estado nacional, llamado con mayor rigor “primer Estado nacional”. En el segundo, que va de 1854 a 1880, la lucha de clases sienta las bases de la transición al capitalismo dependiente, y el primer Estado nacional, surgido del triunfo de la República en 1867, se consolida como un “Estado liberal oligárquico”.¹⁷⁵

Desde 1880, México se presenta ya como un país signado por el capitalismo dependiente y que ha dejado atrás el momento de transición. En la primera parte de este período, de 1880 a 1914, se continúa el Estado liberal oligárquico o “primer Estado nacional” para dar lugar, a partir de 1915 y como producto del movimiento revolucionario, al “segundo Estado nacional” que no quedará totalmente definido sino al término de la década de 1930.¹⁷⁶

¹⁷³ Nos basamos en la definición que ofrece E. Mascitelli y que intenta abarcar “toda la esfera de los fenómenos que ‘marcan’ una época histórica”. Cfr. Diccionario de términos marxistas, págs. 170 y 171.

¹⁷⁴ C. Cardoso, México en el siglo XIX, pág. 63.

¹⁷⁵ J. F. Leal insiste en el carácter contradictorio de este Estado: en el plano de las relaciones jurídico-políticas es liberal, en el plano de las prácticas políticas imperantes es oligárquico. Cfr. México: Estado, burocracia y sindicatos, cap. I.

¹⁷⁶ en relación con el “segundo Estado nacional” o “Estado reformado” consideramos dos etapas: la primera de 1915 a 1938 o etapa de reestructuración y la segunda, de 1939 hasta 1980, etapa en la que queda plenamente definido por ciertos rasgos característicos el “segundo Estado nacional”. Tales rasgos son, a juicio de J. F. Leal: el federalismo (vinculado con la democracia representativa), el presidencialismo, el corporativismo y, por último, la adopción de la forma de “Estado patrón”. Cfr., *ibid.*, cap. II.

Al caracterizar la formación social mexicana como “dependiente” no somos ajenos a la polémica actual sobre la “teoría de la dependencia”, antes bien, pretendemos tomar posición al respecto.

Para definir adecuadamente nuestra formación social es preciso evitar considerarla como un simple satélite que gira en torno de un centro –en cuyo caso habría que definir más bien el centro-; también es menester definirla de manera positiva –cosa que no puede hacerse si se le define solamente como “subdesarrollada”, es decir, por aquello que no la caracteriza, a saber, el desarrollo-. Preferimos, pues, definir la formación social mexicana como “dependiente”, porque a lo largo de su historia como nación su economía ha sido condicionada por el desarrollo y expansión de otras economías a las cuales ha estado sometida. Esta dependencia, que –siguiendo a Dos Santos- se funda en la división internacional del trabajo, favoreció el desarrollo industrial de los países condicionantes, en detrimento del propio. En este sentido, los primeros remanifestan como “dominantes” en relación con el segundo, por cuanto disponen de un “predominio tecnológico, comercial, de capital y sociopolítico” que les permite ubicar a nuestro país en situación desfavorable y extraer parte de los excedentes producidos interiormente. Pero, como bien recalca Dos Santos, tal dominación sólo es posible cuando la economía dominante encuentra respaldo en los sectores nacionales que se benefician de la dominación. Se trata, entonces, de una correspondencia entre los intereses del capital internacional y los intereses de los grupos minoritarios nacionales con alta concentración de capital –que Dos Santos define como “dominadores dominados”.¹⁷⁷

Refiriéndose al caso específico de México, J. F. Leal explica que hasta 1880 la dependencia se vive, fundamentalmente, a través de la deuda pública y del comercio exterior, a partir de esa fecha, la dependencia se redefine por un impresionante crecimiento de la inversión extranjera directa para la extracción y exportación de productos primarios, bajo la forma de enclaves imperialistas. Simultáneamente, la inversión extranjera indirecta aumenta de manera considerable y sirve para acelerar la construcción de los ferrocarriles. La primera forma de inversión es hecha por una diversidad de países, la segunda se centra en Estados Unidos de América.¹⁷⁸

Las redefiniciones de la dependencia se corresponde con la recomposición del bloque en el poder y las mutaciones que éste surge. Pero en todo caso, las fracciones de la burguesía que detentan el poder, presentan un rasgo común: no pueden defender los intereses de la nación frente a los intereses del capital extranjero pues están asociadas a éste, aunque sea en calidad de “socios menores”; renuncia, pues, a un proyecto de desarrollo nacional autónomo; renuncia que se presenta –según Vania Bambirra- como otro de los rasgos con que los teóricos han caracterizado la dependencia,¹⁷⁹ y que se verá reflejada, aunque no siempre de manera clara, en los proyectos educativos.

¹⁷⁷ Cfr. T. Dos Santos, Imperialismo y dependencia, págs.. 305 a 309.

¹⁷⁸ Cfr. J. F. Leal, op. cit., cap. I.

¹⁷⁹ v. Bambirra, Teoría de la dependencia: una anticrítica, págs. 35 y 65.

Según Mauro Marini, la dependencia se define por una relación de subordinación de unas naciones con respecto de otras –no obstante su carácter de naciones formalmente independientes-, y ello implica que las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia. Pero, ¿cuál es el elemento que permite explicar el núcleo esencial de la dependencia? Según Marini, se trata de la “transferencia de valor”.¹⁸⁰

En el caso de América Latina, dicha transferencia se efectuó de la siguiente manera: los procesos de cambio en la región se desarrollaron en estrecha consonancia con la dinámica del capital internacional. En el marco de la división internacional del trabajo, una de las funciones de América Latina fue la de proveer de alimentos a los países industrializados; efecto de ello fue la reducción del valor real de la fuerza de trabajo en los países industriales permitiendo que el incremento de la productividad se tradujera en cuotas de plusvalía más elevadas. Así, con un aumento de la masa de productos cada vez más baratos en el mercado internacional, América Latina no sólo alimentó la expansión cuantitativa de la producción en los países industrializados, sino contribuyó a que el eje de la acumulación en la economía industrial se desplazara de la producción de plusvalía absoluta a la de plusvalía relativa. Sin embargo, este cambio cualitativo en los países con economías dominantes se apoyó, básicamente, en una mayor explotación del trabajador en las naciones subordinadas. De esta manera, en el marco de intercambio entre naciones, la apropiación del valor realizado encubrió la apropiación de la plusvalía generada gracias a la sobreexplotación del trabajo en el interior de las naciones dependientes en general y de las latinoamericanas en especial, incluyendo a México.

No obstante, el cuadro de la dependencia sólo queda completo si además de la transferencia de valor, se consideran los aspectos diversos de la subordinación de unos países a otros. Silva Michelena y Rudolf Sonntag consideran también como rasgo característico de la dependencia el hecho de que el sistema político de los países subordinados garantice el “alineamiento” y el aparato militar asegure la protección del sistema, y resaltan la importancia de la “ofensiva ideológica” que se despliega sobre los países dependientes. No obstante, “ninguna ideología extraña, ningún vasallaje cultural, ninguna dependencia tecnológica son posibles sin la existencia de algún mecanismo que haga eficaz esta política de invasión cultural”... se necesita una clase dominante estructuralmente dependiente que actúe como condición”.¹⁸¹ Esta condición es la que hace posible que el “neocolonizado” piense en los términos que piensa el “neocolonizador”, que sus estereotipos correspondan a

¹⁸⁰ Marini explica que hasta la mitad del siglo XIX las exportaciones latinoamericanas eran deficitarias; los préstamos extranjeros se destinaron entonces a sustentar la capacidad de importación. Al aumentar las exportaciones, y sobre todo a partir del momento en que el comercio exterior comienza a arrojar saldos positivos, el papel de la deuda externa pasa a ser el de transferir hacia la metrópoli parte del excedente obtenido en América Latina. Cfr. Ruy M. Marini, *Dialéctica de la dependencia*, págs. 16 a 18.

¹⁸¹ H. Silva Michelena y H. R. Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, pág. 111.

los de la metrópoli y que esto ocurra sin pasar por la conciencia del neocolonizado; en otras palabras, hace posible “moldear la inconsciencia, adaptarla y someterla”.¹⁸²

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

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

Sin la intención de acabar en este momento todos esos rasgos, mencionaremos los que a nuestro juicio resultan relevantes: a) el aparato educativo manifiesta una combinación de modelos educativos correspondientes a modos de producción antagónicos, en especial en el período de transición al capitalismo dependiente –y dentro de éste, las tres décadas que van de 1821 a 1854- en el que las estructuras sociales y económicas de México, aunque sufrieron cambios sustanciales, siguieron conservando muchos de los rasgos esenciales del sistema colonial;¹⁸³ b) existen, más de hecho que de derecho, posibilidades desiguales de acceso al sistema escolar y a la cultura dominante, como resultado –además de las relaciones estructurales y de poder- de la gran densidad de población y de la multiplicidad de culturas indígenas; c) en tanto que la acumulación del capital se ha basado en la sobreexplotación de la fuerza de trabajo no calificada, ha sido innecesario que el sistema escolar se dedique a formar masivamente mano de obra calificada, aunque dicho sistema ha contribuido a reforzar la ofensiva cultural que ejerce el centro imperialista; de ahí que la función de la educación pública como reproductora de la ideología dominante haya prevalecido sobre la de formar “recursos humanos”; d) los modelos educativos que han sido importados y que – como señala Puiggrós- se han configurado como parte del “espejismo” de un modelo anhelado por la clase dominante local, sufrieron las adaptaciones requeridas por la circunstancia histórica; e) a pesar de su importancia como aparato ideológico, el aparato educativo no ha sido el predominante en nuestro país, dadas las altas tasas de analfabetismo y deserción escolar¹⁸⁴ y, f) los niveles de calidad en la educación, y la selección de los conocimientos y habilidades que se transmiten y promueven,

¹⁸² Ibid., pág. 119.

¹⁸³ Cfr. C. Cardoso, México en el siglo XIX, pág. 52.

¹⁸⁴ Cfr. A. Puiggrós, Imperialismo y educación en América Latina, págs. 13 a 52.

ponen de manifiesto “la división internacional del saber”, que opera de manera análoga a la “división internacional del trabajo”.¹⁸⁵

De lo dicho se desprende que los proyectos de educación pública, como cualquier elemento superestructural, tanto en su contenido (fines y valores vinculados con intereses y necesidades de las diversas fuerzas sociales), como en su forma (estructura que resulta de las relaciones de poder y de la lucha por la hegemonía), revelan el carácter propio de una sociedad capitalista, en la cual las relaciones heterogéneas de poder tienen una pertinencia de clase. Además, los proyectos ponen de manifiesto la índole dependiente del capitalismo que se desarrolla en la formación social mexicana, por cuanto en el contenido de dichos proyectos se privilegian los fines y valores que corresponden a los intereses y necesidades del capital internacional, y porque la lucha por la hegemonía conforme a la cual se estructuran se resuelve, en buena medida, a favor de la metrópoli.

Con todo, los proyectos educativos no son un reflejo mecánico de la estructura o un simple efecto de ella, sino que, también por su naturaleza superestructural, son “lugares” en los que “los hombres toman conciencia de los conflictos de la estructura”.¹⁸⁶ No obstante, esta toma de conciencia no se da gratuita, ni suficiente, ni necesariamente, pues requiere de un proceso de reconocimiento y superación de los mecanismos mistificadores. Por otro lado, para no quedar como elemento meramente especulativo, dicha toma de conciencia ha de tener expresión en una praxis educativa vinculada con una praxis social. Sólo en estas condiciones los proyectos educacionales pueden operar como elementos que conformen el macroproyecto de transformación de la sociedad.

Los proyectos educativos del Estado mexicano y la teoría educativa

Tenemos, pues, que la expresión “proyectos educativos del Estado mexicano” es válida en el sentido que hemos apuntado. Cabe ahora preguntarse: ¿cuáles son esos proyectos?

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

A lo largo de la vida independiente del país, se observa la adopción de diversos criterios axiológicos que responden al equilibrio de compromiso y a la

¹⁸⁵ Cfr. M. Mirada Pacheco, La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política, págs. 90 a 100.

¹⁸⁶ Gramsci insiste en el valor gnoseológico, psicológico y moral de esta tesis marxiana. Cfr. A. Gramsci, El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, pág. 48.

exigencia de legitimación que queda signada por la manera peculiar en que se libra la lucha por la hegemonía en cada período histórico.

Al iniciarse el siglo XIX imperaba ya como criterio axiológico “la autonomía”, entendida a la manera del liberalismo francés ilustrado: autonomía política, meramente formal; valor burgués que reivindicaba la igualdad ante la ley como garantía del ejercicio de la libertad. Tal autonomía era apreciada especialmente por los criollos que deseaban emanciparse de la tutela peninsular.¹⁸⁷ Al confirmarse la independencia política del país, se hizo indispensable garantizar la autonomía lograda. Ésta estaba condicionada por la ilustración o “audacia de saber” –como la definió Kant-. Las “luces” se consideraron, de acuerdo con los cánones importados, la base de la libertad y el signo de la prosperidad de la nación.

El proyecto ilustrado se mantuvo vigente hasta que se consideró asegurada la independencia con respecto de España. En la década de 1930, el criterio axiológico de la autonomía cedió el paso a un nuevo valor: “la civilización”.

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

Los liberales consideraron que para evitar un nuevo coloniaje, había que superar la “barbarie” en la que estaban sumidos la mayoría de los habitantes del territorio mexicano; no bastaba ya la ilustración de unos pocos, era indispensable popularizar la educación. Había que ponerse “a la par de los pueblos anglosajones industrioses y liberales o de los cultos franceses”¹⁸⁸ y la vía para lograrlo consistía en transmitir ideas y valores que contribuyeran a la formación de ciudadanos buenos e industrioses.

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

¹⁸⁷ Según L. Zea, el siglo de las luces se presentaba como enemigo del colonialismo de viejo cuño que se imponía violentamente. Diderot expresa este “anticolonialismo” cuando apoya la tesis de que todos los pueblos, como los hombres, son iguales. Es en este sentido que los criollos entienden la autonomía. Cfr. L. Zea, *Filosofía de la historia americana*, pág. 146.

¹⁸⁸ J. Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pág. 25.

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

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

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

En un segundo momento, el proyecto educativo que se organizó en torno al criterio de la “justicia social” tuvo un sentido muy distinto. Se trataba de un “proyecto socialista” que concebía a la educación como el medio “para prepara al pueblo para los enormes cambios sociales y económicos que se planeaban... la escuela debía ayudar a la formación de la conciencia de clase... y contribuir a la colectivización de los medios de producción”.¹⁸⁹ La reacción no se hizo esperar: tanto en lo interno, como desde el exterior, las fuerzas dominantes pugnaron por sustituir este proyecto por otro más acorde con los intereses del capital. A partir de la década de 1940 y bajo el influjo de los acontecimientos internacionales, entró en vigencia un nuevo proyecto educativo.

La educación socialista fue sustituida por “la escuela del amor” que debía fomentar la armonía social. La educación se concibió como medio para modelar el México del futuro, conseguir la unidad nacional y preparar a los jóvenes para acelerar la industrialización. El “desarrollo” ha sido, desde entonces, el criterio axiológico que ha orientado la educación. Bajo el signo de la Guerra fría y una dependencia cada vez más asfixiante, los proyectos educativos se han alejado de los valores que orientaron los proyectos revolucionarios, para enmarcarse en un esquema utilitarista y pragmatista más acorde con los intereses del capital. No obstante, el proyecto

¹⁸⁹ D. Raby, Educación y revolución social en México, págs. 42 y 59.

desarrollista no se ha mantenido inmutable; antes bien, ha adquirido el matiz de las estrategias económicas en turno.

Así, los proyectos educativos del Estado mexicano, aunque manifiestan cierta continuidad, se distinguen unos de otros en virtud de su criterio axiológico. Pero, ¿acaso por el hecho de estar organizados en torno a un valor, tales proyectos no cuentan con un estatuto teórico?; ¿implica ello que el discurso en que se expresan los proyectos carece de objetividad? Responder afirmativamente sería hacernos acreedores a la crítica que hace Karel Kosik al positivismo por reducir el mundo real a una sola dimensión y a un solo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuantitativas. Por el contrario, en la asimilación práctica del mundo –de la cual se derivan todos los demás modos de asimilación, incluyendo el teórico- la realidad es percibida como un “todo indivisible de entidad y significados” y está implícitamente comprendida en “la unidad de los juicios de existencia y de valor”.¹⁹⁰

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

T. W. Moore se ha ocupado ampliamente de la estructura y contenido de la teoría educativa, y la ha caracterizado como “teoría práctica”. Ésta, a diferencia de la teoría científica que es eminentemente explicativa, no se ocupa de lo que ocurre sino que pretende establecer lo que “tiene que hacerse” para lograr un fin previamente determinado. Es, pues, una teoría prescriptiva o recomendatoria.¹⁹¹

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

La teoría de la educación contiene elementos que no se encuentran en las teorías científicas y, por eso, su aceptación o rechazo no es una simple cuestión de comparación entre sus conclusiones y los resultados empíricos. mientras que los enunciados que constituyen una teoría explicativa son todos fácticos, la teoría

¹⁹⁰ Cfr. K. Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, págs. 40 a 42.

¹⁹¹ Cfr. T. W. Moore, *Introducción a la teoría de la educación*, págs. 18 a 20.

educativa parte de un supuesto en torno a un fin que se considera valioso –basado, a su vez, en otros supuestos acerca del hombre y la sociedad, acerca del conocimiento y de la realidad misma,¹⁹² específicamente el campo al que se refiere la teoría, en este caso la realidad educativa-, luego expone cuáles serían, dadas ciertas circunstancias, los mejores medios para conseguir el fin, y concluye con la recomendación de lo que debe hacerse para el logro de este último.¹⁹³

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

Pero volvamos a la afirmación hecha anteriormente: los proyectos educativos constituyen un cuerpo teórico en el sentido de que contienen los elementos que conforman una teoría educativa, a saber: enunciados en torno a un fin que se considera valioso y que se apoya en diversos supuestos ontológicos, epistemológicos, antropológicos, éticos, etc.; contiene, también, enunciados referentes a las circunstancias dadas en un momento histórico determinado y a los medios para alcanzar el fin, y por último, a manera de conclusiones derivadas lógicamente de estas premisas, contiene enunciados prescriptivos que expresan lo que tiene que hacerse para alcanzar el fin.

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

Puesto que los proyectos contienen enunciados relativos a valores que expresan un “deber ser”, pueden aplicárseles *mutatis mutandis* los criterios de validación que define Sánchez Vázquez en relación con las normas morales:¹⁹⁴ a) tendrán validez social si corresponden efectivamente a necesidades e intereses sociales. Esta validez social entraña un carácter político en cuanto que las normas favorecen el ejercicio del poder de ciertas fuerzas sociales, y un carácter moral en la medida que dichas normas son aceptadas consciente y libremente por los sujetos sociales; b) los enunciados tendrán validez práctica si existen las condiciones reales para la aplicación de las normas y para el cumplimiento de los fines a los que se

¹⁹² Mario Buge argumenta que en toda investigación científica subyace un conjunto de supuestos ontológicos, gnoseológicos y éticos. Si esto es así, entonces la teoría científica se construye de acuerdo con estos supuestos, y esta conclusión vale también para las teorías prácticas, incluyendo la educativa. Cfr. M. Buge, *Ciencia y desarrollo*, cap. XI.

¹⁹³ Cfr. T. W. Moore, *op. cit.*, págs. 30 a 33.

¹⁹⁴ Cfr. A. Sánchez Vázquez, *Ética*, págs. 206 a 212.

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

Conviene, también, considerar la recomendación de T. W. Moore de aplicar la metodología popperiana con el fin de validar la teoría educativa demostrando que es racionalmente defendible. Así, la teoría educativa es válida si puede resistir los intentos de rechazarla sobre la base de que sus supuestos, argumentos o conclusiones son de alguna forma inaceptables.¹⁹⁵ Evidentemente, en este caso ha de elegirse un criterio de racionalidad que, de acuerdo con lo dicho en el primer capítulo, no puede ser otro que el de la racionalidad crítica y revolucionaria del “preferidor histórico”.

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

Proyectos no explícitos y proyectos ocultos

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

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

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

¹⁹⁵ Cfr. T. W. Moore, op. cit., pág. 40.

Sin embargo, un análisis atento nos muestra que, aunque no aparezcan explícitamente todos los elementos que constituyen la teoría educativa contenida en algún proyecto, éstos están presentes en la realidad histórica social en la que se genera el proyecto y, por ende, pueden ser develados.

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

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

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

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

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

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

No en vano consideraba Kant que las máximas del político moral son compatibles con la publicidad, por la buena voluntad que entrañan, aunque el hecho de que se publiquen no garantiza su justicia. En cambio, si una máxima no admite publicidad es signo inequívoco de su injusticia.¹⁹⁶ Esta fórmula kantiana, abstracción hecha de su fundamentación en un sujeto trascendental, es aplicable a los proyectos ocultos.

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

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

Piaget ha vislumbrado el efecto de los proyectos ocultos cuando critica la incongruencia frecuente entre la finalidad educativa y el principio que norma la práctica:

... ni la autonomía de la persona, que supone este pleno desarrollo (el de la personalidad), ni la reciprocidad que evoca este respecto por los derechos y las libertades del prójimo pueden desarrollarse en una atmósfera de autoridad y coacción intelectual y moral; ambas reclaman... la experiencia vivida y la libertad de investigación fuera de las cuales la adquisición de cualquier valor humano no pasa de ser mera ilusión.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Cfr. M. Kant, *La paz perpetua*, págs. 243 a 247.

¹⁹⁷ J. Piaget, *¿A dónde va la educación?*, pág. 68.

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

Otros autores también se han ocupado del asunto. Iván Illich, por ejemplo, previene a la sociedad de los efectos del llamado “currículo oculto” que consiste en:

Un ritual que puede considerarse como la iniciación oficial a la sociedad moderna, institucionalmente establecida a través de la escuela. El propósito de este ritual es esconder a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad consciente de clases que certifica.¹⁹⁸

Desde luego que Illich se refiere al sistema escolar en una sociedad capitalista cuando dice que la educación se convierte en una mercancía monopolizada por la escuela y su valor se mide por lo que dura y por lo que cuesta adquirirla, de modo que los que “consumen” más conocimientos son superiores a los que no los tienen, y pueden aspirar a ingresos personales mayores. Pese a lo que a nuestro juicio es un error de Illich –al menos en su argumentación sobre este tema-: el considerar al proceso escolar como causa de la desigualdad, sin destacar suficientemente la que resulta de las estructuras sociales; no cabe duda que acierta al recalcar que el proceso educacional, tal como se da en las sociedades capitalistas, lejos de promover la igualdad, refuerza –que no produce ni reproduce- las desigualdades existentes.

P. W. Jackson, por su parte, y refiriéndose de manera específica al sistema educativo estadounidense, señala algunas condiciones que favorecen el logro de fines contrarios a los explícitos: un grupo impuesto, un entorno cotidiano siempre idéntico y obligaciones invariablemente impuestas, limitan la iniciativa y la creatividad del educando; la evaluación formal e informal a la que el estudiante está permanentemente sujeto le acostumbran al sometimiento acrítico con respecto a normas no determinadas libremente, y el desequilibrio de poder que vive cotidianamente, lejos de favorecer actitudes democráticas, le estimulan la obediencia servil y la aceptación del autoritarismo.¹⁹⁹

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

¹⁹⁸ I. Illich, *Alternativas*, págs. 115 y ss.

¹⁹⁹ Cfr. W. P. Jackson, *La vida en las aulas*, págs. 13 a 55.

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

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

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

¿EXISTE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO MEXICANO?

La filosofía: de la academia a la política

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

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

La labor del filósofo ha recibido también múltiples sentidos: se le ha encomendado la misión de “parir” la sabiduría, la de intuir la totalidad, la de descubrir esencias inmutables, la de develar el ser, la de recorrer el camino de la deducción trascendental, del saber absoluto o de la reflexión fenomenológica; se ha juzgado

que la tarea del filósofo consiste en realizar grandes síntesis, en dar normas, en interpretar la realidad conforme a principios metafísicos o esclarecer el conocimiento científico. En fin, son tantos los sentidos que se han dado a la filosofía y al quehacer filosófico que no existe acuerdo alguno acerca de lo que una y otro es. Ya signifique “saber supremo”, “seudociencia”, “ciencia fundamental” o “confesión personal” los productos de la filosofía han sido, a lo largo de la historia, múltiples y variados.

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

Sin embargo, estas grandes individualidades son sólo “cumbres” que se destacan en el paisaje –como dice Sánchez Vázquez, utilizando una metáfora-. La obra de cada uno de esos filósofos sería incomprensible si se le desvinculara de la sociedad en la que surge.²⁰⁰

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

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

Otro común denominador se refiere a los contenidos. Si tomamos en consideración los contenidos de la llamada “historia de la filosofía”, habremos de aceptar que se trata de diversas concepciones acerca del mundo, del conocimiento, del ser humano, de las relaciones de éste con la naturaleza, y de las relaciones entre los hombres. Desde este punto de vista, es innegable que el filosofar no es privativo de los filósofos académicos. Como bien apuntara Gramsci: todas las personas son filósofos en tanto que obran prácticamente y en ese obrar práctico se halla implícita una concepción del mundo y del ser humano,²⁰¹ y –añadimos- del conocimiento y de

²⁰⁰ Cfr. A. Sánchez Vázquez, Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, pág. 77.

²⁰¹ A. Gramsci, op. cit., pág. 19.

las relaciones del ser humano con su ambiente natural y social. No obstante, entre este tipo de filosofía “espontánea” y asistemática, y la filosofía profesional y académica hay diferencias que –como hace notar el pensador sardo- son más cuantitativas que cualitativas:

El filósofo profesional o técnico no sólo “piensa” con mayor lógica, con mayor coherencia, con mayor espíritu sistemático que los demás hombres, sino que además conoce toda la historia del pensamiento, es decir, sabe determinar el sentido del desarrollo que el pensamiento ha tenido hasta él y se halla en condiciones de retomar los problemas desde el punto en que se hallan.²⁰²

La diferencia cualitativa se llega a dar cuando la filosofía académica se convierte en crítica de la filosofía espontánea.

Otra diferencia notable consiste en que mientras la filosofía académica se vive como quehacer profesional, la filosofía cotidiana o espontánea se vive como moral y como política; pero una y otra son históricas, una y otra son expresión de la sociedad de la que emergen y están imbricadas en lo que Gramsci llama “filosofía de una época”, que:

No es la filosofía de tal o cual filósofo, de tal o cual grupo de intelectuales, de tal o cual sector de las masas populares: es la combinación de todos estos elementos que culminan en una determinada dirección y en la cual esa culminación se torna norma de acción colectiva, esto es, deviene “historia” concreta y completa.²⁰³

El término “filosofía de la época” se aplica, desde luego, en una acepción amplia del concepto de “filosofía”. En esta acepción, dicho término alude –dice F. Salmerón- a representaciones o doctrinas que pretenden expresar la estructura del mundo por medio de una conexión más o menos coherente de conceptos e imágenes, entrelazadas con principios de valor y con ideas morales que dan razón de la conducta de un individuo o de una comunidad entera.²⁰⁴

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

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

²⁰² Ibid., pág. 32.

²⁰³ Ibid., pág. 30.

²⁰⁴ F. Salmerón, La filosofía y las actitudes morales, pág. 173.

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

La cotidianidad que matiza a la “filosofía de la época” tampoco la aleja de la racionalidad y la objetividad. Antes bien, está en sus orígenes. Agnes Heller, la estudiosa de la cotidianidad, ve en la filosofía una función social: es –junto con la ciencia y el arte- la conciencia y la autoconciencia del ser humano (entendida esta última como “conciencia del yo mediada por la conciencia de la genericidad”). Ahora bien –seguimos a Heller-, todas las grandes síntesis en el plano de la genericidad tienen su origen en el saber cotidiano bajo la forma de necesidad, de exigencia de una imagen unitaria y coherente del mundo; necesidad que se expresa, a menudo, en síntesis parciales como lo son las de carácter primitivo mitológico o en generalizaciones sintetizadas de las experiencias cotidianas que se transmiten bajo el rubro de “sabiduría popular”.²⁰⁵ Por esta razón, las síntesis del filósofo profesional se anclan en la cotidianidad aunque aparenten tener una índole etérea.

Así, el origen cotidiano de la filosofía no es obstáculo para que ésta adquiera el rango de “conocimiento objetivo”; antes bien, la cotidianidad facilita la objetividad por cuanto las exigencias de la vida cotidiana apremian a la teorización para que proporcione explicaciones objetivas acerca de las necesidades humanas y de la posibilidad de lograr su satisfacción. Cada vez que la filosofía se vuelve ajena a esas necesidades, la cotidianidad opera como un llamado de atención con el fin de que el “objeto teórico” reproduzca adecuadamente al “objeto real”. Sin embargo, si esta cotidianidad originaria de la filosofía no impide la objetividad, tampoco la garantiza.

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

Lo anterior nos conduce de nuevo al problema de la ideología, pero ahora en relación con la filosofía. Habría que dilucidar si entre filosofía e ideología se da un “corte epistemológico” o bien una relación distinta.

Para nosotros queda claro que, de acuerdo con la definición de ideología que hemos adoptado, toda la filosofía es ideológica. Ello significa –como explica Sánchez Vázquez- que la relación entre filosofía e ideología no es meramente exterior (es decir, la ideología como objeto de análisis y crítica de la filosofía), sino interior puesto que, en la sociedad dividida en clases, cualquier filosofía responde a ciertos intereses sociales de los que es expresión,²⁰⁶ y si esto sucede con la filosofía que es producto de un quehacer profesional, más aún ha de suceder con la filosofía de la época. Pero el hecho de que consideremos a la filosofía de la época como ideológica no significa que sea necesaria y totalmente falsa. Su verdad o falsedad no dependen de que, como conjunto de ideas, responda a necesidades e intereses de

²⁰⁵ Cfr. A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, pág. 56, 205 a 207, 357 y 358.

²⁰⁶ Cfr. “Ensayo marxista sobre la filosofía”, op. cit., pág. 128 a 133.

determinadas fuerzas sociales y justifique ciertos comportamientos, sino de que reproduzca adecuada o inadecuadamente lo real.

La filosofía de la época es, simultáneamente, conocimiento teórico e ideología, y aunque ambos aspectos están tan estrechamente relacionados que forman una unidad, pueden distinguirse por el sentido que se le dé a la pregunta acerca de las razones que fundamentan una determinada concepción. De esta manera, si se pregunta por qué es aceptada por los hombres y mujeres de una época, y buscamos la respuesta en la vinculación de las ideas contenidas en dicha concepción con los intereses y necesidades de las fuerzas sociales, estamos atendiendo a los elementos ideológicos de la filosofía de la época. En cambio, si lo que pretendemos es descubrir el valor de verdad de los enunciados que expresan esa concepción, la pregunta apunta al carácter teórico de dicha filosofía.

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

Aceptamos que utilizamos el término “filosofía” en sentido lato –quizá demasiado lato, en opinión de muchos filósofos de profesión- pero creemos que es adecuado si se considera que la filosofía es un conocimiento que aspira a ser objetivo, que pretende insertarse en la acción real, y que tiene una función política, además de su función gnoseológica. En la medida que las concepciones aceptadas en una determinada época cumplen con esas características, el término filosofía les compete, aunque sea parcialmente, pues los rasgos que apuntamos son sólo algunos de los que caracterizan a la filosofía en sentido estricto.²⁰⁷ En cambio, el término no le compete si se considera que un conocimiento es filosofía si y sólo si se realiza conforme a un método, o si se cree que el quehacer filosófico debe ser ajeno a toda valoración y a todo interés político. Es evidente que, puesto que consideramos válido el término “filosofía de la época”, nos inclinamos pro la primera acepción.

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

²⁰⁷ A. Sánchez Vázquez aporta una caracterización muy completa de la filosofía de la praxis “como nueva práctica de la filosofía”. A esa caracterización nos estamos refiriendo. Cfr., *ibid.*, cap. 2.

que conforman ese cuerpo teórico. De ahí que sea preciso recurrir al aspecto ideológico de la filosofía de la época y, más aún, a analizar el modo como dicha teoría contribuye a guiar una práctica conservadora o transformadora, esto es, el modo como esa filosofía se vive como política.

La filosofía de la educación en los proyectos educativos

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

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

Ferrater Mora, en su Diccionario de Filosofía, indica que “el examen de los fines de la educación, constituye la llamada filosofía de la educación”;²⁰⁸ Fitzpatrick, quien declara profesar una filosofía de orientación cristiana, se refiere a la filosofía de la educación como la encargada de fundamentar los fines, propósitos y valores que dan significado al mecanismo pedagógico;²⁰⁹ Brubacher, heredero de la filosofía de Dewey, afirma que en materia de educación corresponde a la filosofía la cuestión de los fines que deben tener las escuelas;²¹⁰ según el filósofo utilitarista W. K. Frankena, la filosofía de la educación, en tanto que disciplina normativa, tiene por objeto hallar las metas, los valores y los principios que deben orientar el proceso educativo²¹¹ y, por su parte, el filósofo analítico Peters sostiene que la filosofía de la educación tiene por objeto el examen de los conceptos “objetivo” y “educación”, y el esclarecimiento del significado de la yuxtaposición de tales conceptos y de la justificación de los fines educacionales.²¹²

El marxismo asume la filosofía como “arma de la revolución” por cuanto –de acuerdo con la famosa tesis XI de Marz- ha dejado de tener como única tarea la de “interpretar al mundo” y se ha convertido en elemento que contribuye a la “transformación del mundo”. De este modo, la filosofía es filosofía de la praxis, teoría

²⁰⁸ J. Ferrater Mora, Diccionario de filosofía, véase el término “educación”.

²⁰⁹ Cfr. E. A. Fitzpatrick, Filosofía y ciencia de la educación, pág. 27.

²¹⁰ Cfr. J. S. Brubacher, Filosofía y ciencia de la educación, pág. 27.

²¹¹ Cfr. W. K. Frankena, Tres filosofías de la educación, pág. 13. Si bien este autor distingue entre filosofía de la educación normativa y filosofía de la educación analítica, tanto para un caso como para el otro, considera que el cuestionamiento se refiere a los fines, valores, normas y principios que orientan el quehacer educativo.

²¹² Cfr. R. S. Meter, Filosofía de la educación, pág. 26.

que se inserta en la actividad orientada a un fin: transformar el mundo.²¹³ La filosofía de la educación, entendida como filosofía de la praxis, se encarga de la crítica de la práctica educativa en relación con los fines que la orientan. En este sentido, los teóricos marxistas conciben al proceso educativo enmarcado en la praxis social y orientado por un proyecto de transformación de la sociedad. Así, por ejemplo, para Castles y Wustenberg, la educación es la formación planeada y sistemática de la conciencia, que se concibe como instrumento de transformación;²¹⁴ según Suchodolski, “la educación –al igual que el socialismo- no es solamente la realidad actual, sino también la esperanza racional de su transformación”,²¹⁵ y Gramsci, por su parte, insiste en que la formación del hombre que requiere la sociedad del futuro debe realizarse siguiendo un principio educativo fundamental: el trabajo o actividad transformadora.²¹⁶

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

En consecuencia, y de acuerdo con los profesionales, las respuestas a las preguntas: ¿para qué educar?, y ¿cuáles valores orientan la práctica educativa?, constituyen la sustancia de la filosofía de la educación. Estas preguntas nos remiten inmediatamente a otras que solicitan su justificación: ¿por qué esos fines?, ¿por qué esos principios y criterios? Y, puesto que se trata de fines y principios educacionales, estas cuestiones se vuelven consustanciales a la pregunta: ¿qué es la educación? En otras palabras, las cuestiones que constituyen el objeto de la filosofía de la educación son: los fines y principios educacionales y, consustancialmente, la realidad social llamada educación; cuestiones que por lo general son resueltas en los proyectos educacionales, a la manera de la filosofía de la época.

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

²¹³ Cfr. A. Sánchez Vázquez, Ensayos marxistas sobre filosofía..., págs. 40 y 41.

²¹⁴ Cfr. S. Castles y W. Wustenberg, La educación del futuro, pág. 9. El título del libro anuncia ya que se concibe a la educación orientada por un proyecto de transformación de la realidad social.

²¹⁵ Suchodolski se refiere especialmente a la educación socialista cuando dice que es una educación para el futuro, pero organizada en el presente. Cfr. Fundamentos de pedagogía socialista, págs. 5 a 12.

²¹⁶ Cfr. A. Gramsci, La alternativa pedagógica, págs. 144 y 145. En esta obra, constituida por textos seleccionados por M. Manacorda, Gramsci establece estrechas relaciones entre la escuela y la sociedad, al punto que los fines de la primera son insolubles de los de la segunda. Complementariamente, establece un vínculo, casi de identidad, entre hegemonía y educación. Al respecto, cfr. A. Broccoli, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, cap. III.

Esto es así porque la respuesta a las preguntas sobre los fines y principios educacionales no es privativa de los filósofos profesionales; antes bien, atañe a los padres de familia, a los maestros, a las vanguardias políticas, a los funcionarios públicos, a los legisladores y, en general, a todas las personas, puesto que todos somos educadores y educandos. Desde este punto de vista, carecería de fundamento suponer que estas cuestiones que involucran la adhesión a valores y que interesan a la sociedad entera porque se convierten en normas de acción colectiva, fueran objeto de reflexión exclusivo de los filósofos profesionales. Pues sabemos que la “sabiduría popular”, las generalizaciones surgidas de la vida cotidiana, no son necesaria y absolutamente subjetivas y asistemáticas.

De este modo, la expresión filosofía de la educación del Estado mexicano, no significa sólo un producto académico o la obra de profesionales, o la expresión educativa política de las vanguardias, de los partidos o de quienes ejercen el gobierno en un período determinado, o la expresión de concepciones arraigadas en tal o cual sector de la población, o ideales impulsados por determinadas fuerzas sociales, sino todo ello combinado y expresado de manera relativamente coherente en los proyectos educativos. Sin embargo, no se trata de un producto puramente teórico; es también un producto ideológico por cuanto responde a los intereses y aspiraciones de las clases sociales, y guía y justifica un comportamiento práctico acorde con esos intereses y aspiraciones. En este sentido, la articulación de los contenidos se da, como hemos dicho reiteradamente, conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía que tiene lugar en el aparato educativo del Estado.

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

En primer lugar porque la filosofía académica tiene su origen en la cotidianidad.²¹⁷ El filósofo académico es un particular inserto en la vida cotidiana, que ha logrado elevar el rango epistemológico de sus ideas, transformando lo implícito en explícito, lo desordenado en sistema, y procurando conocimientos objetivos. Pero esto no basta para hacer filosofía: si el “hombre cotidiano” es –como lo define Heller– “el hombre particular portador de la genericidad en-sí, no reflexionada, aún no consciente”, el filósofo es el individuo que emerge de su particularidad para hacer consciente la genericidad y reencontrarse en ella. La filosofía es la “conciencia y autoconciencia del desarrollo humano”.²¹⁸

A su vez, los productos del quehacer filosófico profesional vuelven a la cotidianidad –frecuentemente decantados, matizados o aun deformados– por

²¹⁷ Vida cotidiana entendida como “centro del acaecer histórico”, como “esencia de la sustancia social”, como “totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social”. En la vida cotidiana el hombre se objetiva formando su mundo y formándose a sí mismo. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello. Cfr. A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, passim.

²¹⁸ *Ibid.*, pág. 205.

diversas vías: ya sea por la enseñanza o la difusión académica, o porque la teoría filosófica es absorbida por dirigentes, vanguardias políticas o políticos profesionales, o porque llega a insertarse en la praxis misma. No hay –según Heller- ninguna teoría filosófica de un cierto peso que no intente cambiar la vida y el pensamiento cotidianos.

Otro modo de explicar esa relación, lo encuentra Heller aplicando las categorías de *intentiono recta* e *intentiono obliqua*. La función del pensamiento cotidiano –dice la autora- se deriva de la existencia de las funciones vitales cotidianas, por lo que es esencialmente pragmático. Por la vía de la *intentiono recta*, encontramos un saber que se forma simplemente mediante el registro, la agrupación y la sistematización y que constituye un pensamiento subcientífico o subfilosófico, cuya teorización puede representar ya un pensamiento filosófico o científico con la posibilidad de retrotraer los resultados a la experiencia cotidiana. En la categoría de *intentiono obliqua* se comprende a todo saber que no es extraído de la experiencia cotidiana, pero que surge a través de la estructura de pensamiento, ya formada, de las objetivaciones genéricas. El “imperativo categórico” de Kant y la “teoría de la alienación” de Marx, son claros ejemplos de objetivaciones que representan una relación profunda con la genericidad y que impugnan el pragmatismo de la vida cotidiana.²¹⁹

Sin embargo ello no significa que los contenidos del pensamiento científico y filosófico no tengan nada en común con la vida y el pensamiento cotidianos. Según Heller, en la vida cotidiana se manifiestan algunas actitudes teoréticas que anuncian el pensamiento no cotidiano. Esas actitudes son: la contemplación, la descripción de las cualidades, la clasificación, el experimento y la síntesis o “imagen del mundo”. A éstas hay que añadir la duda. Mientras que la religión –explica la autora- eleva la fe cotidiana a principio, la ciencia y la filosofía elevan la duda cotidiana a principio, y asumen una actitud escéptica hacia los presupuestos del saber cotidiano.²²⁰ Pero, en definitiva, lo que hace posible el pensamiento filosófico es el marco estructural de la vida cotidiana, como ámbito de las objetivaciones genéricas.²²¹

Ciertamente, entre el saber cotidiano, eminentemente pragmático, y los saberes científicos y filosófico, eminentemente teoréticos, no hay una continuidad lineal, pero ello no significa que sólo el académico, sólo el profesional, sea capaz de desplegar las actitudes de síntesis o de duda (duda que es indispensable para la crítica) que se requieren para teorizar, y tampoco significa que sólo el profesional con

²¹⁹ Ibid., págs. 102 a 105.

²²⁰ Ibid., págs. 347 a 351.

²²¹ Heller distingue entre objetivaciones genéricas en sí y objetivaciones genéricas para sí. Las primeras (en sus tres momentos: los utensilios y los productos, los usos y el lenguaje) son el fundamento y la condición de la posibilidad de toda esfera de posibilidades para sí. Estas últimas surgen sólo si hay una relación consciente con la genericidad. La filosofía corresponde a este tipo de objetivación.

Resulta particularmente interesante la argumentación de esta autora para apoyar la tesis de que “no existe ninguna muralla china entre las formas de actividades y de pensamiento cotidianos que actúan en la dirección del desarrollo de la genericidad en sí y las que son el fundamento de las objetivaciones genéricas para-sí”. Cfr., *ibid.*, págs. 227 a 237.

“licencia para filosofar” sea capaz de superar el pragmatismo del pensamiento cotidiano y de ser consciente de la genericidad.

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

La “filosofía de la educación del Estado mexicano” es, entonces, filosofía que deviene historia, es decir, una pluralidad de filosofías académicas y no académicas, diversas y cambiantes que coexisten en un momento histórico determinado y que están contenidas en los proyectos de educación pública formando un todo relativamente coherente.

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

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

No obstante, la crítica de una realidad actual y el proyecto de transformación social que la acompaña es sólo una posibilidad cuya realización no sucede de manera necesaria; antes bien, frente a esta posibilidad existe otra: la de aceptar la filosofía de la época que se limita a “interpretar el mundo”; o, a lo sumo, reelaborarla para que siga contribuyendo a perpetuar las relaciones sociales enajenadas. Dicho de otra manera, la filosofía que se asume se ajusta siempre, aunque con diversos matices, a una de esas dos opciones: dejar el mundo como está, o rechazarlo y contribuir a transformarlo.²²² Ahora bien, en la filosofía de la época, que no es un sistema teórico puro y homogéneo, sino la combinación de diversas filosofías, ambas tendencias se encuentran en tensión.

²²² “Por muchas causas, pues, y muy graves, están obligados estos bárbaros a recibir el imperio de los españoles conforme a la ley de la naturaleza” decía Ginés de Sepúlveda, refiriéndose a los indios americanos. Cfr. S. Zavala, La filosofía política de la conquista de América, pág. 55.

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

La simple interpretación del mundo, o contemplación, contribuye a dejar las cosas como están, a conciliar el pensamiento con la realidad existente, y si en la realidad social que se interpreta existen relaciones sociales de dominación, la filosofía aporta la explicación que las justifica. Un ejemplo claro de esa actitud filosófica contemplativa lo ofrece la teoría de la “servidumbre natural” que, fundamentada en el “universo jerarquizado” de Aristóteles, constituyó uno de los elementos más importantes de la filosofía de la conquista. Esta filosofía no privó sólo en el ámbito académico, o en la obra de los filósofos de profesión, sino que impregnó a la sociedad española en su conjunto, y especialmente a quienes atravesaban el océano para dominar tierras y pueblos del Nuevo Mundo a favor de la Corona española.

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

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

Ahora bien, puesto que, como hemos argumentado, toda filosofía es ideología, las filosofías contenidas en los proyectos de educación pública constituyen un instrumento ideológico de dominación en la medida que son conservadoras, esto es, en tanto que la interpretación que ofrecen de la realidad contribuye a perpetuar las relaciones sociales de dominación.

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

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

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

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

Considerados desde el punto de vista ideológico, esos elementos praxeológicos no pueden sino vincularse con las necesidades y aspiraciones de los dominados, puesto que implican la crítica de la sociedad desigual y un proyecto de transformación social. Consecuentemente, si los elementos de filosofías conservadoras hacen que los proyectos educativos operen como instrumentos ideológicos de dominación, los elementos praxeológicos los hacen operar como instrumentos ideológicos de liberación.

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

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

Aclarar las diversas filosofías contenidas en los proyectos educacionales y el carácter especulativo o praxeológico de tales filosofías, así como sus ingredientes ideológicos, constituye el objetivo principal de este trabajo. Pero los proyectos no hablan por sí mismos; por esto, requerimos una “lectura” que los desborde y alcance a develar, en la práctica política y en la práctica educativa, el significado histórico social de los elementos teóricos y axiológicos de los proyectos. Sólo así sabremos en qué medida los proyectos cumplen efectivamente con su carácter de proyectos, es decir, en qué medida manifiestan esta índole praxeológica.

La tarea del filósofo de la educación

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

En este punto, difieren también el filósofo profesional y el sujeto que no lo es, pues mientras que el primero es consciente de su “posición filosófica” –aunque frecuentemente pretende que tal posición está libre de contenidos ideológicos-, el segundo desconoce esa “posición teórica” pero es relativamente consciente de la ideología a la que se adhiere.

Conviene distinguir diversos enfoques acerca de la tarea que compete al filósofo de la educación. Para ello basta considerar aquellos que a nuestro juicio son, actualmente, los más importantes.

Existe un enfoque ontológico que fundamenta la filosofía de la educación en una metafísica. Tal es el caso de la filosofía heredera de la concepción aristotélico-tomista que se caracteriza por fundar sus argumentaciones en esencias inmutables y obedecer al principio de no contradicción. Según este enfoque, la verdad es una e inmutable,²²³ por ende, sólo hay una “verdadera” filosofía de la educación. Esta filosofía, que es “la filosofía”, tiene por objeto descubrir los fines de la educación de acuerdo con principios metafísicos. Dichos fines ya están inscritos en la naturaleza del ser humano, son universales e inmutables.

Fronzizi comenta que la expresión más clara de este tipo de enfoque, por ser la máxima exageración, se encuentra en el famoso polisilogismo de Robert Hutchins: “La educación implica la enseñanza. La enseñanza implica el conocimiento. El conocimiento es la verdad. La verdad es igual en todas partes. Por tanto, la

²²³ “...aunque las esencias o formas de las cosas sean múltiples, la verdad del entendimiento divino, por la que todas se denominan verdades, no es más que una, la verdad del entendimiento divino, por lo que se llaman verdaderos los seres de la naturaleza, es absolutamente inmutable”. Cfr. Tomás De Aquino, Suma teológica, t. I, Q. XVI.

educación debe ser igual en todas partes”.²²⁴ Frondizi también hace referencia a la concepción antropológica que subyace en este enfoque al referirse a J. Maritaín, uno de los más destacados representantes del neotomismo. En dicha concepción, se da prioridad al universal frente al particular, a la esencia universal e inmutable frente a la existencia individual e histórica pues “aunque el hombre evoluciona en la historia – dice Maritaín- su naturaleza como tal, su lugar y su valor en el cosmos, su dignidad, sus derechos y sus aspiraciones como persona, y su destino no cambian”.²²⁵

Desde este punto de vista, la filosofía de la educación se convierte en una ontología particular, y al filósofo le corresponde –según San Cristóbal, otro de los representantes de esta corriente- conocer la esencia de la educabilidad en cuanto categoría humana, utilizando como método de descubrimiento de esa esencia, un análisis descriptivo del espíritu humano, mediante el cual se distinguen las categorías constitutivas del espíritu y se delimite entre ellas la educabilidad.²²⁶ El filósofo debe, entonces, realizar una labor de descubrimiento del ser en sí. No analiza los fines educacionales de una sociedad determinada, sino descubre los fines ya inscritos en la naturaleza humana, con el objeto de encontrar los principios y las normas que deben regir la práctica educativa. En consecuencia, las teorías de la educación que resultan de esta perspectiva ontologizante, si bien orientan la práctica, no se fundamentan en ella, sino en esencias ahistóricas, inmutables y universales.

Otro enfoque, al que hemos calificado como practicoético, está representado por la posición pragmatista que concibe a la educación en constante cambio, en permanente “experimento”. Este enfoque, heredado de Dewey, aunque hunde sus raíces en épocas anteriores, enfatiza la necesidad de ajustar la educación a las condiciones impuestas por el medio físico, económico y cultural de las comunidades. No acepta valores preestablecidos a fines predeterminados como guía para la acción educativa, sino que parte de las necesidades, intereses y posibilidades del educando para orientar dicho quehacer. Según Frondizi, este enfoque parece representar “el espíritu de los nuevos tiempos, que rechaza el dogmatismo de los valores establecidos, la fundamentación trascendental de la verdad y de las normas éticas, ataca el principio de autoridad y anhela una mayor libertad”.²²⁷

Los principios básicos: “ser es hacer” y “vivir es convivir”, se traducen en una concepción antropológica distinta de la del enfoque anterior: concibe al ser humano como un individuo cambiante y creador que vive en comunidad. En este sentido, este enfoque supera la rigidez del ontologizante por cuanto abandona el esencialismo, deja de absolutizar la verdad y hace énfasis en la acción y la experiencia. Sin embargo, se impone un nuevo límite: el del individuo que –según Dewey- utiliza los ambientes físicos y sociales que existen, con el fin de extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias valiosas.²²⁸

²²⁴ R. Frondizi, *Filosofía de la educación*, págs. 17 y 18.

²²⁵ *Ibid.*, pág. 20.

²²⁶ Cfr. A. San Cristóbal, *Filosofía de la educación*, pág. 30.

²²⁷ R. Frondizi, *op. cit.*, pág. 19.

²²⁸ J. Dewey, *Experiencia y educación*, págs. 22 y 24.

Kilpatrick, uno de los representantes más notables de esta posición teórica, señala como labor del filósofo de la educación la de auxiliar al educador:

1. Criticando las hipótesis empleadas por los educadores.
2. Contribuyendo a aclarar los objetivos pedagógicos.
3. Evaluando críticamente los diversos métodos educativos que afectan a los objetivos seleccionados.²²⁹

Estas tareas se realizan conforme a una peculiar concepción de la finalidad: los fines son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad, por lo que no interesa encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación.²³⁰

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

Para evitar confusiones, indicaremos aquí las diferencias principales entre el pragmatismo²³¹ y la filosofía de la praxis, tal como las apunta Sánchez Vázquez: en primer lugar, se distinguen por su concepción de verdad, pues, mientras que para el pragmatismo el conocimiento es verdadero porque es útil, para la filosofía de la praxis la utilidad es consecuencia de la verdad, y no el fundamento o esencia de ella; en segundo lugar, se distinguen por el modo de concebir la práctica, pues mientras que ésta se limita a la acción subjetiva e individual en el pragmatismo, la filosofía de la praxis la concibe como actividad material, objetiva y transformadora. Una última diferencia consiste en el criterio de verdad, aspecto en el que aparenta haber coincidencia ya que ambas posiciones consideran que es la práctica. Sin embargo, en un caso se trata de la acción subjetiva del individuo destinada a satisfacer sus intereses, mientras que en el otro se trata de una acción objetiva, transformadora, que responde a intereses sociales y que, considerada desde un punto de vista histórico-social, no es sólo producción de una realidad material, sino creación y desarrollo incesantes de la realidad humana.²³²

De esta manera, el enfoque práctico-ético, basado en una concepción pragmatista de la finalidad, aunque se fundamente en la práctica, no permite convertir la filosofía en proyecto puesto que los fines no son sino consecuencias y

²²⁹ Cit. por P. Feroso, *Teoría de la educación*, pág. 116.

²³⁰ Dewey, cit. por P. Feroso, *ibid.*, págs. 206 y 207.

²³¹ W. James considera que el método pragmático es la manifestación de la posición empírica en filosofía por cuanto se vuelve hacia los hechos, hacia la acción y rechaza el dogma y la pretensión de un “finalismo de la verdad”. Consiste, dice, en la actitud de desprenderse de las primeras causas y fijarse en los frutos, las consecuencias. Es una visión instrumental de la verdad según la cual la verdad de las ideas equivale a su capacidad para actuar. Cfr. W. James, en J. Marías, *La filosofía en sus textos*, vol. 3, págs. 1191 a 1193.

²³² Cfr. A. Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, págs. 270 a 273.

no, como hemos insistido, “realidad anticipada”. Por otro lado, esta manera de concebir la finalidad limita los objetivos educativos al ámbito de una práctica educativa desvinculada de la práctica política. Además, conforme a un criterio eficientista, los objetivos educativos se vinculan no a la praxis entendida como acción objetiva, transformadora del mundo y de las relaciones sociales, sino, a la acción subjetiva que responde meramente a intereses individuales.

La filosofía analítica –que según R. G. Woods, uno de sus representantes, es la que mejor merece el nombre de “filosofía”- se ocupa del análisis del lenguaje. Para ella, la filosofía de la educación se distingue de otras “filosofías de...” en tanto que versa sobre el discurso pedagógico pero, al igual que cualquier otra “filosofía de...”, su interés se centra en la clarificación del sentido de las palabras y en la validez de los argumentos y el tipo de justificación que se utiliza.²³³ Así, la tarea del filósofo de la educación no es elaborar una teoría de la educación, sino clarificar los conceptos utilizados en los discursos elaborados y examinar los argumentos y justificaciones que proponen quienes formulan teorías de la educación.

Desde esta perspectiva, la filosofía es análisis, es decir, es una actividad y no una teoría, y su objeto son los enunciados significativos –que, dicho sea de paso, no incluyen a los enunciados de valor, porque “no tienen sentido teorético”-.²³⁴ F. Salmerón –quien se ha ocupado de los problemas educativos desde este enfoque- distingue la “filosofía en sentido amplio” o “cosmovisión” y la “filosofía en sentido estricto” a la que define como una empresa intelectual, analítica y teórica que, dominada por una energía propiamente científica, se enfrenta a problemas de diversa índole haciendo uso de ciertos métodos.²³⁵

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

Otra perspectiva filosófica muy distinta es la de la filosofía de la praxis que – como bien la define Adolfo Sánchez Vázquez, uno de los más destacados representantes- es el marxismo en cuanto hace de la praxis su categoría central, y constituye una “nueva práctica de la filosofía”. Se trata de una filosofía cuyo objeto no es el ser en sí, sino el ser que se constituye en y por la praxis; filosofía que se ve a sí misma en una relación de transformación con el mundo. Es teoría que se inserta en una práctica transformadora del mundo social, humano y que por estar vinculada a los intereses de una clase –el proletariado- supone una opción ideológica.²³⁶

Desde este punto de vista, es el filósofo quien elabora las categorías que permitan los análisis –tanto de los conceptos como de las situaciones concretas- a

²³³ Cfr. R.G. Woods, Introducción a las ciencias de la educación, págs. 13 a 29.

²³⁴ R. Carnap, Filosofía y sintaxis lógica, pág. 16.

²³⁵ F. Salmerón, op. cit., pág. 109.

²³⁶ Cfr. A. Sánchez Vázquez, Ensayos marxistas sobre filosofía..., págs. 35 a 42.

partir de los cuales efectúa la crítica de la realidad que se quiere transformar y de las ideología que se concilian con la situación existente; para lograrlo, el filósofo debe enlazar la teoría con la acción real, con la lucha de clases, y tomar conciencia de las raíces sociales de las ideas, de las condiciones que las engendran y de las soluciones prácticas que permitirán dominar a estas últimas. Así, lo que corresponde al filósofo es elevar la racionalidad de la praxis y elaborar una teoría que se inserte en la actividad transformadora y cuya explicación entrañe la crítica y la autocrítica.

En este enfoque, la filosofía de la educación –ya sea como objeto de estudio, ya sea como tarea por realizar- está estrechamente vinculada con la circunstancia histórica, con las luchas sociales, con los intereses y necesidades sociales, con la práctica política y con las ideologías. El análisis no excluye los valores –a diferencia de la filosofía analítica-, pero tampoco los convierte en esencias inmutables, ni los absolutiza –como suele hacerse desde el enfoque ontológico-; los vincula a intereses y necesidades concretas, pero no los constriñe al marco limitado del mundo individual y apolítico –como es el caso de la perspectiva práctico-ética-. En síntesis, se distingue de cualquier otra perspectiva por tener como objeto la praxis.

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



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

SESION 5

La filosofía de la Educación en los proyectos de Educación Pública en México

- **La filosofía de la Educación en la etapa de formación del Estado Mexicano**
- **La filosofía de la Educación del primer Estado Nacional**

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DEL ESTADO MEXICANO

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

EL PROYECTO ILUSTRADO: RUPTURA CON LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COLONIAL

La autonomía como criterio axiológico

Supere aude es el rasgo fundamental con el que Kant define a la ilustración. Para él, “tener el valor de servirse del propio entendimiento” era signo de madurez. Por ello, la ilustración manifestaba el momento en que la humanidad había dejado de ser menor de edad.

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

La autonomía se manifestó, a los ojos de los pensadores del siglo XVIII, como un valor cuyo logro implicaba rebasar el contorno de la individualidad. Ser autónomo significaba, pues, “gobernarse a sí mismo”, no sólo en la intimidad de la conciencia, sino como miembro de una comunidad, como parte de un todo social, en otras palabras, consistía en autonormarse en la vida civil: la autonomía era el núcleo del contrato social que representaba el fin del “Antiguo régimen”. Rousseau, en *El Contrato social*, lo expresó mejor que ningún otro al definir dicho contrato como “una forma de asociación que defiende y protege con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca libre como antes”.²³⁷ En el contexto rousseauiano, gracias al pacto social, el individuo pierde su libertad natural y gana, a cambio, la libertad civil y la libertad moral consistente en “la obediencia a la ley”; también, gracias al pacto social se “establece entre los ciudadanos una igualdad tal, que todos se obligan bajo las mismas condiciones y todos gozan de idénticos derechos”.

“Autonomía” significaba, pues, libertad e igualdad fundadas en la ley e implicaba la negación del despotismo. Más todavía, en el orden político la

²³⁷ J. J. Rousseau, *El contrato social*, págs. 9, 12 y 17.

“autonomía” connotaba el rechazo al coloniaje: si “todos los pueblos, como los hombres, son iguales” –decía Diderot- el colonialismo europeo se manifiesta como verdadera “barbarie”.

La teorización en torno al concepto de autonomía le dio a este valor significados diversos, sobre todo porque se interpretó desde distintas perspectivas filosóficas. En embargo, con frecuencia se trató de una noción matizada por el apriorismo, como en el caso de Rousseau, quien consideraba a la “conciencia” como única condición de posibilidad de la autonomía,²³⁸ y como en el de Kant, para quien la autonomía constituía la condición formal de los actos morales y, a su vez, estaba condicionada por la Razón práctica.²³⁹ La autonomía entendida así era una cualidad cuya condición de posibilidad radicaba en el espíritu.

La autonomía fue un valor que adquirió especial relevancia en los primeros años de la vida independiente de México. Además del significado teórico, en concepto de autonomía se revistió de diversos significados ideológicos que se correspondían con la práctica política de las diversas fuerzas sociales en conflicto, y que fueron modificándose al ritmo de los acontecimientos. Dichos significados no fueron del todo ajenos a la teorización –pues por la vía de una “intelligentsia criolla”, cuyos componentes actuaron como voceros orgánicos de las clases, las decisiones políticas se vincularon con los sentidos teoréticos- pero adquirieron un carácter histórico que superó, en los hechos, el apriorismo.

Para identificar las fuerzas sociales en conflicto, es preciso considerar una de las contradicciones cuya solución será planteada por la revolución de independencia: la que existía entre el desarrollo de las fuerzas productivas y el sistema estamental colonial.²⁴⁰

A juicio de E. Semo, el desarrollo inusitado del mercado interno generó nuevas formas de la división del trabajo y agrupó a los hombres de acuerdo con intereses cada vez más alejados del sistema colonial. Por eso, aunque los estamentos y corporaciones jugaron un papel no desdeñable en el proceso, esto fue de manera

²³⁸ Según Rousseau, la conciencia es “la voz del alma”, como las pasiones son la del cuerpo. Se trata, pues, de un “principio innato de justicia y virtud” que posibilita el orden moral. En virtud de dicho principio, “el bueno se coordina con referencia al todo”. Cfr. Emilio o de la educación, págs. 216 a 222.

²³⁹ La autonomía es el principio supremo de la moralidad ya que, a priori, constituye al deber como categórico. Cfr. M. Kant, Fundamentación de la metafísica de las costumbres, págs. 52 a 60.

²⁴⁰ La segunda mitad del siglo XVIII constituye un período de florecimiento económico en la historia de la Nueva España. Al respecto Villoro comenta: “es la época en la que se envía a la metrópoli torrentes de oro, son años en que la industria, a pesar de las leyes prohibitivas, crece considerablemente. Las rentas totales ascienden en 1808, con respecto de 1712 al 633%”. Cfr. L. Villoro, El proceso ideológico de la revolución de independencia, págs. 16 y 17. por su parte Cardoso indica que, pese a que los conflictos tenían un carácter de clase, el orden estamental de la sociedad colonial tiene gran importancia en la medida en que los privilegios estamentales, organizados básicamente por criterios étnicos y consagrados por la ley, legitimaban el control y explotación ejercidos por la minoría de los blancos sobre el resto de la población. Cfr. C. Cardoso, México en el siglo XIX, págs. 34 y 35.

subordinada a las luchas de clases.²⁴¹ De ahí la importancia de identificar los componentes sociales de las clases.

Siguiendo a Semo, en las clases dominantes formadas por terratenientes y burguesía se aprecian diversas fracciones con intereses contrapuestos. Por un lado, tenemos a la alta burocracia virreinal poseedora de grandes propiedades y participante en toda clase de empresas, y a los comerciantes ultramarinos, privilegiados por el sistema de monopolio comercial. Ambas fracciones fueron defensoras intransigentes del régimen colonial en virtud de que se encontraban perfectamente integrados al modo de producción precapitalista-colonial. También la Iglesia, dueña de una gran cantidad de propiedades y de las capellanías que operaban como una red bancaria incipiente, se mantuvo, hasta 1820, fiel al régimen colonial, a excepción de algunos miembros del bajo clero que abrazaron la causa popular. Por otro lado, tenemos a los hacendados o terratenientes, clase emergente del siglo XVIII, que ya bajo la forma de latifundistas desprovistos de fuero y de las franquicias que gozaban otros sectores, o bajo la forma de dueños de una sola hacienda pero con intereses comerciales o industriales, eran los rivales más poderosos del poder colonial.²⁴² La alianza de estas fracciones fue la base del dominio colonial, por lo que su ruptura constituyó uno de los elementos fundamentales de la revolución de 1810.

Entre las clases medias, Semo enumera a los dueños de talleres, comercios o parcelas pequeñas o medianas, que trabajan ellos mismos y que ocupaban a un número reducido de trabajadores. Se trata de un conjunto heterogéneo entre los que destaca la pequeña burguesía que, ligada al ascenso del capitalismo, ajena a todo privilegio colonial y obstaculizada permanentemente por los elementos precapitalistas de la estructura colonial, muchas veces dará la batalla que correspondía dar a la burguesía. Es a este sector de las clases medias al que se encuentran vinculados la “intelligentsia criolla” –sector sin futuro en la estructura colonial y portador de la ideología burguesa liberal-, numerosos miembros del bajo clero y muchos militares de grado que habrían de participar en el proceso revolucionario.

Por último, estaban las clases trabajadoras constituidas por los campesinos (peones acasillados, peones eventuales, jornaleros, arrendatarios), los artesanos (miembros de gremios o indígenas explotados por toda clase de intermediarios), los

²⁴¹ Cfr. E. Semo, *Historia mexicana: economía y lucha de clases*, págs. 162 y 163.

²⁴² Cfr. *Ibid.*, págs. 163 a 168. Semo recalca en estas páginas que, hacia 1810, la contradicción entre terratenientes y burguesía es incipiente y está subordinada a la que existe entre la oligarquía colonialista (burocrática-comercial) y la aristocracia separatista (terrateniente-burguesa).

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

trabajadores asalariados (de los obreros, de las minas o encargados de trabajos poco calificados) y los esclavos (que trabajaban en los ingenios, en las minas o en los servicios domésticos).

Aunque los estamentos no coinciden con las clases, sus fronteras no son ajenas a la escala social. Por esto, la acción de los diferentes sectores de la población durante el proceso revolucionario fue resultado del entrecruzamiento de los intereses y necesidades de clase con los que derivan de la pertenencia al estamento, aunque estos últimos se subordinaron a los primeros.²⁴³

En correspondencia con las necesidades e intereses de clase y estamentales, se fueron conformando, a principios del siglo XIX, diversos sistemas de alianzas o bloques de clase que manifiestan disposiciones diversas con respecto a la autonomía que signa axiológicamente el período. Siguiendo a Semo, los bloques que se disputan el poder son: a) la “reacción colonialista” que incluye a la alta burocracia virreinal, a los grandes comerciantes y a un sector privilegiado del alto clero; b) la corriente conservadora cuyo núcleo principal lo compone la “aristocracia criolla” (terratenientes y burguesía minera y comercial), y un sector del clero con intereses ligados al desarrollo de esa aristocracia; c) la corriente liberal cuya base social es la pequeña burguesía urbana y algunos sectores de la burguesía, y d) la corriente popular revolucionaria en la que las clases trabajadoras, que aún no son “clases para sí”, juegan el papel principal, dirigidas por elementos provenientes de los círculos radicales de la pequeña y mediana burguesía.²⁴⁴

Puesto que, como hemos ya indicado, las actitudes y las creencias se condicionan recíprocamente, es menester dilucidar algunas de las creencias básicas compartidas por los miembros de cada uno de esos cuatro bloques, con el fin de entender las actitudes colectivas que se generaron en torno a la autonomía.

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

Dicha toma de posición hubo de hacerse patente cuando en 1808, al abdicar el “monarca legítimo” hispano, por obra de Napoleón Bonaparte, hizo desaparecer el vínculo que unificaba a la Nueva España con la metrópoli. De esta manera, y de acuerdo con la doctrina del pacto social proveniente de Victoria y de Suárez, la

²⁴³ Al respecto, Semo indica que la alta burocracia y los grandes comerciantes eran peninsulares, los terratenientes predominantemente criollos, las clases medias criollas, mestizas y mulatas, la masa del pueblo trabajador, india y mestiza, y los esclavos, predominantemente negros y mulatos. *Ibid.*, págs. 177 a 181.

²⁴⁴ *Ibid.*, págs. 192 a 199.

nación debía volver a asumir la soberanía, en tanto que el rey se encontrara imposibilitado para gobernar.

La autonomía con respecto de la Corona significó una amenaza para la “reacción colonialista” cuya hegemonía estaba ligada a la dependencia de la Nueva España. Por ello, este grupo insistió en aplicar las reglas ya instituidas y conservar la sociedad sin cambio. Esta actitud –que Villoro ha definido como “preterismo estático”- se vinculó a la creencia de que la sociedad novohispana era como un brote que germinaba ligado al trono español.²⁴⁵ La fidelidad a la Corona, que significaba fidelidad a su situación privilegiada, se convirtió en el valor supremo. Para este grupo, “nación” significaba “los cuerpos constituidos”; de ahí que la “soberanía de la nación” no implicara la “independencia política”. ¿Y la libertad?, sólo la que permitía el orden establecido atento a las diferencias estamentales y de clase. ¿Y la igualdad?, imposible e indeseable; en su lugar, la doctrina del derecho divino de los reyes y la recomendación eclesiástica de obediencia a las autoridades justificaban la relación tutelar y el pactum subiectiones. En la práctica, la actitud de los miembros de este grupo hacia las clases trabajadoras parecía ser el eco de la antigua teoría de la “servidumbre natural” según la cual la autonomía era privilegio de los dominadores.

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

Los miembros de este bloque social compartían una creencia fundamental: había un desacoplamiento entre la esfera legislativa y administrativa y la base económica. Se hacía necesaria entonces una adecuación de la primera a la segunda. Por esto, su actitud era simplemente reformista, y la “autonomía” no significó para ellos, inicialmente, “libertad de hacer patria”, sino libertad de manejar y dirigir la sociedad ya hecha. No obstante, pronto dieron un paso más hacia la independencia: “cuando falta el rey, la nación recobra su potestad legislativa” .sostuvieron sus voceros-, la soberanía recae entonces en la nación, lo que en lenguaje conservador significaba no el pueblo, sino los organismos políticos que lo representaban.²⁴⁶ De éstos surgirían las leyes que serían fuente de todos los derechos, en especial de la libertad que requerían las facciones de clase, componentes de este bloque, para acceder al poder político y para favorecer la acumulación capitalista. De la igualdad “más valía no hablar demasiado”.

²⁴⁵ Cfr. L. Villoro, *El proceso ideológico...*, op. cit. cap. IV.

²⁴⁶ Cfr. L. Villoro, op. cit. págs. 52 a 58. Villoro hace notar que el “representante del pueblo” fue dependiendo de las relaciones de fuerza; o bien la Junta convocada por el Virrey en la que la reacción colonial tenía la mayoría, o bien el Ayuntamiento de México, conformado por los “hombres honrados”, de “cierta educación” y “posición social” pertenecientes a las clases medias o a la burguesía.

Si bien los conservadores se mantuvieron siempre opuestos a los intereses de las masas populares, la situación del grupo liberal no fue tan clara, pues vaciló constantemente entre las posiciones conservadoras y la revolución popular. No obstante, su actitud fue favorable a la causa independentista puesto que correspondía a la creencia de que la única posibilidad de hacer efectivas las aspiraciones de los integrantes de este bloque –sobre todo de la pequeña burguesía que se sentía una clase “sin futuro” en el sistema colonial- consistía en la negación de los nexos coloniales y la asunción de la soberanía para “hacer la patria” conforme a los intereses de los americanos.

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

Para los liberales, la autonomía era deseable si se entendía como “independencia política”, como “capacidad de autolegislación”, “como libertad de gerencia” y –lo que significaba la diferencia radical con los conservadores- como capacidad de “autodeterminarse” y de conformar una nueva nación transformando el orden colonial. Sólo así la soberanía recaería verdaderamente en el pueblo. Sin embargo, “el pueblo” quedaba restringido a sus representantes en el Congreso, mismos que –huelga decirlo- debían ser “hombres instruidos” –característica muy restrictiva en una sociedad en la que la instrucción era ajena a las clases trabajadoras y prácticamente, un privilegio de los individuos del sexo masculino y de sangre europea.²⁴⁷

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

²⁴⁷ Villoro comenta que la “primera piedra” del nuevo orden planeado y querido por el criollo –al que identifica este autor con el ideario liberal- fue el Congreso. Cfr., L. Villoro, *El proceso ideológico...* págs. 174 a 175.

Sólo los más decididos liberales, ya imbuidos de cierto jacobinismo, ya convencidos de la bondad de luchar por ideales democráticos, se convirtieron en “intelectuales orgánicos” de los grupos subalternos. Ello significó, para el grupo popular revolucionario, una dirección relativamente organizada del movimiento insurreccional, una vanguardia consciente y un proyecto con algún fundamento teórico.

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

En esa situación revolucionaria, el pueblo puso su voluntad por principio y fundamento y se constituyó en fuente de todo derecho. Los dirigentes del movimiento sólo hablaron en su nombre. Así, cuando Hidalgo apeló a la “voz común de la nación, y más tarde Morelos a la “voluntad general” lo hicieron –como señala Villoro– probablemente inspirados en algunas teorías liberales; pero en el contexto revolucionario “la nación” no significó “los cuerpos constituidos” ni los “hombres honrados” del Ayuntamiento, sino las clases trabajadoras, y la “voz de la nación” y la “voluntad general” tenía como referente la voluntad de esas clases.

Muchas son las razones para suponer que las actitudes y creencias populares fueron interpretadas a la luz de las teorías de los ilustrados, especialmente las de Montesquieu y Rosseau.²⁴⁸ No obstante, el significado histórico social siempre

²⁴⁸ Cfr. A. Sánchez Vázquez, Rousseau en México, págs. 53 a 76. El autor identifica la influencia rousseauiana, en especial en los documentos en los que se insiste en que la soberanía emana directamente del pueblo y es, por ende, inalienable. Así, por ejemplo, en los Sentimientos de la nación, Morelos establece que la soberanía dimana inmediatamente del pueblo, y que se deposita en sus representantes dividiendo poderes (art. 5°); en la Constitución de Apatzingán se dispone que la “Ley es la expresión de la voluntad general en orden a la felicidad común” (art. 18). Y, por su parte, los constituyentes del 24 declaran expresamente que “Rousseau y Montesquieu (han) definido los principios de la sociedad y fijado sus bases”. Cfr., F. Tena Ramírez (comp.). Leyes fundamentales de México, 1808 a 1954, págs. 29, 34 y 165.

rebasó a la argumentación teórica. Así por ejemplo, cuando Morelos rechaza la proposición de establecer un gobierno en nombre de Fernando VII, y manifiesta que es preciso “quitar la máscara a la independencia”,²⁴⁹ el concepto de “autonomía” rebasa el significado de “autolegislación” y pasa a significar “autodeterminación”, “libertad de hacer patria”; cuando Hidalgo, o Morelos, en el contexto revolucionario rechazan la esclavitud y reivindican la igualdad de todos los hombres, este concepto difiere mucho del concepto rousseauiano de la igualdad emanada del Contrato social; ellos se refieren a la igualdad como exigencia radical de las clases trabajadoras, y no como “sentimiento de amor y justicia” proveniente de la conciencia. No en balde, el Reglamento provisional político del Imperio mexicano de 1821, elaborado cuando el grupo conservador había vuelto a tomar las riendas del movimiento de independencia, establece la precisión de que se trata de “igualdad legal” (art. 9°);²⁵⁰ “igualdad” ciertamente más acorde con la teoría liberal, pero más alejada del proyecto de las clases trabajadoras.

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

Fines y principios de la educación en el proyecto ilustrado

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

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

²⁴⁹ F. Tena Ramírez, op. cit., pág. 28.

²⁵⁰ Ibid., pág. 127.

Pese a que el término autonomía no aparece expresamente en los documentos de la época referidos a la educación, el sentido que los diversos bloques sociales confirieron al proceso educativo estuvo matizado por el significado que adquirieron, a lo largo del proceso independentista, “la soberanía de la nación”, “la independencia” y “los derechos humanos”. Este significado que se conformó a partir de los proyectos políticos que orientaron la práctica de cada bloque y que expresaron las necesidades e intereses de las distintas clases sociales se comunicó al proyecto educativo de la época. Ciertamente, algunas teorías influyeron en la conformación de tal significado; fueron aquellas que pudieron mantenerse en el marco de los intereses y necesidades de las clases. De esas teorías, especialmente de la de Rousseau, hemos extraído la idea de “autonomía”, que resume los ideales de la época.

La educación en la Nueva España, especialmente la superior era, ya desde finales del siglo XVIII, un eco de la educación ilustrada europea. El rasgo característico de este modelo consistía –como indica Tanck- en la confianza en la potencialidad de la razón humana; apoyados en su razón, los miembros de una sociedad podían hacerla “avanzar lenta pero continuamente hacia la felicidad secular (y ese progreso sería) el resultado necesario de la naturaleza del hombre y no de una voluntad externa”.²⁵¹ Se trataba de una creencia firme en la autonomía; en la capacidad del ser humano para gobernarse a sí mismo y actuar movido por su propio querer. Pero este querer no impuesto querer autónomo que se expresaba en la libertad para forjar la sociedad sólo era posible si se fundaba en la ilustración.

Se creía firmemente, pues, que sin ilustración no había libertad y que, a su vez, ésta era condición de la felicidad de los miembros de la sociedad. Esta creencia, fundamentada teóricamente por los ilustrados españoles, se incorporó a la ideología de las clases dominantes y clases medias en la Nueva España.

La reacción colonialista no promovió más instrucción que la religiosa y pretendió conservar el beneficio de “las luces” como privilegio de unos pocos.²⁵² Pero para los conservadores y liberales que deseaban la independencia, la ilustración se convirtió en la panacea. Así por ejemplo, Alamán, ilustre representante del grupo conservador, sostenía que un buen gobierno debía sustentarse en una opinión pública fundada en sanos principios, los cuales sólo podían adquirirse por la educación; “sin instrucción no hay libertad”, decía. Esto no difería mucho del sentir de los liberales: en opinión de J. M. L. Mora, uno de los liberales más destacados del periodo, la “instrucción de la juventud” constituía “la base sobre la que descansan las instituciones sociales de un pueblo”.

Las clases trabajadoras, aunque no se percataban de la relación que las otras habían establecido entre ilustración y libertad, enfrentaban la cuestión como una necesidad de romper límites: la Constitución de Apatzingán parece interpretar ese sentir –desde luego, a la manera del liberalismo- cuando dice: “Ningún género de

²⁵¹ D. Tanck, *La educación ilustrada; 1786 a 1836*, pág. 5.

²⁵² Al iniciarse la Independencia, el 99.38% de la población era analfabeta. Cfr. E. Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, pág. 70.

cultura, industria o comercio puede ser prohibido a los ciudadanos...” (art. 38), y “La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder” (art. 39).

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

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

El concepto de educación vuelve a adquirir un sentido liberal en el Plan de la Constitución política de la nación mexicana (mayo de 1823) que, aunque no fue discutido por el Congreso, influyó en la Constitución de 1824. En este ordenamiento, que quedó a nivel de proyecto, se establecía: “La ilustración es el origen de todo bien individual y social” (art. 6).

Este espíritu liberal también está presente en la Constitución de 1824. en el documento que los miembros del Congreso General Constituyente presentaron al entregar dicho ordenamiento, se considera a la educación como un medio para vencer las dificultades que implica forjar una nación. Dicho documento manifiesta: “El Congreso... sabe que es empresa muy ardua obtener por la ilustración y el patriotismo lo que sólo es obra del tiempo y la experiencia”; “La fe en las promesas, el amor al trabajo, la educación de la juventud, el respeto a sus semejantes, he aquí,

mexicanos, las fuentes de donde emanará vuestra felicidad”.²⁵³ No obstante, el ordenamiento se refiere lacónicamente a la educación cuando establece como una de las facultades exclusivas del Congreso general la de “Promover la educación” (art. 50).²⁵⁴

De manera general puede decirse que, para la reacción colonialista, la ilustración —entendida como fundamento de la autonomía— debía ser privilegio de los europeos, si no de derecho, por lo menos de hecho, y se vinculaba más con una actitud restaurador; para los conservadores, la ilustración debía servir para fomentar el trabajo dentro del orden social establecido; para los liberales significaba una condición para consolidar las instituciones que, de acuerdo con su ideario, en tanto que garantizaban los derechos humanos, sentarían las bases de la felicidad general. Para las clases trabajadoras que constituyeron la sustancia del movimiento popular revolucionario, la ilustración no era un bien tan apreciado como lo fue para sus grandes líderes, como Hidalgo y Morelos, pues no era claro de qué manera ésta podría contribuir a revocar las relaciones de dominación existentes. El anhelo de autonomía se manifestó más bien en el grito popular “vamos a agarrar gachupines”; había que dominar a los dominadores para sentirse libres de la opresión y la explotación. El hecho de que los dominadores fuesen “gente de saber”, a los ojos de los dominados, quizás influía en un secreto deseo de acceder a ese saber que favorecía el dominio; pero ese deseo estaba mediatizado por el de transformar el orden social.

Proclamada la independencia, el bloque social constituido por la reacción colonialista desapareció de la escena; así nada se opuso a que el organismo creado para ocuparse de la educación iniciara sus funciones con el firme propósito de “propagar las luces”²⁵⁵ y formulara un Proyecto de Reglamento general de instrucción pública (dic. de 1823) que reconocía a la instrucción como derecho de todo ciudadano (art. 1) y uniforme en cuanto a métodos y tratados elementales (art 3), y para que “nadie careciese de instrucción” se ordenó la creación de escuelas para niñas y adultos (art. 51), se encargó a los ayuntamientos que vigilasen, por medio de comisiones que los padres enviaran a sus hijos a las escuelas (art. 61) y se estipuló, como indispensable para ejercer los derechos de ciudadano, el saber leer y escribir, así como conocer el catecismo religioso y el político de las obligaciones y derechos del ciudadano (arts. 34 y 35). De acuerdo con este proyecto, la finalidad de

²⁵³ F. Tena R., *Leyes fundamentales de México, 1808 a 1954*, págs. 164 a 166. En el espíritu de ese documento está el vincular “virtudes cívicas” con la felicidad general, y la educación con ambas. También es claro cómo ya desde este momento se manifiesta la tendencia tanto de liberales como de conservadores a emular a otras naciones, especialmente a Estados Unidos: “si queréis ponerlos al nivel de la República Feliz de nuestros vecinos del Norte, es preciso que procuréis elevarlos al alto grado de virtudes cívicas y privadas que distinguen a ese pueblo singular”. *Ibidem*.

²⁵⁴ De acuerdo con el art. 50°, la educación se promovería al asegurar los derechos de autor y al erigir establecimientos en los que se enseñasen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, artes y lenguas. Cfr., *ibid.*, pág. 174.

²⁵⁵ Para lograr este propósito, se impulsó el método de enseñanza mutua, cuya reputación se basaba en la rapidez con la que se instruía a un gran número de alumnos. A esto se debe que la Compañía Lancasteriana llegase a encabezar la Dirección de Instrucción Primaria cfr. E. Meneses, *op. cit.*, pág. 75 a 76.

la educación consistía en instruir a los niños y formar sus costumbres en utilidad propia y en provecho de la nación (art. 33).

El plan de 1826 agregaba algunos aspectos de particular importancia que mostraban ya los rasgos de un nuevo orden: al artículo 3 de las Bases generales de dicho plan, prohibía “las informaciones de limpieza de sangre, legitimidad o cualquiera otra (que hiciesen) exclusiva alguna profesión u oficio para cierta clase de individuos”; otros artículos estipulaban algunas medidas administrativas para hacer efectivo el plan. Un nuevo plan, el de 1827, da más claridad acerca de lo que se esperaba del proceso alfabetizador: quien sabe leer y escribir “se dispone a tomar la ilustración necesaria para gobernarse a sí mismo, dirigir a su familia y sostener los derechos de la nación con lo que consigue ser hombre bueno, excelente padre de familia y ciudadano exactísimo”.²⁵⁶ Alamán, quien se hizo cargo de la educación en 1829, consideró que los planes anteriores contenían elementos innecesarios, por lo que promovió una reforma educativa bajo el signo de “quitar lo superfluo y establecer lo necesario”.²⁵⁷ El plan alamanista se hizo acreedor a diversos reproches, entre ellos los de Mora quien, insistiendo en que la prosperidad de un pueblo descansa en el buen uso y ejercicio de su razón, y se logra sólo por la educación de las masas, acusó a Alamán de olvidar el interés de las mayorías y promover el dogmatismo, contrario al espíritu crítico que se requería en ese momento.

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

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

En la inauguración de la Academia de primera enseñanza (normal) en 1827, un orador cuyo nombre no se registró; logró resumir, en su discurso, el concepto de educación y las finalidades que a ella se le asignaron en el proyecto liberal ilustrado que resultó inintencionadamente de las relaciones de fuerza entre los distintos bloque sociales. He aquí las ideas centrales de dicho discurso: la educación es la fuente de la que manan la felicidad doméstica y pública. Sin ella, las sociedades no

²⁵⁶ Ibid., pág. 88.

²⁵⁷ Ibid., pág. 92.

son más que un caos. No hay república sin educación; por esto, la educación debe amoldarse a las instituciones existentes y contribuir a fortificar y acrecentar el sentido de independencia, la decisión de libertad y el orden público, así como los sentimientos de justicia, benevolencia y gloria, y el interés particular. La educación es, también, un dique a la irritabilidad, a la inconstancia y a la tendencia a desperdiciar el tiempo; es, en síntesis, el “hilo precioso con que se teje la vida y la virtud”.²⁵⁸

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

Balance retrospectivo del proyecto ilustrado

Una vez definidos los elementos que, en el proyecto educativo ilustrado, dan respuesta a los problemas de la filosofía de la educación, corresponde preguntarnos si constituyen o no elementos praxeológicos, es decir, si son elementos teóricos que orientan una praxis educativa. Para dar respuesta a esta interrogante es menester considerar la racionalidad del proyecto, no sólo en lo expresado en las leyes y en los planes de estudio, sino también en lo que hemos llamado “proyecto explícito” y “proyecto oculto”. Igualmente, es indispensable no perder de vista la relación entre la teoría y la práctica, así como los aspectos ideológicos del proyecto.

Abordaremos en primer lugar su validez social, es decir, su correspondencia con intereses y necesidades de clase, lo cual nos introduce ya en el ámbito de la ideología y nos obliga a retomar el significado histórico social que adquirieron los fines y principios educativos al organizarse en torno a un criterio axiológico –la autonomía- y ser definidos a partir de las actitudes y las creencias de las distintas clases sociales.

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

²⁵⁸ Ibid., págs. 87 a 88.

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

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

La tesis central del proyecto educativo sostiene que la ilustración es la base de la libertad y que ésta, a su vez, constituye la condición de “la prosperidad” o de la “felicidad de la nación”. La libertad, entendida como ejercicio de los derechos del hombre –a la manera de Voltaire-, o como el triunfo de la razón sobre las pasiones – a la manera de Rousseau- se manifestaba en la capacidad del ser humano para gobernarse a sí mismo y someterse a las condiciones que él, en comunidad con otros, hubiere acordado o aceptado por decisión libre y racional;²⁵⁹ para ejercer los derechos, había que ser consciente de ellos y actuar con fundamento en un saber liberado de dogmas –premisa fundamental del movimiento ilustrado-. Otra premisa que los ilustrados heredaron del pensamiento renacentista y que está implicada en el concepto de libertad que estamos analizando, es la que sostiene que el ser humano puede ser sujeto agente de la historia y crear una sociedad a la medida de sus deseos. Por otro lado, el hecho de que se utilizaran indistintamente los términos “próspera” y “feliz” para indicar el rasgo característico de tal sociedad, hace suponer que esa tesis central, a la que nos referimos, se apoyaba además en la premisa liberal que es expresión de la creencia en un orden natural que conduce a un progreso constante de la sociedad, en tanto no sea violentado. Ese orden o legalidad natural operaba como una “mano invisible” que armonizaba los intereses económicos bajo el signo de la ley de la oferta y la demanda –tesis básica de la economía liberal- o como una “providencia”, un “impulso” o un “efecto natural” que conduciría al ser humano a procurar la convivencia armónica e inspiraría el curso de la historia – premisa que mutatis mutandis adoptan la mayoría de los ilustrados-. En los derechos del hombre defendidos por los teóricos liberales, se creía haber interpretado ese orden natural: la vida, la libertad –en todas las facetas que interesaban a la burguesía, como la libertad de empresa, de contratación, de comercio, de elección de representantes- y la propiedad eran los derechos fundamentales. “Todos los hombres” tenían esos derechos; en eso eran iguales, y la ley debía consagrar esa igualdad. Correspondía a la educación preparar al hombre para ejercerlos y contribuir con ello a la prosperidad o felicidad de la nación.

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

²⁵⁹ Cfr. E. Cassirer, La filosofía de la ilustración, cap. VI.

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

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

Ciertamente, el proyecto liberal ponía énfasis en la gratuidad de la educación para que “nadie careciese de instrucción” (plan de 1823) en virtud de que ésta se concebía como un derecho. En apariencia, con ello se respondía a las necesidades de todos los habitantes de la nueva nación. No obstante, los fines educacionales que se perseguían distaban mucho del proyecto popular revolucionario. En efecto, la libertad preconizada en el proyecto fue entendida, a la manera de la ilustración, como ejercicio de un derecho que no contradecía las relaciones de dominación existentes – significado radicalmente distinto de la libertad entendida como “revocación de las formas de dominación”-; por su parte, el concepto de igualdad implícito en el proyecto tuvo como referente la igualdad legal, concepto distinto del de equidad que respondía al reclamo de las clases trabajadoras y que se resume en la fórmula marxiana: “a cada quien según sus necesidades”. Por ende, la autonomía que en el sentir de las clases trabajadoras significara “autodeterminación” , “emancipación” y auténtica “soberanía popular”, constituyó, sólo en apariencia, el valor orientador del proyecto, pues la carga teórica liberal de dicho concepto y la significación que el momento histórico le confería, le impusieron límites severos.

En resumen, el criterio axiológico que orientó la educación correspondió teóricamente al ideario liberal e ideológicamente a los intereses de la clase dominante, y se vinculó con la necesidad de consolidar la independencia. La autonomía entendida como emancipación se vio limitada, aun como posibilidad, en la medida en que los gérmenes del orden capitalista anunciaban las relaciones de dominación que habrían de imperar, y consecuentemente encontró impedimentos en las instituciones liberales, cuya consolidación constituía una de las finalidades mediatas del proceso educativo trasmisor. Por ejemplo, en virtud del orden jurídico censatario, el pueblo gobernaría a través de sus representantes y no directamente; pero, además, quienes formaban las clases trabajadoras no podían nombrar esos representantes, y menos todavía ser nombrados para ello, en virtud de que la ley exigía dos requisitos para ejercer los derechos ciudadanos: saber leer y escribir, y tener cierta cantidad de ingresos. Lo primero, estaba supuestamente resuelto con el proyecto ilustrado: se habían tomado medidas para “propagar las luces”; lo segundo

—de acuerdo con el ideario liberal sería resuelto con el esfuerzo de cada uno. Pero las masas trabajadoras no podían cubrir esos requisitos: trabajaban jornadas extenuantes (¿podía pedírseles más esfuerzo?) a cambio de exiguos ingresos — cuando llegaban a obtenerlos-, y las posibilidades de estudiar estaban limitadas no sólo por el escaso tiempo que les dejaba el trabajo, sino por el reducido número de escuelas.

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

Es innegable que la igualdad legal implícita en el proyecto ilustrado representa una superación del orden estamental de la Colonia y, en este sentido, constituye un elemento de crítica al “viejo orden”. Ahí radica su mérito; pero su defecto ya lo señala la crítica marxiana: ese derecho, entendido a la manera del burgués, hace a los hombres “iguales en el cielo del mundo político y desiguales en la existencia terrenal de la sociedad”.²⁶⁰ La educación habría de promover la aceptación de esa igualdad formal, en desmedro de la equidad —entendida como exigencia radical- y en esa medida, dejaría de operar como praxis educativa.

También era un gran avance poner como fuente de los derechos “la voluntad general”, en lugar de la “voluntad del soberano español”, no obstante —y volvemos a la crítica marxiana- se trata de una voluntad abstracta: “no es una voluntad real, individual, consciente, sino la abstracción de la voluntad”.²⁶¹ Por ello, “la voz de la voluntad general”, tal como fue interpretada en el proyecto ilustrado —como un conjunto de principios que debía asumir el educando, para fortalecer las instituciones liberales-, fue también una voz ajena a los intereses de las clases trabajadoras. La trasmisión de tales principios se convertía, entonces, en un proceso pseudoeducativo.

Un último elemento que aleja al proyecto liberal del proyecto popular revolucionario, es el que se refiere a la relación pueblo-constitución. Aplicando nuevamente la rigurosa crítica marxiana, diremos que mientras que en el proyecto liberal la nación es el “pueblo de la constitución”, en el proyecto popular revolucionario, los términos dejan de estar falsamente invertidos: el sujeto es “el pueblo” y el predicado es “la constitución”; se trata, pues, de “la constitución del

²⁶⁰ Aunque la crítica marxiana se dirige a la teoría política de Hegel, bien puede aplicarse ala concepción liberal. Cfr., K. Marx, “Crítica del derecho del Estado de Hegel”, en *Escritos de juventud*, pág. 391.

²⁶¹ *Ibid.*, pág. 347. aun cuando el concepto de “voluntad general” es de influencia rousseauiana, la crítica de Marx también le es aplicable en la medida en que la “voluntad general” no es sino otro nombre de la “conciencia”, y si se toma en cuenta que se trata de una “conciencia” descarnada y ahistórica —puesto que la concepción antropológica de Rousseau es dualista- entonces, esa “voluntad general” se le impone a priori al individuo y mediatiza sus intereses particulares. Cfr., M. T. Yurén, “La teoría de la democracia en el marxismo clásico, como superación del contractualismo rousseauiano”, en *Pedagogía*, *passim*.

pueblo” y no del “pueblo de la constitución”.²⁶² Así el proceso educativo tendía a reforzar el asentimiento a esa relación falsamente invertida: la Constitución era, en sentido literal constitución, es decir, era la Ley la que daba realidad al pueblo y no viceversa. De ahí, que el “pacto de asociación” fuese entendido en el proyecto educativo como si fuese “pacto de sujeción”, lo cual se refleja en el rubro “catecismo político” que denota una de las asignaturas del plan de 1827; de acuerdo con esto, los principios habrían de aceptarse como dogma, y cumplirse para tener realidad como ciudadano; en esto radicaba la “moral pública” que debía ser obra de la educación.

Si bien el proyecto expreso era predominantemente liberal, el proyecto oculto resultó predominantemente conservador, por varios motivos. En primer lugar, porque si bien el afán secularizante de la educación lancasteriana significó un rechazo a la instrucción eminentemente religiosa, propició justamente lo contrario de lo que podría ser una actitud autónoma: el sometimiento acrítico a un orden rigurosamente establecido por otros y al cual había que ajustar cabalmente la propia conducta, así como la aceptación pasiva de los límites impuestos a la creatividad e iniciativa. A esto estaban expuestos los niños que tenían posibilidades de estudiar -a excepción de un puñado de estudiantes que gozaban de la prerrogativa de una educación conducida por profesores “particulares”.

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

Otro ingrediente conservador del proyecto oculto que resultó indispensable para reforzar la dominación de clase, fue la forma de dominación sexual que se manifestó de diversas formas: la mayoría de las niñas que salían de su hogar para recibir alguna instrucción, acudían a las Amigas –escuelas improvisadas en casas particulares y atendidas por mujeres de escasa instrucción- o a las escuelas de los conventos y de las parroquias; en todos estos centros, ajenos al espíritu de secularización, se les adoctrinaba en cuestiones religiosas y se les adiestraba en “labores femeninas” y conductas propias de una “abnegada madre y esposa”. Las poquísimas alumnas que se contaban en las escuelas del sistema de educación pública debían seguir un plan de estudios diferente del de los niños. A pesar de que el proyecto educativo ponía especial acento en la formación de “buenos ciudadanos”

²⁶² Cfr. K. Marx, “Crítica a la filosofía del derecho...”, op. cit., pág. 343.

–y se tenía especial cuidado en garantizar que se trasmitiesen los principios convenientes al caso-, esa preocupación no existió con respecto a las mujeres, por lo que, en lugar de las “nociones necesarias de Constitución” que se ofrecían a los niños, las niñas aprendían “moral” y “costura, bordado y labores femeninas” (plan de 1832).²⁶³ De este modo, la “educación” contribuía a que las mujeres, se mantuvieran “confinadas al manejo de la aguja y al cultivo del adorno” -como dijera un articulista de la época-²⁶⁴ y fuesen útiles para producir y reproducir la fuerza de trabajo de la que se alimentaría el capital, y para transmitir los principios morales que consolidarían las formas de organización social existentes.

La situación educacional desventajosa para los indígenas y para las mujeres se fundaba en una creencia presente en las clases dominantes, pero que prefería callarse porque concordaba con ideas muy criticadas y con concepciones teóricas que, no pocas veces, se consideraron como un lastre intelectual del que había que deshacerse. La teoría de la servidumbre natural por la cual los indígenas debían sumisión y respeto al español, y la teoría de una “naturaleza femenina” distinta de la masculina, se impusieron en la práctica educativa pese a su falta de científicidad.²⁶⁵

Esto no es de extrañar en la óptica conservadora, cuando el mismo Rousseau decía que “el pobre no necesita educación (puesto que) la de su estado es forzosa”; y con respecto de la mujer expresaba que toda su educación “ha de ser relativa a los hombres”.²⁶⁶

Tales creencias contrarias a la ciencia –me refiero a la actual- justificaban la educación para la heteronomía que preconizaba el ginebrino con respecto de la mujer, y que seguramente deseaban los conservadores para las clases dominadas: “mantenedle sujeta decía Rousseau- no permitáis que un solo instante no conozca freno... debe aprender a padecer hasta la injusticia y aguantar, sin quejarse, los agravios”.²⁶⁷

En el proyecto implícito también existen elementos que no podrían sostenerse en el contexto de la ciencia actual: nos referimos a la idea de una voluntad general emanada de “la conciencia” ahistórica y descarnada que –a la manera de Rousseau- obedece “la voz del alma” a despecho de la individualidad. En la medida en que el proyecto explícito se funda en esa idea de un alma ajena al cuerpo, a lo material y a la historia, resulta contrario a la ciencia, lo que le resta racionalidad.

Por lo que se refiere a la validez lógica del proyecto, encontramos una contradicción fundamental: la existente entre el criterio axiológico –la autonomía- y el concepto de educación. ¿Cómo formar educandos autónomos, promoviendo la

²⁶³ Cfr. E. Meneses, op. cit., pág. 99.

²⁶⁴ Ibid., pág. 94.

²⁶⁵ Las teorías humanistas y liberales de los siglos XVII y XVIII eran críticas en relación con la teoría de la servidumbre natural y con la de “diversidad de naturalezas”; sin embargo, esa crítica se permeó muy tardíamente en las clases dominantes de la nueva nación, porque no convenía a sus intereses.

²⁶⁶ J. J. Rousseau, Emilio o de la educación, págs. 15 y 279.

²⁶⁷ Ibid., págs. 288 y 289.

asunción acrítica de principios, como si fuesen dogmas –recordemos el “catecismo político”-? ¿Cómo lograr que el discente se eleve a la condición de autonomía –aún entendida a la manera liberal- mediante un proceso educativo en el que se privilegia la trasmisión?

El proyecto ilustrado mostraba también limitaciones prácticas importantes. No era posible “propagar las luces” con la falta de recursos humanos y materiales que caracterizó al periodo. Los hombres más progresistas aceptaban esa limitación. Había que formar maestros, ensayar métodos y construir escuelas. Hubo preocupación en este sentido; de eso no hay duda. El problema fue que los hechos rebasaron la teoría. Se educó a los cuadros que habrían de dirigir al país mientras que la inmensa mayoría de la población continuó sumida en el analfabetismo, y esto autorizó a muchos para interpretar el proyecto nacional a su manera. Las palabras de S. Teresa de Mier nos ilustran al respecto: “Al pueblo se le ha de conducir, no obedecer... Si los pueblos han escogido hombres de estudios e integridad... es para que acopiando luces en la reunión de tantos sabios decidamos lo que mejor les convenga”.²⁶⁸

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

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

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

²⁶⁸ S. Teresa de Mier, “Profecía sobre la federación, 1823”, en ITAM República y Reforma, (Antología), pág. 127.

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

El proyecto liberal salió a la luz pública y hubieron de utilizarse mecanismos mistificadores para que fuese aceptado, pese a sus límites. El proyecto conservador no se legitimó; sin embargo, se aplicó con mayor efectividad que el liberal. El proyecto popular revolucionario, aunque se mantuvo como exigencia radical no cumplida, aportó un criterio axiológico cuya validez dialéctica es innegable: la autonomía entendida como autodeterminación, como emancipación, como equidad, como revocación de las relaciones sociales enajenadas.

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

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

EL PROYECTO EDUCATIVO CIVILIZATORIO

La civilización: valor rector del proyecto nacional

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

Es precisamente por lo accidentado del periodo, que resulta tan difícil reconstruir la estructura social. No obstante, González Hermosillo nos ofrece un panorama que nos será de utilidad para aplicar nuestras categorías de análisis. De acuerdo con este autor, la permanencia y refuncionalización de instituciones y formas de dominación social precapitalista, presentes todavía en este periodo, posibilitaron la solidificación de un capitalismo dependiente que se definirá como tal hacia 1880. se trata, entonces, de una etapa de transición al capitalismo dependiente en la que la estructura productiva se caracteriza sustancialmente por el peso del sector agrícola (mayoritariamente de autoconsumo), por una minería relativamente estancada, y por una industria febril incipiente cuyo desarrollo encuentra obstáculos en la desarticulación del mercado interno y en la actividad comercial, legal o ilegal, de las casas extranjeras.²⁶⁹

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

Por su parte, las clases medias, a las que se vincularon orgánicamente muchos intelectuales liberales, estaban integradas por pequeños propietarios dedicados al comercio y a las artes y oficios, y por artesanos propietarios de algún taller. Con ellos, compartían intereses y necesidades un buen número de militares de mediana graduación, empleados públicos, trabajadores de confianza de las haciendas, maestros de escuela y profesionales libres (abogados, médicos, notarios, etcétera).

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

En efecto –de acuerdo con el estudio de C. San Juan y S. Velásquez-, aunque el juego político oligarca se fundaba en la permanente exclusión de las masas, las fracciones de la clase dominante no coincidían en lo que se refiere al proyecto político, el cual fluctuaba, dependiendo de las relaciones de fuerza, entre el centralismo y el federalismo. La vieja oligarquía tradicional se apoyaba en las corporaciones –ejército e Iglesia- para garantizar su estabilidad, pero su proyecto político basado en una “concepción colonial” de la economía acabó por unificar, en su contra, a los estratos medios y a las oligarquías provinciales cuyo proyecto de

²⁶⁹ Cfr. A. González Hermosillo, “Estructura y movimientos sociales (1821 a 1880)”; en C. Cardoso, México en el siglo XIX, págs. 235 y ss.

Estado-nación sólo podía edificarse a expensas de las corporaciones. Este último –el proyecto liberal federalista logró imponerse, no sin altibajos, al proyecto conservador centralista; ello fue posible gracias a una nueva fracción de propietarios, proveniente del grupo de los grandes comerciantes, que se convirtió en el pilar financiero de una tambaleante hacienda pública.²⁷⁰

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

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

Las clases dominantes abrigaban la esperanza de que la sociedad evolucionaría hacia las metas anheladas. La fe en el progreso –actitud típica del siglo XIX- fue compartida por liberales y conservadores mexicanos. Por el contrario, en las clases dominadas había desesperanza e irritación.

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

Leopoldo Zea interpreta este proyecto civilizatorio –común a los países de Latinoamérica recién independizados- como un afán de liberación o superación de un pasado vergonzante: con una máscara –la de la conquista- se había pretendido borrar la supuesta vergüenza del pasado indígena; con otra –la de la civilización- la del ignominioso coloniaje ibero. Había que superar la barbarie que suponía el pasado colonial con su abigarrado mestizaje de europeos, indios y africanos; había que “ser como Europa y Estados Unidos” y renunciar al modo de ser formado por tres siglos de colonización. ¿Cómo hacerlo? Dos fueron las vías elegidas: la inmigración

²⁷⁰ C. San Juan y S. Velásquez, “La formación del Estado y las políticas económicas (1821-1880)”, en C. Cardoso, op. cit., págs. 72 a 77.

européa y la educación, pues había que “cambiar la sangre” y “cambiar la mente” para renunciar a la propia identidad y adquirir una nueva.²⁷¹

Acceder a la “civilización” implicaba explotar las riquezas con las que contaban los pueblos latinoamericanos, en beneficio de quienes apreciaban su valor o –en término de Zea-, incorporar a un pueblo a la civilización equivalía a incorporarlo al sistema de explotación capitalista.²⁷² En esto se resumía, dicho crudamente, el proyecto civilizatorio fue la teoría liberal. Por eso, cuando dichas fracciones se opusieron entre sí, en la práctica política, ya con la bandera liberal ya con la conservadora, ello se tradujo –como dice Villegas- en un enfrentamiento de “liberalismo contra liberalismo”,²⁷³ en el ámbito teórico.

El proyecto civilizatorio se anunciaba ya en el “Mensaje del Congreso Federal Constituyente a los habitantes de la Federación” fechado el 4 de octubre de 1824. En ese documento se consideraban como rasgos de una sociedad civilizada: “la igualdad ante la ley, la libertad sin desorden, la paz sin opresión, la justicia sin rigor, la clemencia sin debilidad” (tercer párrafo), y se insistía en las bondades que ofrecía el sistema federativo para promover la civilización, en virtud de que favorecía la libertad de empresa, el impulso a la industria y la superación de las trabas que imponía el sistema colonial (sexto párrafo). Pero en él también se advierte que los progresos de la civilización exigen “grandes sacrificios y un religioso respeto a la moral... obediencia a las leyes y a las autoridades” (undécimo párrafo), un profundo patriotismo y la actividad conducente a consolidar las instituciones (duodécimo párrafo).

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

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

²⁷¹ Cfr. L. Zea, *Latinoamérica en la encrucijada de su historia*, págs. 67 a 80.

²⁷² L. Zea, *Filosofía de la historia americana*, págs. 159 a 160.

²⁷³ Cfr. A. Villegas, *La filosofía en la historia política de México*, pág. 105. Un ejemplo que ilustra la afirmación de este autor es el siguiente: mientras que el grupo liberal atacó sistemáticamente las propiedades de la Iglesia con argumentos extraídos del liberalismo clásico inglés, para poner en circulación los bienes amortizados y transferir su posesión a nuevos propietarios, los conservadores también utilizaron argumentos liberales para defender el derecho de propiedad de la Iglesia.

inenajenables de todos los habitantes de la República: la libertad, la igualdad, la seguridad y la propiedad.²⁷⁴

Frente al proyecto conservador que defendía los privilegios de las corporaciones, el proyecto liberal que pretendía garantizar los derechos humanos, sin restricciones, resultaba crítico. En opinión de Reyes Heróles, la defensa de la libertad civil y de la igualdad legal significaban no sólo la secularización de la sociedad, sino también un progreso hacia la democracia: liberalismo y democracia se hermanaban –dice el autor- en una tendencia “igualitaria y antioligárquica”.²⁷⁵ No obstante el juicio favorable de este autor, se trataba de derechos –“libertad” e “igualdad”- que al ser enunciados junto con la “propiedad” adquirirían un sentido liberal burgués y perdían potencialidad axiológica como satisfactores de necesidades radicales.

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

Se trataba, así, de un proyecto eminentemente político que, para legitimarse, enfatizó los aspectos en los que resultó crítico, esto es, aquello en lo que se negaba el pasado colonial y se optaba por la modernidad, el progreso, la “civilización”. Estos aspectos eran: la separación de la Iglesia y el Estado, la consolidación del constitucionalismo, la división de poderes, el federalismo y, muy especialmente, las libertades individuales y la igualdad jurídica y política, así como el libre cambio y la redistribución de la propiedad. A pesar de no satisfacer las necesidades radicales, dicho proyecto implicaba un cambio profundo en la realidad, pues las relaciones de producción capitalista todavía coexistían con formas precapitalistas de producción.

²⁷⁴ Cfr., art. 5° de la Acta Constitutiva y de Reforma, sancionada por el Congreso Extraordinario Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos el 18 de mayo de 1847 y el art. 30 del Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana dado el 15 de mayo de 1856, así como el art. 7° del Primer Proyecto de Constitución Política de la República Mexicana (25 de agosto de 1842) y el art. 4° del voto particular de Mariano Otero al Acta Constitutiva y de Reforma de 1847 en la obra: LII Legislatura, op. cit., t. I, págs. 1-6 a 1-11.

²⁷⁵ Cfr. Jesús Reyes Heróles, op. cit., t. III, págs 6 y ss. En estas páginas el autor resume la polémica en torno a los fueros y a la igualdad legal: mientras que en las Bases Orgánicas de la República Mexicana de 1843 se preceptúan los procesos judiciales por autoridades del “propio fuero” (art. 9°.), y el derecho de ciudadanía se condiciona a una renta anual de 200 pesos (art. 18), en el Congreso Constituyente de 1847 se manifiesta ya la tendencia a reducir los fueros, y en la Ley sobre Administración de Justicia de 1852 la supresión de los tribunales especiales se convierte en norma (art. 42). Puesto que esto es ratificado por el art. 13 de la Constitución de 1857 y reforzado por el art. 12 de la misma (por el que se desconocen títulos de nobleza), el autor concluye que el proyecto liberal federalista es un proyecto democrático.

Por ello, la tendencia del nuevo bloque que se fue gestando a lo largo del periodo consistió en la concentración del poder político para constituir “un poder público clara y legalmente diferenciado de los intereses particulares” ya fuesen oligarquías regionales o corporaciones privilegiadas. Ese nuevo Estado que empezó a delinearse hacia el final de este periodo sería el principal impulsor de la actividad de los empresarios y de una actividad industrial fuertemente vinculada con el capital extranjero.²⁷⁶

Pero para que el proyecto liberal tuviese éxito, era indispensable modificar las actitudes que le eran contrarias y que seguían manifestando amplios sectores de las clases trabajadoras. Se requería crear consenso, y a ello habría de coadyuvar la aplicación de un proyecto educativo tendiente a promover la aceptación de ciertas creencias en torno a las bondades del valor fundamental del proyecto: la civilización.

Fines y principios de la educación en el proyecto educativo civilizatorio

En 1833, el Congreso concedió autorización al poder ejecutivo para organizar la enseñanza pública en el D. F. y Territorios Federales. De acuerdo con esto, el vicepresidente Gómez Farías procedió a organizar la “reforma de la educación”. El carácter liberal de la Reforma de 1833 se manifestó, especialmente, en el precepto que suprime a la Universidad de México (art. 1º de la Ley del 19 de oct.) y en el que declara la libertad de enseñanza (art. 24 de la Ley del 23 de oct. De 1833).²⁷⁷ En opinión de Tank, esta reforma tenía por objetivo extender la educación primaria a un mayor número de niños, animando a los particulares –gracias al precepto de libertad de enseñanza- para que establecieran más escuelas, lo cual no significaba la eliminación de la enseñanza religiosa.²⁷⁸ Otros fueron los motivos para suprimir la universidad. A juicio de Mora, se trataba de una institución “inútil, irreformable y perniciosa” puesto que en ella “nada se aprendía”, se daban lecciones “meramente especulativas”, se promovía el hábito del dogmatismo” y se inutilizaba a los jóvenes “para las ocupaciones laboriosas y positivas”, y, sobre todo, se formaba “teólogos y canonistas”, en lugar de instruir a los educandos en “los deberes civiles”, en “los principios de la justicia y del honor” y en “la historia”, y de crear en ellos “el espíritu de investigación y de duda”.²⁷⁹

²⁷⁶ C. San Juan y S. Vázquez, op. cit., págs. 82 a 84. También G. Weinberg toma nota del efecto que el capital extranjero produjo en los artesanos mexicanos y que se manifiesta en diversos artículos de la época: “Artesanos arruinados claman a los diputados” o “Por admitir extranjeros (sic) nos hemos quedado en cueros”. Cfr. Modelos educativos en la historia de América Latina, pág. 117.

²⁷⁷ Cfr. E. Meneses, Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, págs. 102 y 103.

²⁷⁸ D. Tank, La educación ilustrada 1786-1836, pág. 243.

²⁷⁹ J. M. L. Mora, “Programa de los principios políticos que en México ha profesado el partido del progreso, y de la manera con que una sección de éste pretendió hacerlos valer en la administración de 1833 a 1834”, en A. Staples, Educar: panacea del México independiente, págs. 71 a 83.

More resume con claridad los principios que habrían de normar la educación durante este período: “1º. Destruir cuanto era inútil o perjudicial a la educación y enseñanza; 2º. Establecer ésta en conformidad con las necesidades determinadas por el nuevo estado social; y 3º. Difundir entre las masas los medios más precisos e indispensables de aprender”.

La libertad de enseñanza –que con el tiempo fue adquiriendo un matiz claramente anticlerical- fue una medida tendiente a extender la ilustración, objetivo que se vio fortalecido por otros dos principios: la obligatoriedad (de los 7 a los 15 años) y la gratuidad de la educación pública, establecidos ambos en el Decreto expedido por el Congreso el 26 de octubre de 1842.

Se precisaba ampliar la cobertura de los servicios educativos “conforme al estado de civilización” al que tendía el proyecto nacional. Para algunos, esto era indispensable porque en las naciones civilizadas la educación constituía el medio “primero y más esencial para mejorar las costumbres y el bienestar de los ciudadanos” (Memoria, 1835).²⁸⁰ Para otros –como Lorenzo de Zavala-, porque las declaraciones de libertad e igualdad quedaban en eso –en declaraciones- en la medida que la educación dependiese de la fortuna de las familias y las mayorías indígenas estuviesen privadas de una verdadera educación.²⁸¹

La preocupación de extender la educación, ya sea entendida como medio de “transformar las costumbres”, ya sea como condición del ejercicio de los derechos, se hizo patente en las diversas leyes, tanto de orientación liberal como de orientación conservadora.²⁸²

Pese a la intención generalizada –al menos en el discurso político- de educar “a las masas”, hay una profunda discrepancia por lo que se refiere a la libertad de enseñanza, pues mientras que muchos liberales procuraban abolir el monopolio del clero en la enseñanza, incluso contraviniendo el precepto de “libertad de enseñanza”,²⁸³ los conservadores pretendieron utilizar tal libertad para mantener la influencia del clero en la educación.

²⁸⁰ Cfr. E. Meneses, op. cit., pág. 199.

²⁸¹ L. Zavala, “Conclusiones del Ensayo histórico de las revoluciones en México”, en A. Staples, op. cit., págs. 48 a 55.

²⁸² Así por ejemplo, en las Bases Constitucionales de 1835 (o “Constitución centralista”) se ordena a las Juntas departamentales “Establecer escuelas de primera educación en todos los pueblos” (art. 14), y en las Bases Orgánicas de 1843 se ordena a las Asambleas departamentales “Crear fondos para establecimientos de instrucción” (art. 134) mientras que en primer proyecto constitucional de 1843 (liberal federalista) se estipula que corresponde al Congreso nacional “proteger la educación y la ilustración creando establecimientos científicos e industriales de utilidad común para toda la nación, decretando las bases para el arreglo de los estudios de profesión, y reprobando o reformando los estatutos de los Departamentos que tiendan a obstruir a retrasar la educación y la ilustración” (art. 79) (art. 115 fracción X). Cfr. F. Tena Ramírez, *Leyes fundamentales de México 1808-1954*, págs. 203 a 515.

²⁸³ El punto sexto del programa de Gómez Farías (1833) promete: “Mejora del estado moral de las clases populares por la destrucción del monopolio del clero en la educación pública, por la difusión de los medios de aprender y la inculcación de los deberes morales”. Por otro lado el art. 5, fracción XVII

El debate generado en el seno del Congreso Constituyente de 1856 ilustra acerca del punto en disputa: “la libertad de enseñanza –afirma el diputado M. F. Soto- es un principio eminentemente civilizador; es un principio que emancipa las inteligencias de la tutela del monopolio y que derramará la luz sobre la cabeza del pueblo... a nosotros toca consignarla en la Constitución... como verdaderos amantes de la civilización y del progreso.²⁸⁴ Como este diputado, otros que insisten en “ser consecuentes con sus principios”, votan por la libertad de enseñanza pese a que muchos de los diputados temen que los miembros del clero “en lugar de dar una educación católica, den una educación fanática”: “querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno es querer luz y tinieblas... y tener miedo a la libertad”, decía el diputado Prieto; “si todo hombre tiene derecho de hablar para emitir su pensamiento, todo hombre tiene derecho de enseñar y de escuchar a los que enseñen”, insistía Ignacio Ramírez.²⁸⁵

Este debate sobre la libertad de enseñanza pone de manifiesto las divergencias en torno al concepto de educación: para algunos se trataba de un proceso de adoctrinamiento, para otros era un proceso liberador que incluía “instrucción” y “formación cívica” y que, para cumplir realmente con su función liberadora, debía ofrecerse a todos por igual, sin distinciones étnicas o sexuales; sólo así entendida, la educación podía contribuir a formar la sociedad que deseaban los liberales: si se quería una República había que formar ciudadanos; si se quería una sociedad democrática, ésta no podía construirse sobre la base de la ignorancia del pueblo.²⁸⁶

No obstante el papel liberador que atribuían los liberales a la educación, su concepto de lo que ésta era no difería mucho del de los conservadores: para unos y otros, la educación era un arma ideológica al servicio de un grupo, y su importancia radicaba en la fuerza para modelar las costumbres e ideas de los ciudadanos.²⁸⁷

del voto particular de la minoría de la Comisión Constituyente de 1842 decía: “Quedan abolidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones”. Este texto, si bien no aparece en el Proyecto de Constitución de 1842, se reproduce idéntico en el art. 38 del Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana de Mayo de 1856. cfr. LII Leg., op. cit., págs. 3-7 a 3-10.

²⁸⁴ Ibid., págs. 3-17.

²⁸⁵ Ibid., págs. 3-20 a 3-21.

²⁸⁶ Las ideas de I. Ramírez reflejan y resumen las creencias del grupo liberal; una muestra de ello: “La instrucción es necesaria a todos los seres humanos;... sin ella, los derechos y obligaciones del ciudadano son un absurdo; sin ella, la multitud vive en odiosa y perpetua tutela... los indígenas deben conocerse a sí mismos... como hombres bien educados, responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana... y esta educación debe ser común para hombres y mujeres... Tenemos instituciones republicanas y no tenemos ciudadanos”: Otro tanto puede decirse de las ideas de I. M. Altamirano: “la libertad de conciencia podrá ponerse en práctica en los grandes centros populosos y cultos pero difícilmente, casi nunca en las pequeñas poblaciones poco civilizadas que constituyen el mayor número en nuestro país”, “la ignorancia del pueblo es una base insegura para las instituciones democráticas”. Cfr. I. Ramírez, “Instrucción Pública” e I. M. Altamirano, “Album de Navidad” y “Bosquejos”, en Ma. Teresa Bermúdez de Brauns, *Bosquejos de educación para el pueblo*: I. Ramírez e I. M. Altamirano, págs. 28 a 42, 60 y 140.

²⁸⁷ Cfr. A. Talavera, *Liberalismo y educación*, t. 1, pág. 88.

Convencidos los liberales de que había que consolidar las instituciones, consideraron a la educación como un proceso que no era sólo trasmisor, sino formador. Así, la educación contribuía a “formar un espíritu público”, grabando las leyes en el corazón de cada individuo –según decía Mora- e “inculcando los deberes sociales” –según Gómez Farías-.²⁸⁸ Para Baranda, la instrucción pública era el medio para lograr “el desarrollo de la inteligencia y los progresos de los conocimientos” cuya influencia benéfica repercutiría en “el bienestar y libertad de las naciones”.²⁸⁹

En síntesis, de acuerdo con el proyecto liberal, la educación habría de contribuir a elevar al rango de sociedad civilizada al Estado-nación que se había ido conformando una vez conseguida la independencia política: la consolidación de las instituciones liberales –económicas, políticas y sociales-, propias de una nación civilizada, requería la adhesión a los principios y valores liberales y la asunción de las creencias que los justificaban, por parte de las clases trabajadoras que constituían la base de la pirámide social. Esto habría de lograrse no sólo por la transmisión de ideas, cuya recepción implicaba un proceso cognoscitivo, sino también por la transformación de las actitudes morales. La Ley Orgánica de instrucción pública para el D. F. (1867), con la que se cierra este periodo, expresaba claramente esta preocupación: “difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la constitución y a las leyes”.²⁹⁰

La “felicidad de la sociedad” seguía apareciendo como el horizonte axiológico del periodo, y la forma bajo la que ésta se concretaba era el llamado “estado de civilización”. El significado de este concepto era múltiple: significaba “progreso”, lo que a su vez se traducía en “estado de bienestar” y “avance constante de la industria” –cuyo referente, dado el momento histórico que se vivía, tenía como condición la estructura capitalista de producción-; también significaba “sociedad deliberante y soberana” que traducida en forma de gobierno venía a ser una “república democrática”. Para lograr lo primero, se requerían individuos “laboriosos”, “industriosos”, “prácticos”, en pocas palabras, habría que procurar una “sociedad de industriales” como la hubiera querido Saint Simon, pero sin aplicar el criterio de “a cada quien según su trabajo”. Para lograr lo segundo, se requerían ciudadanos con una “sólida moral” –constituida por un conjunto de normas que expresaban los valores liberales-, que fuesen capaces de ejercer sus derechos –la libertad civil, la igualdad legal y la propiedad-, y que cumplieran con sus obligaciones –éstas consistían, primordialmente, en consolidar las instituciones liberales y en contribuir al “progreso material de país”.

²⁸⁸ Ibid., t. I, págs. 89 a 120.

²⁸⁹ M. Baranda, “Memoria del secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública a las Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana, en enero de 1844”, en A. Staples, op. cit., pág. 112.

²⁹⁰ Cfr. “Textos, legislación y documentos”, en A. Talavera, op. cit., t. II, pág. 183.

La educación era, pues, un proceso destinado a satisfacer los requerimientos de la civilización. Por eso, los fines educacionales, a partir de 1833, se resumieron en el objetivo de “formar ciudadanos leales e industriosos”.²⁹¹

Si el valor que sirvió como núcleo de los contenidos educacionales fue “la civilización”, el criterio que se aplicó para seleccionarlos fue “la utilidad”, entendida no sólo en el sentido de desechar lo “inútil” y lo “perjudicial” o lo que estorbaba al logro de la civilización, sino también en el sentido utilitarista de lograr “la mayor suma de bienes” para la mayoría.²⁹² Por eso, la estrategia principal consistió en extender los servicios educativos: hubo preocupación por la educación de los indígenas, por la educación de los adultos y por la educación de las mujeres, y se establecieron principios que favorecerían el éxito de la estrategia: la libertad de enseñanza, la obligatoriedad y la gratuidad.

De esta manera, la significación del concepto “educar” tuvo una amplia connotación: significó “ilustrar”, entendiendo por esto “proporcionar al estudiante los conocimientos científicos actualizados” y “promover hábitos de aprendizaje y de investigación”; “instruir” o “trasmitir conocimientos”, y “dar formación moral y cívica”, es decir, “inculcar principios y promover actitudes favorables a los valores morales y políticos del grupo hegemónico”.

Ahora bien, puesto que el modelo de civilización eran los países europeos y los Estados Unidos de América, el modelo educativo también provendría de ahí: los contenidos por enseñar, los principios por inculcar, los métodos pedagógicos por aplicar y los valores por adoptar serían aquellos que dictaban los países civilizados. Baranda expresaba esta actitud, indisolublemente ligada al proyecto liberal, cuando afirmaba que los mexicanos debían ser “discípulos de otras naciones”, “recoger sus luces” y procurar una “decente emulación” de ellos.²⁹³

En la disyuntiva “civilización o barbarie”, el proyecto educativo liberal elegía el primer término. En su aspecto más conservador, esto significaba formar los hombres y las mujeres que requería la sociedad capitalista dependiente que se había ido gestando a lo largo del: individuos trabajadores, proletarios y campesinos laboriosos con un “espíritu de industria” o de progreso compartido con los empresarios; gracias a este espíritu, las deferencias de clase se diluirían en aras de un objetivo común: la felicidad de la sociedad. Pero bajo un enfoque más progresista significaba que las “masas educadas” se liberarían del dominio que el clero ejercía en las conciencias y que aflorarían en los individuos los sentimientos de independencia personal y la

²⁹¹ Cfr. D. Tank, op. cit., pág. 244.

²⁹² “El objeto de un gobierno es proporcionar a los gobernados la mayor suma de bienes y ésta no puede obtenerse sin educación”. Cfr. J. M. L. Mora, “Pensamientos sobre educación”, en A. Staples, op. cit., pág. 106.

²⁹³ Cfr. M. Baranda, “Memorias...?”, en op. cit., págs. 128 y 129.

propensión a sacudir yugos –según afirmaba Mora²⁹⁴ o, al menos, a impedir los abusos del poder –como creía Juárez-²⁹⁵

Las diferentes medidas que se tomaron y los planes de estudio vigentes durante este periodo muestran la decisión de hacer efectivo el proyecto. Así, por ejemplo, se estableció un organismo gubernamental directamente encargado de satisfacer las necesidades educativas,²⁹⁶ se fundó la escuela normal para profesores de “primeras letras” –una para hombres y otra para mujeres (Plan de 1861)-, se incorporaron a la pedagogía los principios y métodos recomendados por autores reconocidos en Europa: Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Herbart y Froëbel, entre otros; se trató de multiplicar las escuelas y de atender a un mayor número de alumnos en ellas –para lo cual continuó aplicándose el método lancasteriano- y se tomaron medidas para que algunos alumnos adelantados y ciertos pedagogos destacados fuesen a Europa a enriquecer sus conocimientos. En los planes de estudio se incluyeron las asignaturas destinadas a la formación cívica –como “catecismo político”, “doctrina social”, “obligaciones del hombre”, “lectura de la Constitución”, etc.-, idiomas diversos –a veces con exageración, como en el plan de 1833 que proponía ocho idiomas-, y asignaturas científicas y humanísticas, así como otras destusadas a formar al estudiante en algún oficio –como “teneduría de libros”, “jardinería”, “composición de imprenta”, etcétera.²⁹⁷

La ignorancia se presentaba como uno de los principales obstáculos a vencer para lograr la anhelada civilización. El propio Maximiliano, imbuido del espíritu liberal de su época, consideró que la instrucción era una de las necesidades imperiosas de los pueblos civilizados y que, por tanto, había que tomar providencias para erradicar la ignorancia de la que era presa el pueblo mexicano.

Sea como fuere, en manos de liberales o de conservadores, el proyecto impulsado durante este periodo se organizó en torno al ideal civilizatorio; ideal que impulsaba la clase dominante porque era congruente con sus intereses y necesidades; ideal al que eran arrastradas las clases trabajadoras con el señuelo de corresponder a sus necesidades radicales; ideal que la historia vio realizado bajo la forma de un Estado capitalista dependiente en el que, lejos de encontrar su liberación, las clases trabajadoras sufrieron la más abyecta explotación.

²⁹⁴ J. M. L. Mora, “Programa...”, en A. Staples, op. cit. pág. 63.

²⁹⁵ “La instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el medio más seguro de hacer imposible los abusos del poder”. Cfr. B. Juárez, “Manifiesto del Gobierno Constitucional a la Nación”, en E. Meneses, op. cit., pág. 148.

²⁹⁶ En 1833 se estableció la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorio de la Federación, y en 1861 se creó el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Cfr. E. Meneses, op. cit., págs. 102 y 149.

²⁹⁷ Cfr., *ibid.*, págs. 101 a 165. En estas páginas el autor presenta los principales lineamientos y los planes de estudio de diversos “ensayos educativos”: en 1833 (la Reforma liberal), 1834 (la Reforma de Santa Anna), 1842 (Acuerdo del gobierno en turno con la compañía lancasteriana), 1854 (Plan del régimen centralista), 1861 (la primera Reforma juarista).

Racionalidad e irracionalidad del proyecto civilizatorio

Tanto el proyecto expresado en las leyes y en los planes educacionales, como el proyecto implícito –contenido en posprincipios y argumentos teóricos del liberalismo mexicano, en los debates en el seno del Congreso y en las Memorias de los funcionarios a cargo de la educación- revelan múltiples presencias ideológicas, pero evidencian la fuerza que va adquiriendo la ideología de una burguesía mexicana, cada vez más ligada al capital extranjero. A medida que la estructura capitalista iba dominando, la ideología de la otrora “reacción colonial” se modificó y adaptó a esa nueva estructura, en aras de la sobrevivencia de las fuerzas sociales que le servían de soporte.

Pese a la indiscutible fuerza hegemónica de la burguesía, la pregunta por la validez social del proyecto educativo civilizatorio nos remite al significado que adquirieron sus principios en relación con las fuerzas sociales en conflicto. Puesto que el sentido axiológico del proyecto estaba dado por la manera de asumir el valor fundamental –la civilización-, y su estructura revelaba la lucha por la hegemonía, no se puede prescindir de las diversas presencias ideológicas para determinar su racionalidad.

El concepto civilización connotaba dos ideas que podían conjuntarse a contraponerse dependiendo de su significación histórico social. Por un lado, significaba la realización de la sociedad capitalista con todo lo que ella implicaba; por otro, significaba el logro de una “sociedad deliberante y soberana”, es decir, de una “sociedad democrática”. Si bien, desde el punto de vista liberal burgués, entre estos dos aspectos de la civilización no existía contradicción alguna, considerando el punto de vista de las clases que constituían la base de la pirámide social, la contradicción resulta flagrante. Expliquémonos: para las clases dominantes, una sociedad civilizada se caracterizaba tanto por el progreso industrial y el desarrollo comercial, como por la igualdad legal de todos los ciudadanos y la garantía que ofrecían las leyes para el ejercicio de las libertades económicas y políticas –igualdad y libertad que definían el carácter democrático de la sociedad-.²⁹⁸ Para las clases trabajadoras ambos aspectos se contraponían, ya que mientras el desarrollo de la industria y del comercio, en una sociedad que se iba perfilando como capitalista dependiente, se forjaba con la explotación de la que eran objeto, la “sociedad deliberante y soberana” que se pretendía –según el discurso oficial- no podía realizarse sino anulando las alienaciones y, por ende, la explotación.

²⁹⁸ Conviene aclarar que incluso entre las diversas fracciones de la clase dominante existían divergencias con relación al grado de democracia conveniente para el Estado mexicano. Desde el punto de vista conservador según interpretación de Emilio Rabasa, los liberales que demandaban el sufragio universal como manifestación de una auténtica igualdad legal (tal era el caso de I. Ramírez e I. M. Altamirano y de los congresistas de 1856) cerraban las puertas “a la democracia posible” en nombre de la “democracia teórica”. La “democracia posible” se fundamentaba según este autor, en el derecho censatario por el que pugnaban con vehemencia los conservadores y cuya idea rectora consistía en concebir al sufragio más como una función que requería idoneidad para ejercerse, que como un derecho. Cfr. “Centralismo y federalismo”, en Los derechos del pueblo mexicano. Historia, t. III, págs. 33 y 34.

De este modo, si consideramos la conjunción de los dos aspectos indicados, la validez social del proyecto civilizatorio se restringe al ámbito de la clase que pugnaba por la consolidación del orden capitalista y de las instituciones políticas que contribuían a ello. Aunque la “civilización” se vinculó con los derechos humanos, persiste esa restricción puesto que la libertad y la igualdad fueron entendidas a la manera de liberalismo; de ahí su “impotencia axiológica” ya que la adhesión a estos derechos no significó oposición a las diversas formas de dominación, ni siquiera superación de las limitaciones del sistema censatario. Por esto, para obtener la sanción social, el proyecto debió “aprovisionarse de la conciencia del nosotros” y presentarse bajo el disfraz de un proyecto emancipador que tenía como finalidades “el progreso y el bienestar de la sociedad” o “la mayor suma de bienes para la sociedad”.

Educación para civilizar, es decir, “formar ciudadanos leales e industriales” correspondía, indudablemente, al objetivo planteado por la burguesía principal beneficiaria del proyecto liberal; pero dicha finalidad distaba mucho de orientar una praxis educativa: el proyecto civilizatorio (cuya significación liberal burguesa se fundaba en la conjunción a la que nos hemos referido) no contribuía a satisfacer las necesidades radicales; antes bien, puesto que el modo de producción que iba dominando en la formación social mexicana era el capitalista y se desarrollaba el proceso de proletarianización al tiempo que se agudizaban los conflictos entre las clases, la educación servía de instrumento para mediatizar esos conflictos mediante la promoción de una “moral”, fiel a los valores burgueses, y de una formación cívica tendiente a forjar el “espíritu nacional” en el que habrían de coincidir los intereses de todas las clases.

Es cierto que algunos liberales fueron más progresistas que otros y confirieron al proyecto un cierto aire emancipador, sobre todo cuando identificaron “sociedad civilizada” y “sociedad democrática”. En este sentido, la educación no contribuía de manera esencial a generar los soportes superestructurales de la sociedad capitalista, sino a emancipar a los individuos de tutelas nefastas, como lo era la del clero. No obstante, ese aire emancipador del proyecto se desvanece cuando consideramos que la identificación de los conceptos “civilización” y “democracia” –entendida esta última como sociedad en la que se ha abrogado toda forma de dominación- resultaba imposible en el contexto de la sociedad capitalista dependiente. De ahí que tal identificación jugara un papel más mistificador que liberador.

En otras palabras, el proyecto civilizatorio, por más que fuera impulsado por los liberales, fue un proyecto conservador, y cuando –por la identificación de “civilización” y “democracia”- se pretendió darle un sentido emancipador, resultó contradictorio y perdió validez lógica. En efecto, conferir al valor civilización un carácter emancipatorio sólo era posible si se le desvinculaba del contexto del capitalismo dependiente que se iba gestando y, por consiguiente, del proyecto nacional impulsado por los liberales.

Pero inmerso en ese proyecto nacional, el criterio axiológico debía adquirir el sentido liberal burgués que le permitía permanecer en él sin contradicción alguna.

Con esa significación liberal burguesa se preservaba la validez lógica del proyecto, pero a expensas de su validez científica, puesto que el proyecto requería, para ser legitimado, de una falsa universalización y de una falsa inversión de conceptos, lo cual le restó objetividad. La falsa universalización consistía en presentar las leyes del sistema capitalista como leyes naturales y los “valores” de una clase como valores universales.²⁹⁹ De esto resultó una falsa inversión que expresa la creencia en que el estado de civilización confiere al ser humano sus derechos: en palabras de Marx, no se trataba de que la libertad y la igualdad fuesen respetadas en el intercambio basado en valores de cambio, sino que el intercambio de valores de cambio constituía la base productiva, real, de toda igualdad y libertad.

Es cierto que, por lo que se refiere a la validez científica, el proyecto civilizatorio presenta un avance sobre el proyecto ilustrado, en virtud de que en los planes de estudio se observa una tendencia a uniformar la enseñanza sin hacer distinciones étnicas o sexuales. Ello implicaba, a nivel de la teoría, la superación de la tesis de la diversidad de naturalezas y la negación de la teoría de la servidumbre natural, tan cara a los partidarios de la Colonia. Sin embargo, en la práctica, continuó el proyecto oculto que se fundamentaba en dichas teorías.³⁰⁰

De este modo, la validez práctica del proyecto quedó comprometida con su validez lógica. Es decir, si se pretendía lograr la finalidad de la educación en el sentido liberal burgués, ello era posible a condición de que se extendieran los servicios educativos. Pero si se pretendía concretar el sentido emancipatorio (o democrático) del proyecto, ello resultaba impracticable en el contexto de la sociedad capitalista dependiente que se estaba gestando y que se veía favorecida con las diversas formas de dominación.

Sin embargo, la primera dificultad para “formar ciudadanos leales e industriales”, consistió en que no estaba dada la condición; los servicios educativos no se habían extendido en la medida en que ordenaban las leyes.³⁰¹ En primer lugar, porque dada la situación de analfabetismo que privaba al principio del periodo, se hubiera necesitado un milagro para extender la educación a todos los que no tenían acceso a ella; en segundo lugar, porque los recursos eran exigüos, en virtud del continuo estado de guerra en que permaneció el país durante este periodo.

²⁹⁹ “Se trata... de presentar a la producción... como regida por leyes eternas de la naturaleza, independientes de la historia, ocasión ésta que sirve para introducir subrepticamente las relaciones burguesas como leyes naturales inmutables de la sociedad en abstracto. Ésta es la finalidad más o menos consciente de todo el procedimiento” (subrayado mío). Cfr. C. Marx, Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858, pág. 7.

³⁰⁰ De este asunto se han ocupado los estudiosos de la “educación indígena” y de la “educación de mujeres”.

³⁰¹ La memoria de M. Baranda (1844) desmiente las acusaciones de la prensa en el sentido de que los establecimientos educativos habían disminuido, con el siguiente dato: mientras que en 1824 había en la República 10 escuelas, en 1844 el número ascendió a 1310. pese a ello, las estadísticas revelan que para 1857 sólo un 11% de la población en edad escolar asistía a la escuela. Cfr. E. Meneses op. cit., págs. 698 y 199.

Por lo que se refiere a la validez dialéctica del proyecto, es claro que sus valores y las creencias que a ellos correspondían, difícilmente podían ser universalizables. Si el valor fundamental era la civilización entendida como progreso, ésta no podía ser aceptada consciente y libremente por aquellos para quienes el progreso significaba opresión, despojo y explotación. Si se entendía como “sociedad deliberante y soberana”, se trataba de un valor fácilmente universalizable siempre que se entendiera cosa que no sucedía con frecuencia- en correspondencia con las necesidades radicales.

En síntesis, el criterio axiológico del proyecto lo convertía en un proyecto conservador, sin embargo, la educación no fue vista simplemente como un proceso trasmisor –al nivel de la práctica siguió cumpliendo ese papel-, y en este sentido constituyó un elemento de transformación. La educación era entendida no sólo como instrucción sino como ilustración, lo cual significa proveer al estudiante de los conocimientos científicos actualizados y promover en él hábitos de aprendizaje y de investigación, así como fomentar el espíritu de duda. En este sentido, la educación bien podía coincidir con una verdadera praxis. Asimismo significaba formación, en el sentido de capacitar al estudiante para ejercer sus derechos; si hacemos abstracción de las limitaciones de tales derechos, el papel de la educación resultaba, también en este aspecto, liberador.

Con todos estos elementos, podemos concluir que el proyecto civilizatorio tiene una racionalidad técnica en la medida en que la “formación de ciudadanos leales e industriales” contribuía de manera eficaz al logro de la “civilización”, entendida a la manera liberal-burguesa. Pero, también así entendida, carece de racionalidad práctica y teórica porque las preferencias contenidas en el proyecto no son universalizables –salvo claro está, por mecanismos mistificadores-, y porque las creencias que corresponden al criterio axiológico no admiten una justificación teórica objetiva –ya que se basan en una falsa generalización y en una falsa inversión.

Sin embargo, el proyecto contiene algunos elementos que le confieren cierta racionalidad. Haciendo abstracción también aquí, del objetivo que orientaba los esfuerzos por extender la educación, estos esfuerzos se corresponden perfectamente con una de las exigencias del “preferidor imparcial”: la de poseer la suficiente información como para poder elegir. A partir de entonces, la ampliación de la cobertura de los servicios educativos se convirtió en un objetivo valioso, y en efecto lo es, pero no por sí mismo ni por el valor que se pretendía alcanzar en el periodo del que nos ocupamos; es un objetivo valioso siempre que el proceso educativo se convierta en una verdadera praxis cuya finalidad inmediata sea la transformación del ser humano en orden al desarrollo autónomo que responde a sus necesidades radicales. En otros términos, sólo si la educación es un proceso liberador, sólo si es una verdadera praxis, vale la pena desplegar todos los esfuerzos para que todos los hombres y mujeres tengan acceso a ella.

Pero la educación no podía ser liberadora en virtud del valor que orientaba el proyecto. Pocos elementos contribuían a conferirle racionalidad práctica, entre ellos, la intención de formar individuos capaces de constituir una sociedad “deliberante y

soberana”. Pero esto a condición de que se despoje a este concepto de su significado liberal burgués y se le imprima el sentido que corresponde a las necesidades y los intereses de los oprimidos y explotados que son, en última instancia, nuestro parámetro de racionalidad.

Si bien no son muchos los elementos praxeológicos que pueden rescatarse del proyecto, hay un elemento que, por la crítica que conlleva, significó un singular avance. Se trata de la tendencia a la progresiva secularización de los contenidos educativos que se manifestó en la lucha por liberar a la educación del monomio del clero. Si atendemos al argumento de algunos congresistas, hemos de entender que esta tendencia a “liberar la inteligencia” de “tutelas nefastas” significaba la sobrevivencia del aspecto más positivo del criterio axiológico que había privado en el periodo anterior: la autonomía.

Sin embargo, el criterio axiológico se debilitaba cada vez más conforme avanzaba el siglo, y el criterio del proyecto civilizatorio se despojaba, también cada vez más, de sus matices emancipadores para dar lugar al proyecto del “orden y progreso” que habría de orientar la educación hasta el estallido de la Revolución Mexicana y con el cual se vería acentuado el carácter eminentemente político y deficientemente moral del proyecto educativo.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL PRIMER ESTADO NACIONAL

EL PROYECTO EDUCATIVO DEL “ORDEN Y PROGRESO”

El primer Estado nacional y su proyecto educativo

En el proyecto educativo que estuvo vigente desde el triunfo de la República en 1867 hasta el estallido de la Revolución Mexicana se revela la contradicción inherente al primer Estado nacional que adoptó la forma de un estado liberal oligárquico. Dicha contradicción es interpretada por J. F. Leal de la siguiente manera: en el plano de las relaciones jurídico-políticas es un Estado liberal, es decir, garantiza, como derechos individuales, la igualdad legal de los ciudadanos, la libertad de pensamiento y de culto y la propiedad; reivindica la separación entre Iglesia y Estado, la división de poderes, la soberanía de los Estados y la República democrática y representativa; asume el papel de Estado-policía, y opta por libre cambio, la liberación de la fuerza de trabajo y la disolución de la propiedad corporativa. Pero en el plano de las prácticas políticas es un Estado oligárquico, y este modo de ser es la expresión de los compromisos acordados por las oligarquías regionales y locales; de ahí la persistencia de formas no capitalistas de explotación de mano de obra –como el peonaje por deudas-, y el predominio de estructuras sociales y políticas con matices estamentales y radicales, la prevalencia de formas de liderazgo político caciquiles y caudillescas, y de ahí también la casi inexistencia de partidos políticos, la organización de la dominación por la vía del control oligárquico directo de las ramas del aparato del Estado, y la tendencia a la dictadura. Como oligárquico, el Estado excluyó a las clases trabajadoras del campo de los derechos ciudadanos, impuso el dominio del bloque burgués oligárquico, y, para sostenerse, se apoyó en la violencia institucional y en el consenso pasivo de las clases dominadas.³⁰²

A esa contradicción se debe que las medidas políticas que se adoptaron abrieran una brecha, cada vez mayor, entre la forma que iba adquiriendo el Estado y el modelo teórico liberal que supuestamente orientaba su desarrollo; fueron medidas que contribuyeron a concentrar el poder en un Ejecutivo fuerte y un centro fuerte, contrarrestando la división de poderes y limitando la soberanía de los Estados. En síntesis, el liberalismo del Estado nacional que se consolidó a partir de 1867 fue un liberalismo “aparentemente formal” –como lo denomina Leal- que correspondió a compromisos inevitables en dos planos: el de la sociedad nacional y el de la economía dependiente.

El poder del primer Estado nacional fue un poder político, clara y legalmente diferenciado del poder de los particulares. Su función primordial consistió en producir

³⁰² J. F. Leal y J. Woldengerg, La clase obrera en la historia de México. Del Estado liberal a los inicios de la dictadura porfirista, págs. 254 a 258.

relaciones capitalistas y liquidar o atenuar las formas previas de producción, promover la acumulación primitiva del capital y garantizar los intereses del Estado nacional. Su eficacia política dependía de las instituciones nacionales populares que le permitieron funcionar, con relativa autonomía, contra el interés de los particulares; por eso, entre 1867 y 1880, las libertades democráticas se fueron restringiendo al tiempo que se desarrollaban los rasgos autoritarios del Estado y el modo de producción capitalista tendía a dominar.³⁰³

La teoría spenceriana contribuyó a justificar las funciones del Estado nacional: considerando a la sociedad como un organismo –afirmaba Justo Sierra-, llamamos a su transformación normal, evolución, y a la anormal, a la que la violencia intenta realizar, a la que es una enfermedad del organismo social, la llamamos revolución.³⁰⁴ El Estado constituía, así, el centro integrador del organismo, el núcleo cohesionador que le daría a la sociedad la fuerza suficiente para impedir que fuese “devorada” por otras más fuertes. Pero dicha cohesión requería de un orden, de acuerdo con el cual había que reconocer los derechos del más fuerte y la necesidad de las jerarquías, y en el que la libertad consistía en “dejar hacer” a quienes estaban realmente en posibilidades de hacer. Para cumplir con su función, el Estado debía reprimir a los “elementos anárquicos”, crear medios de comunicación y procurar la “salud” del organismo, promoviendo el desarrollo económico y la colonización del territorio nacional, porque un “pueblo apático” y “falto de fuerza”, como el mexicano, necesitaba colonos. Para hacer de la colonización una realidad, se requería dar tierras al colono, lo cual, a su vez, implicaba la necesidad de decretar “por causa de utilidad pública” la desamortización que aún faltaba.

El triunfo de la República en 1867 significó, a los ojos de los que se llamaban a sí mismos “liberales”, el triunfo de la “sociedad” sobre los “cuerpos privilegiados” – en términos de J. M. L. Mora-; sin embargo, se trataba no del triunfo de toda la sociedad, sino de una clase que –como bien dice Leal- pretendía apoyarse en la industria aunque su fuerza proviniera de la tierra, el comercio y la especulación. Se trataba de una burguesía “surgida desde abajo” que impulsó una ideología de lucha: el liberalismo. Pero una vez en el poder, necesitó afianzarse, y hubo de trocar el ideario liberal por el positivismo, es decir, por una ideología que subordinaba la libertad al orden y concebía a éste como la condición sine qua non del progreso.

En opinión de Reyes Heróles, se trataba no de una “sucesión normal y legítima”, entre la ideología liberal y la ideología del porfirismo, sino de una sustitución que implicó “verdadera discontinuidad”. La ruptura en que –según este autor- “mientras el afán de innovar y modificar condujo a los liberales, el propósito de conservar condujo al porfirismo”.³⁰⁵ Sin embargo, y pese a que no le falta razón a Reyes Heróles por lo que se refiere a las diferencias que revelan el liberalismo y el positivismo, como cuerpos teóricos, es claro que ellas se deben a una refuncionalización, obligada por la circunstancia histórica, que exigía ciertos cambios

³⁰³ Cfr. J. F. Leal, México: Estado, burocracia y sindicatos, cap. I.

³⁰⁴ Justo Sierra, cit. por J. F. Leal, La burguesía y el Estado mexicano, pág. 78.

³⁰⁵ J. Reyes Heróles, El liberalismo mexicano, t. III. pág. XVII.

en los contenidos de las ideas justificadoras del comportamiento de la clase dominante. En otras palabras, el hilo que engarzó al liberalismo y al positivismo no hemos de buscarlo tanto en las ideas como en la clase social que las impulsa, a saber, la burguesía. Así, aunque el liberalismo y el positivismo difieren en cuanto cuerpos teóricos, como ideología el uno fue antecedente del otro.

De acuerdo con el esquema comteano aplicado a nuestra historia, para superar el estadio teológico –en el cual el dominio social estuvo a cargo del clero y la milicia- y es estadio metafísico –dominado por el desorden resultante de las constantes luchas entre conservadores y liberales-,³⁰⁶ se requería de una sociedad “práctica” cuyas acciones debían fundarse ya no en la fe religiosa, sino en el conocimiento científico. Por esto, la secularización de la sociedad debía consumarse definitivamente como rasgo del Estado nacional en su etapa “positiva”, y esa secularización debía abarcar a los aparatos del Estado incluyendo, de manera especial, el educativo.

Durante las presidencias de Juárez y de Lerdo se afirmó la tendencia a excluir a la Iglesia del proceso educativo. La Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867 suprimió la educación religiosa y sentó las bases para una reforma educativa cuya finalidad consistía en buscar “orden en la conciencia” para lograr “orden en la sociedad”. Lo primero se lograría “mostrando la verdad en todos sus aspectos”, rechazando los conocimientos que no se basaran en la experiencia sino en la autoridad, promoviendo el estudio de todas las ciencias positivas, la vinculación entre la teoría y la práctica y, sobre todo, “uniformando las opiniones hasta donde fuese posible”.

La concepción positivista de la educación en el proyecto vigente a partir de 1867 coincidía, en varios puntos, con el proyecto civilizatorio de corte liberal; por ejemplo, si par lograr una sociedad deliberante y soberana que avanzara hacia la civilización se requería “extender la ilustración”, también se necesitaba la expansión de los servicios educativos para poder acceder a una “sociedad ordenada” que estuviese en el camino del progreso. Pero el rasgo que constituyó al proyecto civilizatorio en un antecedente del proyecto del Estado liberal oligárquico fue su manifiesta tendencia a mantener a la educación alejada de cualquier credo religioso.

La contradicción del Estado liberal oligárquico hubo de expresarse, necesariamente, en el aparato educativo, esto es, en las prácticas y sentidos pedagógicos, organizados y articulados conforme a la “lógica” de la lucha por la hegemonía librada durante el periodo 1867-1914.

Luis Medina y Otto Granados, refiriéndose de manera específica a la estapa del porfirismo, definen esa contradicción como “avance legal y retroceso real” y la hacen descansar en “la confrontación (entre las posiciones liberales y las positivistas)

³⁰⁶ Se hace referencia a la interpretación positivista de la historia de México expresada en la famosa “Oración Cívica” pronunciada por Barreda en Guanajuato, el 16 de septiembre de 1867, Cfr. L. Zea, El positivismo en México, pág. 49.

que afectó al conjunto de las acciones políticas del gobierno de Porfirio Díaz”.³⁰⁷ Aun cuando, conforme al lema de Barreda “libertad, orden y progreso”, se intentó resolver la contradicción, ésta persistió bajo la forma antes indicada: la legislación, por lo que se refiere a la obligatoriedad, la laicidad, la gratuidad y la uniformidad de la educación, según estos autores, se mantuvo “dentro de la mejor tradición liberal”; pero el retroceso se debió a las concesiones del Estado para con la Iglesia, “en la práctica real”, lo cual contribuyó a mantener la influencia de esta última en la educación.

Diferimos de esta interpretación, en primer lugar, porque la contradicción mencionada se manifiesta, no como oposición entre los niveles teórico y práctico, sino como contradicción expresada en la articulación de ambos niveles en el aparato educativo y que revela las tensiones del Estado liberal oligárquico que habrán de culminar en su propia crisis; en segundo lugar, porque para juzgar si “los avances legales” se ajustaban o no a la tradición liberal, es preciso dilucidar el significado que adquirieron los principios (laicidad, obligatoriedad, gratuidad y uniformidad) y los fines educativos a la luz del criterio axiológico en torno al cual se estructuró el proyecto educativo, y, en tercer lugar, porque la contradicción en el ámbito educativo no fue simplemente producto de la oposición entre dos corrientes teóricas –menos aún, considerando que, en cuanto ideologías, una era antecedente de la otra y que ambas tendían a orientar y justificar la secularización de la sociedad-, sino que fue la expresión, en el aparato educativo, de la contradicción propia del Estado liberal-oligárquico.

El criterio axiológico: “orden y progreso”

El proyecto educativo del periodo comprendido entre 1867 y 1914 abarcó, como elementos medulares: la Ley Orgánica de Instrucción Pública promulgada bajo la presidencia de Juárez, en diciembre de 1867, por la cual se estableció la gratuidad (para los pobres) y la obligatoriedad de la educación en el nivel elemental, y se suprimieron las lecciones de religión –salvo en el plan de estudios para sordomudos en el que se incluyen materias como “catecismo” y “principios religiosos”-; el Decreto del 14 de enero de 1869, que contenía las bases para la reforma de la anterior ley y que ordenaba “una amplia libertad de enseñanza”, la propagación de la instrucción primaria y popular, así como la vulgarización de las ciencias exactas y naturales; la Ley Orgánica de 1869, que refrendó la gratuidad y obligatoriedad de la educación, además de ordenar la creación de escuelas para adultos, la multiplicación de establecimientos de instrucción primaria y secundaria y de prescribir las materias que debían impartirse, suprimiendo “la religión”; la Ley de Adiciones y Reformas de septiembre de 1873, que al desconocer los órdenes monásticos, sentó las bases para la expulsión de los jesuitas y de las Hermanas de la caridad, quienes tenían a su cargo diversos establecimientos escolares; el decreto de 1874, que estableció la independencia entre el Estado y la Iglesia (art. I) y prohibió la instrucción religiosa

³⁰⁷ L. Medina y O. Granados, “El proyecto educativo de la Revolución Mexicana”; en LII Legislatura, op. cit., Doctrina, t. II, págs. 122 a 124.

(art. 4);³⁰⁸ la Ley de Instrucción de 1888, por la que se prohibió emplear a ministros de cualquier culto en las escuelas oficiales (base G.); el decreto del Congreso de la Unión del 28 de mayo de 1890, por el que se dio autorización al ejecutivo para organizar y reglamentar la instrucción primaria en el Distrito Federal y en los territorios de Tepic y Baja California “sobre las bases de que esa instrucción sea uniforme, laica, gratuita y obligatoria”; la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria, de marzo de 1891, que ratificó los principios de gratuidad y laicidad, además del de obligatoriedad, y, finalmente, la Ley de las Normales Primarias de 1902, que estipulaba que el maestro debía ser un modelo ético para sus alumnos, y la Ley de Educación Primaria de 1908, que otorgó un sentido ético al término “educación”.³⁰⁹

Como puede observarse, en todos estos ordenamientos campean dos preocupaciones fundamentales: la de secularizar el proceso educativo y la de “propagar la instrucción” y “popularizar la ciencia”. Ambas preocupaciones fueron ampliamente justificadas por las argumentaciones de los positivistas mexicanos que pugnaron por organizar la teoría y la práctica educativas en torno al criterio axiológico dictado por Comte: “orden y progreso”.

De acuerdo con la teoría comteana, presente en el Curso de filosofía positiva, “el espíritu esencialmente retrógrado” dirige las grandes tentativas que toman la forma de orden, mientras que los esfuerzos conducidos hacia el progreso han sido siempre sostenidos por doctrinas anárquicas y puramente negativas. Las ideas de orden son propias del sistema teológico-militar; los grupos sociales que las impulsan proponen la vuelta al orden antiguo. En cambio, las doctrinas del progreso son esencialmente críticas y revolucionarias: son negativas por cuanto en vez de construir, no hacen sino destruir. Si bien la teoría del orden corresponde a una política de carácter teológico y pretende justificar la tendencia a preservar un orden ya insuficiente, tiene una ventaja que la hace menos inconsistente y más apreciable que la teoría que fundamenta la política metafísica –también llamada “política revolucionaria” o “crítica”-; la de mantener una perfecta coherencia con las ideas. La política teológica, al hacer resistencia al progreso, provoca la violencia, como vía para acabar con un régimen que ha dejado de ser compatible con el progreso; en este objetivo radica el valor de la política metafísica. No obstante, una vez que ha terminado con tal régimen, la política revolucionaria ha de ser superada, por que es un instrumento de desorden social.

El liberalismo debía ceder paso al positivismo porque, de acuerdo con la teoría comteana, “la anarquía especulativa toma incluso un carácter cada vez más retrógrado, tendiendo a destruir los resultados principales obtenidos en detalle por el

³⁰⁸ El texto del art. 4º., de particular importancia, dice así: “La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que por la naturaleza de su institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción a este artículo será castigada con multa gubernativa...”

³⁰⁹ A. Comte, “Discurso preliminar sobre el conjunto del positivismo” en J. Marías, *La Filosofía en sus textos*, t. 2, pág. 997.

espíritu, mientras permaneció verdaderamente progresivo”. Así, el estadio metafísico al que corresponda dicha política habría de dar paso a un nuevo orden en el que se aplica una nueva política: la positiva, cuya misión consiste en terminar con la fase revolucionaria y dar paso al estadio social positivo.

De este modo, fue sencillo, para los partidarios del positivismo, identificar a la etapa en la que el clero y la milicia dominaron políticamente, con el estadio teológico de la sociedad mexicana, y al periodo en el que el liberalismo, como “política revolucionaria”, diera la batalla contra las fuerzas retrógradas, con el estadio metafísico. Se hacía indispensable, entonces, pasar al periodo positivo en el que orden y progreso no se verían como alternativas, sino como elementos cuya unión caracterizaría a un estadio superior.

Comte consideraba que la estructura de la sociedad es inalterable, especialmente por lo que toca a ciertos elementos –la religión, la propiedad, la familia y el lenguaje-. El progreso significaba sólo un mayor orden. Para lograr el progreso no era menester la anarquía; antes bien, no habría progreso sin orden. Lo que se requería era sustituir los viejos principios del orden teológico con los principios de la ciencia. De ahí, que la misión fundamental del positivismo consistiera –según su fundador- en “generalizar la ciencia real y sistematizar el arte social”. Las ideas liberales sólo constituían un instrumento que permitía criticar o negar los principios teológicos, pero resultaban puramente negativas y ello hacía imposible el ejercicio del arte social que permitiera construir el Estado fuerte que exigía el momento histórico. Era preciso cambiar la idea revolucionario de “libertad sin límites” por la de “libertad ordenada”, y la de “igualdad” por la de “jerarquía social”. No era el individuo el eje sobre el que debía construirse el nuevo orden; por el contrario, la sociedad debía estar por encima de los individuos.

El triunfo del partido de la Reforma se veía como el triunfo del espíritu positivo. No obstante, se trataba de un partido liberal. Por esta razón, al principio del periodo que nos ocupa, encontramos poco diferenciados los ideales del liberalismo y del positivismo. “Libertad, orden y progreso, la libertad como medio, el orden como base, y el progreso como fin”, proclamaba Barreda en 1867, poniendo de manifiesto la falta de límites entre una y otra concepción. Aunque ciertamente se trataba de una libertad entendida ya no como un “dejar hacer” sin límites, sino como “emancipación científica, emancipación religiosa y emancipación política”, constituía un valor por el que bien valía la pena luchar, más aún si se consideraba como condición para lograr el orden que significaba la anhelada paz.

Más adelante, dominaría el enfoque positivista. Justo Sierra fue, quizás, quien mejor expresó la particular interpretación que del positivismo hicieron los teóricos y políticos mexicanos. De acuerdo con sus argumentaciones –de corte más spenceriano que comteano-, la libertad no es medio, sino fin, y como tal, ha de subordinarse, en la ejecución, al orden y al progreso; la libertad que defendían los

liberales se consideró utópica. En el enfoque positivista, la libertad podría alcanzarse una vez que se hubiese logrado el orden y el progreso social.³¹⁰

Otra fórmula comteana resume la relación entre ciencia y arte social: “Ciencia, de donde previsión, previsión de donde acción”.³¹¹ Una primera consecuencia que de aquí se deriva es la siguiente: el “arte social” requiere fundamentarse en la ciencia, en las verdades comprobadas, y fundadas en la observación; una segunda consecuencia, que Comte juzga “no menos importante y de un interés más urgente”, consiste en establecer una filosofía positiva que presida “la regeneración fundamental de la educación general... (cuyo) problema general... consiste en hacer llegar, en pocos años, un solo entendimiento, el más mediocre, al mismo punto de desarrollo que se ha alcanzado, en larga serie de siglos, por un gran número de genios”.³¹²

Esta idea, y la de procurar una misma educación general, que suministre “principios fijos de juicio y de conducta”³¹³ marcaron el rumbo que habría de seguir la educación mexicana durante el último tercio de siglo, los contenidos a enseñar debían consistir en “un cuerpo de doctrina comprensiva de todas las verdades” – como lo definió Mora- o “fondo común de verdades” – como lo llamó Barreda que “formara la opinión” por medios suaves y sin violencia.

De ahí la insistencia de los positivistas mexicanos en las bondades del carácter enciclopédico y uniforme de la educación, y su empeño en exigir la correcta aplicación de los principios de gratuidad y obligatoriedad, merced a lo cual se harían llegar a todos los mexicanos los beneficios de la educación. Para que el “fondo común de verdades” fuese acorde con los principios del positivismo, se requería, por un lado, que dichas verdades tuviesen un carácter científico –lo que significaba que fuesen demostrables e independientes de cualquier dogma religioso-, y, por otro lado, que contribuyeran a forjar una moral social y a fortalecer las instituciones en las que se manifestaba el orden social: la patria, la familia y la propiedad.

³¹⁰ Justo Sierra, entre otros, pretende fundamentar la subordinación argumentando que la libertad es el valor último: “trabajamos por la paz, que en nuestro moribundo país es la condición sine quo non de la libertad, objeto de nuestro culto reflexivo y viril, porque es la expresión más alta de la justicia y el deber”, “en nombre de la libertad se está destruyendo el único medio que hace posible tal libertad: la sociedad”, “el sentido de la libertad del liberalismo es útil para destruir el orden teológico feudal. Pero una vez cumplida su misión, tal ideal debe dar lugar a la del orden positivo”. Cfr., *ibid.*, págs. 301 a 307.

³¹¹ A. Comte, “Curso de Filosofía positiva”, en J. Marías, *op. cit.*, p+ag. 968.

³¹² *Ibid.*, págs. 963 y 973.

³¹³ En el “Discurso preliminar sobre el conjunto de las Ciencias positivas”, afirma Comte: la realización gradual de la “vasta elaboración filosófica... instaurará la base directa de la reorganización final, uniendo los diversos pueblos, adelantados mediante una misma educación general, que suministrará en todas partes, tanto en la vida pública como en la privada, principios fijos de juicio y de conducta. Así es como el movimiento intelectual y la conmoción social, cada vez más solidarios, conducirán, a partir de ahora, a la élite de la Humanidad al advenimiento decisivo de un verdadero poder espiritual, a un tiempo más consistente y más progresivo que aquel cuyo esbozo admirable instó prematuramente la Edad Media”. *Ibid.*, págs. 983 y 984.

En su momento, la sobrevivencia de la nación dependía de su fuerza como organismo social; éste era el resultado del orden y el progreso logrados que, a su vez, tenían como condición la educación positiva de los ciudadanos.

El ideal de “orden y progreso” marcó el horizonte axiológico del proceso educativo, no sólo porque era la tesis fundamental del positivismo que con tanta vehemencia defendían muchos políticos, intelectuales y educadores de la época, sino porque expresaba los valores que mejor respondían a los intereses y necesidades de las clases dominantes en el periodo en el que tuvo vigencia el primer Estado nacional.

Los cambios operados a partir de 1867³¹⁴ habían afectado la estructura de clases y las relaciones de poder. Dentro del bloque de la clase dominante tuvo lugar una lucha por la distribución del poder entre la emergente burguesía industrial, la agroexportadora –producto de la transformación de las estructuras agrarias- y los enclaves imperialistas. De acuerdo con los estudios realizados por J. F. Leal, hacia 1910, la burguesía extranjera era la fracción hegemónica del bloque burgués; la formación de la burguesía industrial, de origen local y de carácter dependiente, se había acelerado con la expansión de las exportaciones. Otra fracción del bloque dominante era la conformada por familias oligárquicas regionales, con intereses en la agricultura, la minería, la industria y la banca locales, pero estaba subordinada, tanto política como económicamente, a la burguesía del centro.

Algunas de estas fracciones, especialmente la emergente burguesía industrial, habían compartido con las capas medias el interés de impulsar el ideario liberal. Estas últimas –constituidas por los grupos compuestos por propietarios de medios de trabajo que eran a la vez trabajadores (como los artesanos, los pequeños comerciantes, los rancheros y los pequeños propietarios), y por grupos sociales que compartían intereses con esa pequeña burguesía (como los burócratas, los maestros, los empleados y profesionales libres)-³¹⁵ se mantuvieron fieles a ese ideario y constituyeron un verdadero “caldo de cultivo” para el descontento cuando el industrialismo y la gran propiedad afectaron sus intereses. Por esta razón, cuando la burguesía hizo suyo el ideal del “orden y progreso”, dejando a nivel de promesa “para tiempos mejores” la otrora ansiada “libertad”, las capas medias encontraron en el liberalismo un cuerpo teórico que habría de jugar, de nueva cuenta, una función crítica y revolucionaria.

¿Y cómo no iba a ser una teoría revolucionaria frente a un positivismo que ofrecía argumentos para justificar la explotación, la centralización del poder, la

³¹⁴ F. González Hermosillo resume los elementos económicos y sociales que definen al porfiriato: a) expansión de las exportaciones y de las inversiones extranjeras; b) consolidación de la ciudad de México como polo político y económico; c) vinculación directa con el mercado norteamericano; d) cambios técnicos de gran trascendencia con el consecuente golpe asestado al artesanado; e) profundas contradicciones sociales y económicas, tremenda concentración del ingreso garantizada por altos niveles de represión y f) crisis coyunturales y monetarización de la economía. Cfr. “Estructura y movimientos sociales, 1821-1880” en C. Cardoso, México en el siglo XIX, págs. 268 y 269.

³¹⁵ Cfr. J. F. Leal. La burguesía y el Estado mexicano, págs. 81 a 114.

concentración de la riqueza, los actos represivos y la marginación de las clases trabajadoras no sólo de los beneficios del progreso material, sino de los procesos políticos?³¹⁶

El desarrollo industrial trajo consigo un proceso de proletarización. A pesar del auge manufacturero, la desaparición de las pequeñas plantas de producción provocó desempleo y baja de los salarios. El Estado, obediente al ideario liberal en las relaciones de trabajo, ejerció su función de gendarme, y con ello favoreció la creación de condiciones laborales adversas para los obreros. El movimiento obrero inició su despliegue: surgieron organizaciones obreras, se recurrió a la huelga y se emprendió una lucha reivindicadora inspirada en teorías revolucionarias, como las de Marx y Bakunin. Sin embargo, el riguroso control que se ejerció sobre la prensa obrera, la persecución de los líderes y la represión ejercida por parte del gobierno de Díaz sobre la clase proletaria, contribuyeron al paulatino repliegue del movimiento obrero, repliegue que habría de servir para que el proletariado acumulara la fuerza que desplegaría poco tiempo después.

Por su parte, los campesinos no constituían un grupo homogéneo, participaban en distintas relaciones de producción y se encontraban muy aislados. Sin embargo, compartían un ideal que para cumplirse requería quebrantar el orden establecido, y que se expresaba en una reivindicación revolucionaria: los productores directos tienen el derecho a la propiedad o al usufructo de la tierra.

El orden y el progreso, como criterio axiológico no tenían una significación que pudiera conferirles una validez social universal. Teóricamente, la idea de “orden” se fundamentaba en la concepción de un organismo social en el que los individuos e instituciones ejercían una función específica tendiente a conservar la salud de ese organismo. dicha concepción aportaba las premisas de las que se derivaba la superioridad de unos individuos sobre otros. Así, de manera semejante a la función que ejerce el corazón, la riqueza era indispensable para la vida y el desarrollo del organismo social, y, por ende, lo era también de la propiedad a la que se concebía como condición de aquélla. La importancia de la riqueza para la vida social, confería

³¹⁶ L. Zea en *El positivismo en México* ofrece abundantes ejemplos de esos argumentos; de ellos rescatamos algunas afirmaciones que nos parecen significativas: “la libertad en un sentido liberal, lo único que logra es el desorden” (pág. 110); “la riqueza es una necesidad social y con ella lo son también los poseedores de esta” (pág. 118) “La tierra debe estar en manos de hombres que la hagan progresar, que la puedan explotar... La patria es el progreso material... que está por encima de cualquier sentimiento” (pág. 295); “la justicia está al lado del más fuerte, del civilizado... el recurso único que tiene la civilización contra la barbarie: (es) la fuerza” (pág. 296); “los hombres por su lugar en dicho orden (social) pertenece a dos grandes campos: el de los superiores y el de los inferiores... (las relaciones entre ellos se resumen en la fórmula: Abnegación de los superiores para con los inferiores; respeto y veneración de los inferiores hacia los superiores” (pág. 167); “el rico es socialmente superior... Y puede serlo moralmente... la ciencia y la moral quedan fuera del alcance (del pobre)” (pág. 169); “(el pobre carecería de trabajo) si una mano bienhechora no se lo ofrece generosamente” (pág. 171); “la ley biológica de adaptación, verdadera para las otras especies, lo es también para la especie humana... La sociedad no debe sostener instituciones donde se proteja a los débiles”(pág. 176).

a los propietarios (terratenientes e industriales) superioridad sobre quienes no poseían más que su fuerza de trabajo.

De esas premisas se derivaba, también, la relación de condicionalidad entre orden y libertad: puesto que los individuos y las instituciones debían contribuir a la conservación de la vida y al desarrollo del organismo social –de lo cual dependía su propia vida-, la libertad sólo era valiosa en tanto no perjudicara el orden social; la libertad que constituía un valor, no era la que se oponía al orden, sino aquella que contribuía a fortalecerlo por estar sujeta a la legalidad, en virtud de la cual la vida de cada individuo dependía de la vida y la salud del todo social. De aquí, era fácil inferir que luchar por la libertad en el sentido liberal era un suicidio social; para los positivistas mexicanos, la “verdadera libertad” dependía del orden. Así, la relación lógica que se estableció entre los términos fue la siguiente: “si hay orden, entonces habrá libertad”. Y la consecuencia práctica de todo esto se resumió en la norma: “hay que procurar el orden social”. El progreso, entendido como el desarrollo evolutivo del organismo social, constituyó la finalidad que el orden hacía posible. La libertad positiva, es decir, la que encontraba sus “límites en los propios principios de la sociedad”, derivaría naturalmente del orden y el progreso.³¹⁷

La libertad, en sentido liberal, era identificada con la anarquía y, desde esta perspectiva, considerada indeseable.³¹⁸ En todo caso, si se defendía la libertad, se haría sin detrimento del orden. Lo que se requería para lograr el progreso era orden, y no anarquía. De este modo, así como el valor “libertad” cedió su paso al valor “orden”, el valor “civilización” fue sustituido por el de “progreso”, concepto que excluía de su connotación las notas de “sociedad deliberante y soberana” para conservar sólo aquellas notas que lo identificaban con el “bienestar social” que prometían los teóricos defensores del capitalismo. No es, pues, de extrañar el calificativo de liberal conservador que se acuñó durante este periodo, para aplicarse a ciertas actitudes políticas: se era liberal por cuanto se procuraba el progreso, y se era conservador porque se buscaba el orden como base del progreso.

Si bien la fórmula de la conjunción “orden y progreso” provenía directamente del positivismo francés –fórmula a la que la particular interpretación de los políticos mexicanos, como J. Sierra, adosó la concepción evolucionista proveniente de Spencer-, fue reforzada por los fundamentos teóricos que aportó la obra de algunos intelectuales estadounidenses, y contribuyó a justificar, con mayor eficacia, la necesaria adecuación del proceso educativo a los intereses del capital.

A. Puiggrós considera que la íntima asociación entre educación y progreso en la ideología “norteamericanista” tiene su origen en la necesidad de resolver la contradicción entre las concepciones religiosas y sociales heredadas y las

³¹⁷ Cfr. L. Zea, op. cit., pág. 201.

³¹⁸ Esta creencia –que sirvió además para justificar el advenimiento de la dictadura- la manifestó claramente el positivista F. G. Cosme cuando afirmó: “Menos derechos y menos libertades, a cambio de mayor orden y paz... ¡No más utopías...! Quiero orden y paz, aun cuando sea a costa de todos los derechos que tan caro me cuestan... aun a costa de mi independencia... vamos a ensayar un poco de tiranía honrada, a ver qué efecto produce”. Cfr. Weinberg G., Modelos educativos en América Latina, pág. 176.

necesidades impuestas por el desarrollo capitalista. El sistema escolar –dice esta autora- juega un papel mediador entre las viejas y las nuevas concepciones. T. Mann, desde la Junta de Educación del estado de Massachussets, creada en 1837, asumió que la educación debía contribuir a la “construcción del Capitalismo, el Progreso y la Democracia en Estados Unidos (sic)”;³¹⁹ pretendía la asimilación de los valores y normas, y la aceptación de una concepción del mundo –la de la burguesía- en lugar de la imposición de un modo de vida sobre las mentes de los sectores atrasados y oprimidos. Desde este punto de vista, educar a grandes sectores no era una tarea simplemente instructiva, sino formativa, pues que se trataba de difundir masivamente valores y promover formas de comportamiento. En opinión de Mann, la escuela era la “más eficaz y beneficiosa de todas las fuerzas de la civilización”, y la educación constituía la “rueda equilibradota de la maquinaria social” al contribuir a crear nuevas riquezas, a borrar las diferencias de conocimientos y de sentimientos sociales y a despertar la conciencia de la comunidad –lo que significaba unificar a todas las clases sociales en torno a un proyecto común de país-. Por estas razones, cada educando debía convertirse en un efectivo nuevo hombre del capitalismo.³²⁰

Estos elementos teóricos y sus implicaciones correspondían a los intereses y necesidades de la clase dominante, y se utilizaron para “diluir” las contradicciones de clase en la idea de que las diferencias sociales se debían sólo a las diversas funciones que los individuos cumplían en la sociedad. En realidad, el orden y el progreso que deseaba la clase dominante se fincaban en la acumulación de la riqueza, en la gran propiedad y en la explotación de las clases trabajadoras. Consecuentemente, la fórmula propuesta por Comte no traducía las necesidades radicales y, por ende, no constituía un verdadero valor. Para ser aceptado como tal se le revistió con el ropaje de “la paz” y del “bienestar social”, y se ostentó como promesa de una ulterior “verdadera libertad”, como signo de la conciencia social y como barrera defensora de la nación. Con esta connotación el famoso lema del positivismo francés se erigió en el criterio axiológico en torno al cual se organizarían los fines y principios del proyecto educativo del primer Estado nacional mexicano.

LOS PROBLEMAS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO

Los fines de la educación

Dilucidar el significado teórico y el ideológico del valor fundamental en torno al cual se organizaron los contenidos del proyecto educativo del primer Estado nacional, nos ha permitido encontrar la respuesta que se dio a la manera de la filosofía de la época, al problema del criterio axiológico de la educación. Toca ahora

³¹⁹ A. Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, pág. 49.

³²⁰ *Ibid.*, págs. 98 a 104. Como bien señala la autora, muchas de estas ideas tomarán una forma más sistemática y más filosófica en la obra de J. Dewey, la cual habrá de tener un fuerte influjo en la pedagogía latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX.

aclarar cómo se responde, en dicho proyecto, a las preguntas sobre los fines y principios educativos, así como a la referida al problema central de la filosofía de la educación, es decir, la que inquiere por la realidad social llamada “educación”.

La filosofía de la educación que queda conformada en el proyecto de educación pública de las últimas décadas del siglo XIX no es sino resultado del largo proceso que hemos descrito anteriormente. No es de extrañar, pues, que los fines y principios educativos que explícitamente aparecen, no difieran mucho, en cuanto a su enunciación, de los que presenta el proyecto civilizatorio. No obstante, su sentido difiere enormemente, ya que, mientras que en este último el valor fundamental –la civilización- hacía referencia a la libertad como condición indispensable para su logro, en el proyecto del orden y progreso de libertad queda como fin que por lejano se nos antoja utópico.

La Oración cívica pronunciada por Barreda en 1867 nos da la pauta del significado de los fines educativos en la primera parte del periodo que nos ocupa: la humanidad debía lograr su propia emancipación –entendiendo por esto entrar a la etapa positiva-, y para que México constituyese un eslabón en ese proceso, debía lograr su propia emancipación científica, religiosa y política; la condición que lo hacía posible era la “emancipación mental” que habría de lograrse gracias a la “educación positiva”.³²¹

Si bien esta emancipación constituía la finalidad última de la educación, los fines próximos se fueron definiendo en el discurso político y jurídico de la época; el mismo Barreda –cuya influencia en la conformación del proyecto educativo de este periodo fuera tan importante- insistió, en la Oración cívica, que el ideal educativo del Estado consistía en el conocimiento científico; es decir, se pretendía que los educandos llegasen a poseer un conjunto de verdades positivas, patentes por sí mismas y al alcance de cualquier individuo; pero además el Estado debía atender a la formación de “ciudadanos moralmente buenos” –según lo expresa el autor en su artículo De la Educación Moral.

En interpretación de Zea, otra de las finalidades de la educación durante este periodo consistió en formar una nueva clase dirigente, capaz de establecer el orden. Esta interpretación se apoya en el discurso de Justo Sierra, uno de los constructores del proyecto, que revela la preocupación por ofrecer una educación especial” a los miembros de la colase que dio bandera y principios al movimiento revolucionario contra la clase conservadora”. También Díaz Covarrubias –otro de los hombres que tuvieron a su cargo la organización del sistema educativo nacional- se auna a esa interpretación cuando dice: “Se espera... una era de orden, de paz y de progreso, debida a la ilustración y prudencia de la nueva generación que, entrando en la vida política reemplazará allí a esos perpetuos anarquistas que tanto la han desacreditado”.

³²¹ L. Zea. Op. cit., págs. 56 a 66.

Como mencionamos antes, el orden se revistió con el ropaje de la paz. Se requería armonía entre las clases. Por eso, el proceso educativo debía encaminarse a enseñar al individuo a convivir con sus semejantes y comportarse como sujeto social; ésta era –en opinión de Horacio Barreda, el hijo del famoso político y educador Gabino Barreda –el principal fin de la educación pública.

De este modo, el positivismo recuperaba y reforzaba la tesis de Mora: había que procurar in formando la opinión por medios suaves y allanando el camino para que las reformas se verificasen, no con sangre, sino espontánea y fácilmente. Así lo dictaba la prudencia y la necesidad de orden público. Y, ¿qué medio más suave que la educación?

En la interpretación de G. Barreda, la educación tenía como fin lograr un orden espiritual, que rebasaba el orden material –a cargo del Estado- y que “tenía su base en la conciencia de los individuos”. Horacio Barreda ofreció una explicación en la que vinculaba ese orden espiritual con el ansiado orden social. De acuerdo con dicha explicación, el propósito fundamental del sistema de educación pública era el de construir una opinión colectiva uniforme y estable que asegurase el concurso social, e instituir un conjunto de tendencias, hábitos y costumbres no menos opuestos a la debilidad o a la tiranía que a la rebelión o al servilismo, lo que se puede expresar diciendo que su destino consiste en hacer más apto al individuo para saber mandar y obedecer.

De esta manera, con el bagaje de creencias y actitudes promovidas por vía de la educación, los individuos estarían capacitados para realizar adecuadamente la función que, de acuerdo por el principio positivista de jerarquía social, le correspondía. Se concebía como utópico y educar para la libertad, para la autonomía o para conformar una sociedad deliberante y soberana. En efecto, sólo unos pocos individuos estaban en posibilidad de ejercer esa autonomía ya que, de acuerdo con el criterio de superioridad justificado por los positivistas más conservadores –criterio que se fundaba en la riqueza y la sabiduría-, la mayoría de la población estaba destinada a obedecer.

La idea de la “emancipación mental” o construcción de un “orden espiritual” propuesta por Barreda en 1867, como finalidad última de la educación, fue reiterada por Justo Sierra en el discurso que pronunció al instaurar el Consejo Superior de Educación (13 de septiembre de 1902), en el cual insistía en que la educación habría de conducir a la “construcción espiritual de México”. No obstante, no se trataba de una simple reiteración. Mientras que el ideal educativo expresado por Barreda enfatizaba la superación de los estadios teológico y metafísico –pues se refería a la emancipación de un orden caduco, el teológico, y a la construcción de un nuevo orden, el positivo, que implicaba la superación del desorden metafísico-, Sierra ponía el acento en la unidad nacional. Para fortalecerla, el proceso educativo debía orientarse a “despertar y consolidar el sentimiento del santo amor a la patria”, a impulsar la unificación del habla nacional y a integrar al indígena a la sociedad.

Esto no significa que Barreda ignorase la importancia de la unidad nacional, ni que Sierra abandonase el criterio positivista. Simplemente se trata de dos momentos históricos distintos vinculados por el criterio axiológico en torno al cual se orientó la educación. Si al principio del periodo 1867-1910, el acento está puesto en la superación de los estadios teológico y metafísico, ello se debe a que la Reforma significaba la resolución -entendida como superación- de los conflictos entre los conservadores, que pretendían sostener el orden teológico, y los liberales, que practicaban una “política metafísica”. Pero el desarrollo de la economía mexicana bajo el signo del capitalismo dependiente provocó la agudización de los conflictos de clase. Justo Sierra, como otros políticos mexicanos, se percató de dos peligros inminentes: por una parte, la polarización social creciente podía culminar en un estallido revolucionario –como realmente ocurrió-; por otra, el organismo social debilitado por la falta de unidad podía ser devorado por otro más fuerte.

Por las razones indicadas, el ideal de “unidad nacional” fue concebido como un valor en el que se diluirían los conflictos de clase en aras de un orden social impulsado por un orden espiritual, y como un baluarte que permitiría resistir el asedio de las potencias imperialistas. Esa unidad nacional requería de un fondo común de creencias y actitudes que habrían de promoverse por la educación y que revestirían al individuo con una calidad nueva, lo harían digno de ser considerado un “buen ciudadano”, un “trabajador útil a la patria”, un “hombre moral”, y una persona “a la altura de los tiempos” por estar en posesión de los principios y del método científico.

Los principios educativos

Para cualquiera que ha participado con cierta seriedad en algún proceso de planeación educativa, sería lógico suponer que una vez que se ha determinado el criterio axiológico y los fines de la educación, es factible derivar de ellos los principios o normas que han de regir la práctica educativa. Sin embargo, la filosofía de la educación, a la manera de la filosofía de la época, no se construyó deductivamente: los principios del proyecto educativo del primer Estado nacional no se derivaron del criterio y de los fines educacionales, y, pese a que el “orden y progreso” constituyó una “novedad” como criterio axiológico de la educación en México, los principios que se determinaron como normas del quehacer educativo no parecieron algo nuevo.

En efecto, como bien hace notar Meneses, los principios incluidos en el proyecto del “orden y progreso” –al menos, los fundamentales- ya habían sido estatuidos con anterioridad.³²² Se trataba de principios válidos en un contexto

³²² La libertad de enseñanza tiene sus antecedentes en la Constitución de 1824 que establece las libertades de prensa y pensamiento (art. 53, inciso III), la ley de 1833 (la “reforma de Farías”) establece explícitamente la libertad de enseñanza (arts. 24 y 25) y la Constitución de 1857 ratifica ese ordenamiento (art. 3°); un decreto excepcional expedido por el Congreso de octubre de 1842, declaraba la educación obligatoria (de los 7 a los 15 años), gratuita y libre, y la “Ley de Maximiliano” señalaba la gratuidad y la obligatoriedad como características de instrucción pública. Cfr., *ibid.*, págs. 178 y 179.

sociopolítico; gozaban de consenso; habían sido sancionados por la sociedad. No podían “echarse por la borda” sin que se corriera el riesgo de provocar una crisis de legitimación. En consecuencia, los principios fueron los mismos, en expresión, pero el criterio axiológico en torno al cual se organizó el proyecto les confirmó un nuevo sentido.

Sin embargo, no es raro encontrar interpretaciones de acuerdo con las cuales el proyecto educativo de este periodo es eminentemente liberal en virtud de sus principios.

Un análisis somero de éstos, a la luz del criterio axiológico, nos revelará que, si bien el proyecto del orden y progreso no rompe totalmente con el proyecto civilizatorio que le precedió –como hemos argumentado al referirnos a la tesis de Reyes Heróles-, es inexacto calificarlo como un proyecto plenamente liberal.

En el proyecto educativo del primer Estado nacional, considerado en sus elementos explícitos e implícitos, se destacan como principios rectores de la educación los siguientes: la laicidad, principio en el que culminaba un largo proceso de secularización de la sociedad; la gratuidad y la obligatoriedad, principios vinculados con el propósito de hacer popular y nacional la educación; la uniformidad, que se hacía necesaria como condición del “orden espiritual” que se pretendía lograr, y la utilidad y cientificidad de la educación, que garantizarían el anhelado progreso de la sociedad. Pero, si nos atenemos a la jerarquía de los elementos jurídicos del proyecto, el principio supremo no podría ser otro que el de la libertad de enseñanza, puesto que estaba consagrado en un artículo constitucional (art. 3°. De la Constitución de 1857). No obstante, era el principio que más difícilmente se concertaba con el criterio axiológico, y a ello se debía la dificultad para hacerlo armonizar con los otros principios del proyecto, especialmente con el de uniformidad y el de laicidad.

El espíritu del constituyente del 57 confirió al principio de libertad de enseñanza un significado que facilitaba su parcial concertación con el nuevo criterio axiológico. Según la interpretación de M. Gómez, S. Moreno y J. Zebadúa, la “libertad de enseñanza “ debía entenderse como: a) el derecho de todos los mexicanos a recibir educación; b) el derecho a concurrir en la función de educar, y c) el derecho a la libertad ideológica y científica en el terreno de la educación. El primer sentido del término lo desprenden estos autores de los argumentos presentes en los debates: todos los pueblos tienen derecho a la civilización y ésta sólo puede alcanzarse mediante el desarrollo de los individuos, luego, la educación que contribuye a ese desarrollo, se hace necesaria para ejercer tal derecho. El segundo sentido se desprende de la intención de romper con el monopolio que ejercía el clero en la educación, y el tercero de la creencia en la estrecha relación entre los avances de la ciencia y el progreso.³²³

³²³ Cfr. M. Gómez, S. Moreno y J. Zebadúa, *Política educativa en México*, vol. I., págs. 59 y 60.

Ciertamente, la interpretación que ofrecen estos autores tiene un buen fundamento. Sin embargo, las premisas que contiene requieren, a su vez, de explicación. Así, el supuesto de que la educación contribuye al desarrollo del individuo nos conduce a una interrogante: ¿qué se entiende por desarrollo? Y, si el desarrollo individual conlleva la civilización, ¿qué debemos entender por esto? En el nuevo espíritu “liberal-conservador” era fácil aceptar este argumento, siempre y cuando no se identificara “desarrollo” con “autonomía”, sino con la superación de estadios no positivos. De igual manera, el principio era válido en el contexto del nuevo proyecto, si por civilización se entendía “progreso material” y “orden social”; no sería válido si se refería a una sociedad “deliberante y soberana” ya que para los que defendían el proyecto del orden y progreso tal sociedad resultaba utópica si no se alcanzaba, como condición previa, el progreso material.

El segundo significado del término concordaba perfectamente con la idea de romper el monopolio del clero, pero no con el sentido liberal de que el hombre adquiere el derecho de enseñar y recibir enseñanza bajo la orientación doctrinaria que más se ajustara a sus convicciones. En este punto, el proyecto educativo exigía “cientificidad”, por encima de las convicciones. Se requería superar no sólo el “orden teológico” que implicaba el monopolio del clero, sino también el desorden metafísico impuesto por la política liberal que –según los ideólogos positivistas- reivindicaba la libertad sin freno. La manera de superarlo era establecer una “educación científica”. Por último, el tercer sentido del término era perfectamente congruente con el criterio del “orden y progreso”.

De acuerdo con lo anterior, no es aventurado afirmar que la libertad de enseñanza se entendió, en el proyecto del orden y progreso, a la manera de Barreda, como “emancipación mental”, como necesidad de construir un “orden espiritual” fundado en los principios de la ciencia; pero evidentemente, no se comprendió a la manera liberal.

Es pertinente aclarar que esta última afirmación no la basamos en el rechazo explícito de los constructores del proyecto educativo a lo que ellos concebían como “libertad en sentido liberal”. Como se advierte en el discurso político de la época, la libertad positiva implicaba la superación de la “anarquía liberal”, es decir, de la política liberal que defendía la “libertad absoluta” o “libertad sin freno”. La frecuencia con la que se repiten este tipo de afirmaciones nos hace suponer que por “libertad en sentido liberal” se entendía el rechazo de toda obligación y la ausencia de condiciones o de reglas. Tales afirmaciones pueden atribuirse en algunos casos al desconocimiento de la teoría liberal, pero lo más probable es que se debieran al afán de desacreditar o desvalorizar dicha teoría, en la medida que ésta no justificaba el “orden social” que exigía el desarrollo del capitalismo dependiente.

No se trata, pues, de lo que opinaban acerca del proyecto sus propios constructores. Ello es claro: a sus ojos, se trataba de un proyecto “liberal-conservador” –contradicción a la que nos hemos referido anteriormente-. Lo que estamos refutando es el carácter liberal que se le atribuye al proyecto en algunos trabajos académicos; refutación que fundamos en el hecho de que la “libertad de

enseñanza”, en el proyecto del primer Estado nacional, adquiere un sentido que lo emparenta más con el sentido de “libertad positiva” que con el sentido de “libertad liberal”.

Para convencernos de lo anterior, basta revisar las obras clásicas del liberalismo. Locke, por ejemplo, considera que la libertad consiste en no verse sometido a la voluntad arbitraria y absoluta de otro, ya que es el medio para salvaguardar la vida y los propios bienes; tener libertad no significa carecer de ley, sino someterse a una ley –idea contraria a la famosa “anarquía” que se le atribuía a la teoría liberal-; en el estado de naturaleza, a la “ley natural” y en el estado civil, al poder legislativo.³²⁴ Ahora bien, para someterse al poder legislativo es preciso, como condición, según este autor, formar parte de una comunidad política cuya existencia depende del convenio –expreso o tácito- establecido entre las personas que la integran, y cuya legitimidad depende del consentimiento de que la mayoría tiene el derecho de regir y de obligar a todos y que, por tanto, el que consiente se obliga, en ese mismo instante, a acatar la voz de la mayoría.

Desde este punto de vista, se hace indispensable, por una parte, reconocer en los otros las mismas posibilidades de elección que se reconoce uno a sí mismo y, por otra, respetar los dictados de la mayoría, premisas ambas que están fuera del proyecto del orden y progreso, ya que éste se inspira en creencias que se les oponen. En efecto, la idea de la superioridad de unos hombres sobre otros, conduce a descartar el respeto a la mayoría, puesto que los superiores sólo pueden ser unos pocos individuos: los “sabios” y los “ricos” quienes, además, son los que tienen posibilidad de lograr excelencia moral. La idea de que tanto las instituciones como los individuos cumplen una función necesaria para la salud del organismo social, circunscribe las posibles opciones al ámbito de esa función.

Las diversas concepciones de libertad que se advierten en las obras de los ilustrados, tampoco nos remiten al concepto de una “sociedad ordenada” en el sentido que la definen un Barrera, un Comte o un Sierra. Así por ejemplo, en tanto que para Voltaire ser libre no quiere decir “poder desear lo que se quiera”, sino “poder hacer lo que se quiere”, para los ideólogos que aportaron la argumentación justificadora de los principios del proyecto educativo, el poder hacer, está condicionado no por el querer, sino por las posibilidades de hacer, las que, a su vez, se determinan en relación con el lugar que se ocupa en la sociedad y la función social que corresponde cumplir a cada individuo.

El significado del concepto de libertad en el proyecto educativo del orden y progreso no puede ser hermanado ni siquiera con la obra de J. S. Mill, a la que aluden con frecuencia los constructores del proyecto. Para Mill, la libertad que merece ese nombre es la de buscar al modo propio el propio bien, mientras no se intente privar a otros de ese bien o estorbar sus esfuerzos para alcanzarlo.³²⁵ De esta manera, una sociedad libre es una sociedad en la que la libertad de todos y

³²⁴ Cfr. J. Locke, Ensayo sobre el gobierno civil pág. 19.

³²⁵ Cfr. J. S. Mill, Sobre la libertad, pág. 59.

cada uno es igualmente respetada y ninguno es completamente libre, y, consecuentemente, las instituciones justas son aquellas que garantizan el desarrollo libre de las personas, al favorecer las condiciones de prosperidad necesarias para que los hombres elijan un estilo de vida acorde con sus facultades superiores. Dichas instituciones deben promover el desarrollo de los sentimientos sociales y constituirse en “escuelas de igualdad social”.³²⁶

Como puede observarse, aunque Mill se considera a sí mismo utilitarista, su concepción del principio de utilidad adquiere un matiz distinto al del utilitarismo clásico, en virtud de la relación que este autor establece entre la libertad, la justicia y la felicidad. Como consecuencia de las premisas antes mencionadas, lejos de que la felicidad se constituya por una suma de placeres sin tomar en cuenta las desventajas que en esa suma pudieran sufrir algunos hombres, la felicidad se alcanza por la virtud, que consiste en “la aptitud de los seres humanos para vivir juntos como iguales” en el ejercicio de su libertad.

Considerando el discurso político que proporciona la justificación de los preceptos jurídicos, parece evidente que la influencia de Mill en el proyecto educativo, por lo que hace a la relación entre la libertad y la igualdad no es de ninguna manera relevante. Más bien, lo que se advierte en dicho proyecto es la concordancia del concepto de libertad con la creencia en que la “función social” de algunos individuos es la de “mandar” mientras que a los demás miembros de la sociedad corresponde “obedecer” –tesis que se desprende del discurso de H. Barreda-. De acuerdo con esta creencia, muchos positivistas mexicanos proclamaban que la auténtica libertad es la libertad “dentro del orden” o libertad política –como insistía Sierra-, a la vez que afirmaba que la libertad social no era sino utopía.

De lo dicho se desprende que el concepto de libertad de enseñanza, para ser una pieza que encajara de manera congruente en el proyecto educativo, debió adquirir el significado de libertad positiva; dicho de otra manera, como “libertad” significó “emancipación del monopolio del clero”, pero como “positiva” se comprometió con la consolidación del “orden público”, y ello implicó la tácita aceptación de los males que dicho orden entrañaba, de acuerdo con el espíritu comteano que impregnaba el proyecto. Así, la significación revolucionaria del principio de “libertad de enseñanza” consagrado por la constitución de 1857 dio paso a una significación contrarrevolucionaria que contribuyó a conservar el statu quo social.

Algo semejante ocurrió con los otros principios del proyecto educativo. La significación de unos retroalimentó a los otros y, pese al sentido liberal que ostentaron, fueron adquiriendo un significado reaccionario que hizo del proyecto educativo un elemento más del sistema sociopolítico injusto y enajenante contra el cual se desencadenaría el movimiento revolucionario.

³²⁶ Cfr. J. S. Mill, “La sujeción de la mujer” en J. S. Mill y H. T. Mill, Ensayos sobre la igualdad sexual, págs. 165 a 185.

Como ya hemos dicho, tanto en la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, como en la que se expidió el 15 de mayo de 1869, así como en otros ordenamientos se aprecian, a veces de manera explícita y a veces sólo implícitamente, los tres principios rectores de la educación que habrán de mantenerse incólumes. Nos referimos a la laicidad, la obligatoriedad y la gratuidad.

Aunque ya hemos explicado la importancia del principio del laicismo en el proceso de secularización de la educación y el sentido que adquirió a la luz de la teoría comteana de los tres estadios, es indispensable comprender el proceso por el cual su significado fue variando en relación con el del principio de uniformidad, que fue adquiriendo una importancia creciente conforme se acercaba el nuevo siglo.

Desde el primer momento, laicismo significó neutralidad en relación con cualquier creencia religiosa. Decir que la educación era “laica” significaba —en términos de L. Zea— afirmar que la instrucción debía abstenerse de tocar problemas ideológicos, abandonando éstos al fuero interno de los ciudadanos y a las escuelas no dependientes del gobierno.³²⁷ Ése era el significado que mejor se avenía con el de libertad de conciencia.

J. Díaz Covarrubias, ministro del ramo durante la gestión de Lerdo de Tejada, justificaba la supresión de la enseñanza religiosa argumentando que ésta se había sustituido con la moral universal, como en otros pueblos civilizados, para dejar la instrucción religiosa a cargo de las respectivas familias, por respeto a la libertad de conciencia. De manera semejante, expresaba Sierra:

...para nosotros hay una libertad por excelencia sagrada, la libertad de conciencia... (por lo que)... debemos tomar en cuenta, hasta donde nos sea lícito, las exigencias del sentimiento religioso que en la mayoría de la nación impera; estamos obligados a no herir esta delicadísima fibra del corazón humano que se llama el amor por la fe que se profesaba.

El mismo Sierra, al explicar la Ley de agosto de 1908, se refiere nuevamente a la educación laica en el sentido de educación neutral: “no se debe atacar, ni enseñar, ni defender ninguna religión: ésta es la interpretación que de la palabra laica se observa en nuestras escuelas, y es una interpretación llana, racional y lógica”.³²⁸

Con el mismo sentido de “neutral” se define el principio del laicismo en el Primer Congreso de Instrucción (1 de diciembre de 1889 – marzo 31 de 1890):

Tras un flamante, empeñadísimo debate, el Congreso fijó, además, su decisión de mantener a este requisito de la escuela pública y de la instrucción por el

³²⁷ No obstante la pretendida neutralidad, el principio desencadenó las críticas de los sectores más conservadores de la sociedad que proclamaban como “un derecho público” el no suprimir la enseñanza religiosa y veían la supresión de ésta en las escuelas como un ataque a la libertad de los padres de familia y a sus derechos individuales. Cfr. E. Meneses, op. cit., pág. 180.

³²⁸ E. Meneses, op. cit., págs. 550 y 551.

Estado exigible, la sola acepción posible en nuestra libre República... la que hace, en suma, de lo laico un sinónimo de neutral, nunca de antirreligioso sectario.

Pero de ese mismo Congreso surgió la pauta para otra posible interpretación del significado de "laicidad" cuando, al definir el papel del maestro, se confirió un nuevo sentido a ese principio rector de la educación. El maestro –se dijo- "no es un apóstol de impiedad; no debe ni puede predicar la lucha religiosa; pero tiene a su cargo una iglesia laica, quiere decir, humana, cuya divisa es patriotismo y ciencia".

Lo anterior significaba que con la educación laica se pretendía responder a los requerimientos del Estado nacional y de su índole capitalista: por una parte, se necesitaba que la educación coadyuvara a cohesionar las voluntades individuales en un sentimiento compartido de pertenencia a la nación, mediante la trasmisión y popularización de un "fondo común de verdades" y la promoción de actitudes patrióticas acordes con ellas. Por otra parte, se requería que los procesos educativos contribuyesen al progreso material que, de acuerdo con los postulados del positivismo, podía lograrse mediante una "instrucción científica" cuyos contenidos fuesen seleccionados obedeciendo al criterio de utilidad en vistas del orden y el progreso, y mediante la promoción de actitudes y hábitos favorables a ese fin.

Correspondía al Estado –vale decir, a la burocracia encargada de la toma de decisiones, en el ámbito de la educación- decidir cuáles eran esas "verdades" vinculadas con las actitudes patrióticas, y cuáles eran los contenidos útiles y científicos, cuestión que por su naturaleza eminentemente ideológica no podía realizarse de manera neutral. Así lo reconocieron algunos, como Horacio Barreda, quien restringió la neutralidad al ámbito privado: la nueva educación –afirmaba- ha tratado de abstenerse de intervenir en las ideas consideradas como pertenecientes al orden privado y enseñar aquellas que pertenecen al orden público; por ello, no puede entenderse por laica la abstención de enseñar principios de carácter ideológico; por el contrario, dicha educación debe enseñar aquellos principios ideológicos considerados necesarios para establecer el acuerdo social, principios valederos para la sociedad en virtud de que son demostrables.

Como puede observarse, el razonamiento conducía sofisticadamente a identificar lo laico con la ideología apoyada por el Estado –que no podía ser otra que la ideología dominante, es decir, la ideología de la clase dominante-; a la ideología oficial –llamémosle así a la ideología impulsada por la burocracia- se le ubicó en el conjunto de los conocimientos "demostrables". Era entonces razonable inferir que dicha ideología tenía un carácter científico y que, por ende, contribuía a la realización de los valores que orientaban el proyecto: el orden y el progreso.

Pero al llegar a este punto, nos encontramos con una serie de creencias que bien pueden ubicarse en distintos sistemas teóricos pero que los positivistas mexicanos, con su característico espíritu ecléctico, procuraron armonizar. Sigamos el razonamiento: para lograr el orden social, se requería un orden mental –tesis de G. Barreda que tiene un origen comteano-; para lograr el "progreso material" se requería

el “progreso espiritual” –tesis incluida por H. Barreda-. El poder del Estado se ejerce para promover el orden social y el progreso material, conforme a postulados positivistas; pero no le compete el orden espiritual y menos aún lo relativo a la rectoría de la educación –esto último de acuerdo con los postulados de Spencer,³²⁹ luego, debe haber un grupo de hombres encargados de ejercer un poder espiritual – poder que en opinión de Zea aspiraban a ejercer los positivistas mexicanos y de dirigir “el movimiento intelectual” de la sociedad. Sin embargo, mientras no hubiese condiciones suficientes para ejercer ese poder espiritual independiente del poder del Estado –dado el nivel de atraso de la sociedad- éste debía hacerse cargo de la educación y procurar que esos principios se difundieran de manera uniforme a toda la población. Para ello era indispensable establecer la obligatoriedad y gratuidad de la educación –ideas que a juicio de Sierra concordaban con las de J. S. Mill.³³⁰ Como consecuencia de todo esto, la educación debía ser popular y nacionalista – según las ideas proclamadas por Sierra y contrarias al positivismo spenceriano pero compatibles con ciertas concepciones pedagógicas de corte idealista, en boga en esa época, y adecuadas al momento histórico.

El principio de obligatoriedad superaba las limitaciones del liberalismo, según decía Barreda, porque al considerar a la educación como un derecho de la sociedad se le confería un estatuto superior al de los “derechos individuales”.

No obstante, al concebir a la educación como un derecho, la justificación de la obligatoriedad se mantenía en el espíritu liberal. Sólo cuando la obligatoriedad se vio como una conveniencia para la consolidación del Estado, el principio dejó de ser liberal para adquirir el matiz que le permitiría ajustarse a la índole no liberal del primer Estado nacional. Ya el mismo Barreda le confería este nuevo matiz cuando decía que la instrucción obligatoria era un problema de conveniencia y de estabilidad social, aunque pareciera contraria al principio de libertad.

El significado que imperó en el proyecto educativo del periodo que nos ocupa, fue más bien el segundo; es decir, más que como un derecho, la educación se veía como conveniencia para la consolidación del Estado nacional sí y sólo sí era “uniforme”, “científica” –lo cual incluía, como hemos visto, los principios de la ideología dominante-, y nacionalista. Así se interpretó en el Primer Congreso de Instrucción, según se apunta en la reseña correspondiente: “Consolidado con el voto del Congreso este punto, se decidió en seguida que la forma por excelencia de la uniformidad en la educación nacional, consistiría en la enseñanza obligatoria, gratuita y laica”.³³¹

³²⁹ Cfr. “Prólogo”, en H. Spencer, Ensayos sobre pedagogía.

³³⁰ Sin la instrucción obligatoria –decía Sierra-, las instituciones democráticas están incompletas, porque el sufragio universal, según la feliz expresión de Stuart Mill, requiere la educación universal. Una democracia analfabética, como la nuestra, es una no democracia, como la nuestra”. Cit. por E. Meneses, op. cit., pág. 228.

³³¹ Y se agrega: “Todos teníamos o la profunda convicción de que la sociedad es un ser que necesita vivir y crecer, lo que funda el derecho del Estado, órgano del todo social, para obtener la satisfacción de esta necesidad facilitando con la educación los elementos de la actividad individual, o poseíamos la creencia firme de que el derecho del niño a la plenitud de la vida, priva de todo carácter legítimo a la

La gratuidad no era sino un corolario de la obligatoriedad, puesto que no se podía exigir a los padres de escasos recursos que enviaran a sus hijos a la escuela, si ello les significaba un gasto que no podían hacer.

La educación se concebía, pues, como indispensable para consolidar el Estado nacional, pero a condición de que fuese uniforme, nacional y popular. La necesidad de la uniformidad se basaba en la creencia en que el orden social sólo es posible mediante la unidad de criterio que se logra por la enseñanza de ciertos principios. La idea de una educación popular se vinculó estrechamente con el concepto de educación nacional, y se introdujo en el Primer Congreso de Instrucción para sustituir a la voz “enseñanza elemental”, con el propósito de expresar mejor el espíritu de unificación nacional que orientaba la educación; de acuerdo con esto, la palabra popular se refería a “la cultura general que se considera indispensable para el pueblo, en todos los países civilizados”.³³²

Los miembros de la comisión cuyo dictamen decidió la enseñanza popular consideraron que, más importante que la unidad lograda por los ordenamientos jurídicos, era la que se procuraba por “la igualdad de cultura y especial preparación para la vida política”, es decir, “la unidad intelectual y moral” gracias a la cual se imprimiría un “igual carácter a todos los miembros del Estado”, y establecería “bajo indestructibles bases, el amor y el respeto a las instituciones que nos rigen”.³³³

En síntesis, por lo que se enseñaba –es decir, los contenidos que constituían un “fondo común de verdades”-, la educación era uniforme; por los sujetos a los que se pretendía que llegara esa enseñanza –el pueblo mismo- la educación era popular, y por el fin al que se tendía –esto es, la unificación de los criterios, en pro de la unidad nacional- la educación era nacionalista.

La posibilidad de una educación uniforme se fundaba en una tesis frecuentemente sostenida por los liberales, la que afirma que “todos los hombres nacen iguales”. En consecuencia, el principio de la uniformidad de la enseñanza chocaba con la concepción jerárquica de la sociedad que defendían algunos positivistas mexicanos quienes, lógicamente, se oponían a dicho principio. Así por ejemplo, F. G. Cosmes argumentaba que si se atendía a las diferencias de las razas y de la capacidad intelectual de cada una de ellas, así como a las condiciones sociológicas en que se encuentran las diversas comunidades, la uniformidad de la educación se veía como inconveniente e imposible.³³⁴ Pese a todo, el argumento a favor de la uniformidad tuvo mayor peso y se ratificó en los dos Congresos de Instrucción efectuados entre 1889 y 1891.

resistencia del padre; así, pues, la obligación era indiscutible”. Como se observa, en este fragmento aparecen los dos significados de la obligatoriedad, pero en el voto domina el de la conveniencia para el Estado. Cfr. J. Sierra, “Reseña...”, en M. Gómez et. al., op. cit., pág. 144.

³³² Cfr. L. Zea, “Del liberalismo a...”, en *ibid.*, pág. 121.

³³³ *Ibid.*, pág. 123.

³³⁴ *Ibid.*, pág. 125.

La necesidad de subordinar la educación al ideal de la unidad nacional fue considerada por los participantes en el primer Congreso de Instrucción, desde dos perspectivas: la de mantener la independencia política, y la de asegurar un mejor porvenir a la sociedad mexicana.³³⁵ Sierra lo expresó de la siguiente manera: “Comprendiendo hoy que nuestra vida queda ligada con lazos de hierro a la vida industrial y económica del mundo, todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, debía transformarse en cohesión, gracias a la acción soberana de la escuela pública, este Congreso, temiendo que mañana fuese tarde, abordó sin vacilar la solución y adoptó la uniformidad, no absoluta, sino fácilmente relacionable a las distintas condiciones del país”.

El Congreso dio la pauta para señalar los límites en la aplicación de los principios: la obligatoriedad se restringía al proceso de alfabetización, y la uniformidad se constreñía a los deberes del hombre para con la patria.³³⁶ Ambos principios debían su potencial axiológico al hecho de contribuir a consolidar el Estado nación mexicano.

Esa insistencia en el valor de lo nacional, nos permite afirmar que, aunque es indiscutible el influjo del positivismo en el proyecto orientado por el criterio axiológico del orden y el progreso, así como el predominio de principios cuyo origen encontramos en el liberalismo, éstas no son las únicas presencias teóricas que se advierten en el discurso político de la época.

En efecto, el idealismo también aportó algunas tesis significativas al proyecto educativo del primer Estado nacional, muy probablemente por la vía de la influencia que ejercieron algunos teóricos de tendencia idealista –como Pestalozzi, Krause y Froëbel– en algunos pedagogos y maestros mexicanos;³³⁷ influencia que se dejó sentir sobre todo en los Congresos de educación. Por ejemplo, la tesis que afirma la necesidad de una educación popular y la de que la formación profesional debía subordinarse a la formación general, son ideas que estuvieron presentes en el proyecto educativo y que provenían más de Pestalozzi que de Comte o Spencer.³³⁸ También la idea de una educación nacionalista fue justificada por los filósofos y pedagogos idealistas; por ejemplo, según Fichte, la salvación de la nacionalidad está

³³⁵ J. Sierra, “Reseña...”, en M. Gómez et al., op. cit., pág. 144.

³³⁶ Nuevamente es Sierra quien mejor expresa estas ideas: “Puesto que, en igualdad de circunstancias de dos individuos o dos pueblos, aquel que es menos instruido es inferior; puesto que el pueblo mexicano, en su mayoría analfabético, va a entrar en contacto íntimo con el norteamericano, en su mayoría alfabetico, es preciso tratar de suprimir rápidamente el elemento de inferioridad”; “El fin de la educación deberá ser la aglutinación de la Patria, la formación de los lazos que hagan posible la nación...”. Ibid., págs. 183 y 184.

³³⁷ También se dio el caso que dada la tendencia a emular, se invitara a México a algunos pedagogos extranjeros que no siempre asumían una clara posición positivista. Tal fue el caso del suizo Rébsamen, cuyo pensamiento estaba fuertemente influido por las ideas de Pestalozzi.

³³⁸ Cfr. L. Meylan, “Heinrich Pestalozzi”, en J. Châteaueu et al., Los Grandes Pedagogos., págs. 203 a 208. La gran influencia de Pestalozzi en México también se puso de manifiesto en el Congreso Higiénico Pedagógico realizado en 1882, pues pocos autores han puesto el acento en la higiene y el desarrollo corporal como Pestalozzi. Cfr., ibid., pág. 215.

en la educación, y por eso es indispensable hacer que ésta llegue a todos los ciudadanos sin excepción y que sea una educación general; de ahí la necesidad de que el Estado se ocupe de la educación. A esta tesis fichteana se añadió la de Froëbel, quien definía a la educación como un proceso de desarrollo entendido como superación de las diferencias, misma que se logra al encontrar una conexión entre las cosas opuestas, y aunque la concepción de este autor tenía un sentido místico, resultó de utilidad para interpretar que ese “principio de conexión” con el que habrían de superarse las diferencias y los conflictos entre las clases era el sentimiento de pertenencia a una nación.

A partir del análisis que hemos hecho podemos concluir que, en el orden legal, no se observa un avance puesto que los principios ya habían sido enunciados con anterioridad; antes bien, hay un retroceso por cuanto esos principios, en su conjunto, dejan de tener un sentido crítico y revolucionario, para adquirir un significado ideológico contrarrevolucionario, salvo por lo que hace a la consolidación del carácter secular de la educación. Y, por lo que toca a la índole teórica del proyecto, no es aventurado afirmar que de las diversas presencias teóricas eclécticamente reunidas ahí –con preponderancia del positivismo y, en menor medida, del idealismo-, el liberalismo tiene el menor peso.

El concepto de educación

Las diversas presencias teóricas e ideológicas en el proyecto de educación pública vigente en el periodo que va de 1867 a 1910, también se manifestaron cuando se trató de definir lo que la educación debía ser.

En diversos estudios en torno a la política educativa de esta época, se expresan algunas preocupaciones compartidas y más o menos generalizadas, que nos permiten identificar los rasgos principales que conformaron el concepto de educación en el proyecto del orden y progreso, y aclarar el significado teórico e ideológico de dicho concepto.

Ante todo, se advierte la insistencia con la que se definió a la educación como un proceso de formación, ya fuese moral o cívica, o ambas cosas, o esto y otros tipos de desarrollo que constituían lo que en las obras de los filósofos y pedagogos se llamó formación integral.

No obstante su reiterada presencia en el proyecto educacional, esta idea fue interpretada de diversas maneras. Los positivistas, con Gabino Barreda a la cabeza, la concibieron como educación completa, entendiendo por esto, en primer término un proceso por el cual se procuraba que el educando aprendiese a vincular la teoría y la práctica ya que, según decía el fundador de la preparatoria nacional, la separación entre ellas sólo da lugar al desorden y hace prevalecer los prejuicios; en segundo lugar, se entendía como el modo de acceder a “todos los posibles rincones de la conciencia” en los que pudiera “cobijarse algún prejuicio”, para ofrecer al estudiante

los conocimientos que le permitiesen superarlo; se trataba de procurar el desarrollo de todas las facultades del hombre, la moral, la intelectual y la física, -conforme a la clasificación de Spencer- pero, mientras que en el caso de la educación moral se hacía necesario diferencias las tendencias para cultivar unas y suprimir otras, la educación del entendimiento había de ser completa y universal.

Rebramen, impulsor de la Normal de Jalapa y participante destacado en los Congresos de Instrucción, insistió en dejar a un lado las disputas filosóficas en torno al concepto de educación, pero su entusiasmo por difundir las ideas de Pestalozzi y de Froëbel nos permiten inferir que su tesis relativa a que el educador debía empeñarse en propiciar el desarrollo de todas las capacidades del niño, en el mayor grado posible, había que interpretarla en el sentido idealista romántico que revelan las obras de estos autores europeos. En otras palabras, había que interpretar –siguiendo a Pestalozzi- que la educación integral consiste en:

...el desarrollo y el cultivo de las facultades y de las disposiciones del corazón, del espíritu y del poder del hombre, de acuerdo con la naturaleza... (y que) cada una de estas facultades se desarrolla según leyes eternas... y su florecimiento sólo es conforme a la naturaleza en la medida en que armoniza con esas leyes eternas...³³⁹

Se trataba pues de una formación que era “obra del amor”, y que habría de contribuir a mitigar y apagar rivalidades y odios, en la medida que propiciaba el desarrollo del “germen de la humanidad, y del “amor fraternal”.

Que no fue Rébsamen el único que recibió la influencia idealista romántica, lo demuestran las frecuentes alusiones a Pestalozzi y a Froëbel por parte de los pedagogos mexicanos de fines del siglo pasado, y, sobre todo, la persistencia del modelo froebeliano en la organización de la educación preescolar en nuestro país. Según Abbagnano y Visalberghi, la base de la pedagogía de Froëbel es la intuición de la unidad de lo real, tema desarrollado por románticos como Schleirmacher, Schelling y Krause. La idea de que cada entidad, ya fuese nación o individuo, era expresión de lo Absoluto, influyó profundamente en Froëbel. Con estos fundamentos teóricos no es extraño que este pedagogo insistiese en los temas nacionales y universalistas, y sostuviera la tesis de un orden universal y dinámico al que es posible contribuir activamente. Por eso, la educación debía formar al ser humano por la vía de la actividad, de la laboriosidad, es decir, por el trabajo que en el niño adopta la forma de juego.³⁴⁰

³³⁹ J. Meylan, op. cit., págs. 213 y 214.

³⁴⁰ “El hombre en general –decía Froëbel- tiene del trabajo de la actividad, de la laboriosidad, un concepto exterior completamente falso y, por lo mismo, muerto e inconsistente, que no despierta ni alimenta la vida, ni tanto menos lleva en sí un germen de vida, y que por lo tanto pesa, oprime, humilla y estorba... Dios crea y obra ininterrumpidamente... Dios creó al hombre, copia de Él mismo, lo creó para que fuera la imagen de Dios... Por eso el hombre debe crear y obrar a semejanza de Dios... Tal es... el significado profundo, el gran objetivo del trabajo. Y la laboriosidad...” Cit. por N. Abbagnano y A. Visalberghi, Historia de la pedagogía, pág. 485.

Quizá mejor que ninguno otro, Justo Sierra expresó este sentido romántico de la formación integral al inaugurar la Universidad Nacional en 1910: ser fuertes –decía- es, para los individuos, resumir su desenvolvimiento integral en la determinación de un carácter. Puesto que el elemento esencial de un carácter está en la voluntad, a la escuela le compete hacerla evolucionar por medio del cultivo físico, intelectual y moral de niño, y se considerará que el carácter está formado cuando se haya impreso en la voluntad ese “magnetismo misterioso” del bien; por eso –añadía precisa saturar al hombre de “espíritu de sacrificio”, para hacerle sentir inmerso de la vida social y convertirlo en un ser moral “en toda la belleza serena de la expresión”.

En síntesis, el significado que adquirió la “formación integral” en el proyecto del orden y progreso combinaba, no sin contradicciones, los sentidos positivista e idealista romántico del término: había que superar los prejuicios propios de los estadios teológico y metafísico mediante una educación científica y enciclopédica, pero también se requería reforzar el sentimiento de unidad nacional y de “amor fraternal” que contribuía eficazmente a suavizar los conflictos de clase.

Así entendido, el concepto de “formación integral” comprendía, en su significado, otros conceptos; era, al mismo tiempo, “instrucción científica y enciclopédica”, “formación moral” y “formación cívica”.

Nadie discutía que la educación incluía, o al menos requería de la instrucción; pero la polémica se generaba al momento de identificar ambos conceptos. Así, por ejemplo, para los autores de un proyecto de instrucción pública que pretendió sustituir al de Barreda, la educación pública no tenía otra misión que la de instruir, es decir, la de enseñar a los estudiantes una serie de materias que les fuesen útiles en un sentido instrumental –leyes al abogado, matemáticas al ingeniero, etcétera-. Para Barreda, en cambio, la educación tenía, además de la misión de instruir, la de hacer posible el orden público.³⁴¹

Para Barreda, la instrucción científica o positiva cumplía tanto con el propósito de instruir, como con el de formar moral y socialmente al individuo, y ello se lograba por efecto del método. Para este autor, la educación debía ser el producto de “un tratar de desbaratar prejuicios”, más que el resultado de un empeño por imponer determinadas ideas o dogmas. Esto se lograba ofreciendo a los individuos el máximo de verdades en las que pudiesen apoyar su criterio, lo cual, a su vez constituía el más seguro preliminar de la paz y del orden social porque ponía a los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, pues de esta manera contribuía a unificar opiniones.³⁴²

El método se resumía en la demostración; la escuela –decía Barreda- es el laboratorio donde se demuestran y prueban todas las ideas y las creencias. Por eso

³⁴¹ Cfr. L. Zea, op. cit., pág. 138. Según Barreda, la “doctrina positiva” era el mejor instrumento para enseñar a los mexicanos a guardar y defender el orden social. Ibid., págs. 107 y 108.

³⁴² Ibid., pág. 126.

el estudiante, convencido de que todo conocimiento se basa en la experiencia y no en la autoridad, se forma como un hombre práctico, educando en las ciencias positivas; como un hombre realista que sólo quiere aquello que los hechos demuestran que puede ser. Y todavía más; puesto que la educación positiva es una educación orgánica –lo que significa que se pretende que todas las ciencias positivas sean conocidas por todos los educandos, cualquiera que sea la carrera que éstos quieran seguir- contribuye a que los estudiantes se percaten de que todas las profesiones se encuentran ligadas entre sí por el fin social que persiguen, y posibilita el crear un sentimiento de cooperación entre todos los educandos.³⁴³

Con educación científica, se trataba de establecer una nueva moral sobre bases con carácter científico, que resultaba de la rigurosa aplicación del método positivo; se basaba en evidencias y no en simpatías o antipatías. La razón, fundada en evidencias, y no el corazón, era la que podía decidir el camino que la humanidad debía seguir para su progreso.³⁴⁴

De acuerdo con esta concepción, la moral no podía quedar al arbitrio de los individuos. En la medida en que se quería establecer el orden positivo, se hacía necesario que la moral fuese un asunto público. De ahí que, como decía H. Barreda, era preciso que el sistema de educación pública se encargase de preparar al individuo para la vida social, suministrándole el caudal de ideas, sentimientos, hábitos y opiniones necesario para adaptarse y conformar su conducta con el orden social en el que debe vivir.³⁴⁵

La obra del pedagogo mexicano Pedro de Alcántara García, reprodujo en siete volúmenes, bajo el título de Teoría y práctica de la educación y la enseñanza (1879-1889), el espíritu ecléctico de la época: la educación debía ser física, intelectual y moral, y la enseñanza, que era el medio para cultivar formalmente las diversas facultades, debía ser: adecuada, gradual, progresiva, cíclica, armónica, integral, enciclopédica, sinóptica, agradable, atractiva, práctica y racional.³⁴⁶ Con tal caracterización repetía desde los principios aristotélicos hasta los spencerianos, pasando por los pestalozzianos, los froebelianos, los comteanos y los herbartianos. Desconocemos hasta qué punto lograba conciliar posiciones tan diferentes, no tanto por lo que toca a las tesis pedagógicas, como por el fundamento filosófico en que se apoyaban, pero lo que aquí interesa es destacar la preocupación por definir la

³⁴³ Cfr. *Ibid.*, págs. 123 a 142.

³⁴⁴ *Ibid.*, págs. 163 a 165.

³⁴⁵ *Ibid.*, pág. 201. En virtud de este “suministro” de creencias y actitudes, se lograba una formación cívica que se manifestaba en un sentimiento patriótico. En palabras de H. Barreda: a los jóvenes educados en la escuela positiva “no los oiremos calificar el amor patrio y los deberes cívicos de sentimientos mezquinos... Nuestros novicios, en vez de alzarse beatíficamente al cielo, permanecen clavados en la tierra, para mejor estudiar la estructura de las sociedades, para apreciar mejor la importancia que tienen en la economía de esas sociedades, los efectos humanos... (la doctrina positiva) despierta en sus corazones el deseo de servir a la Patria y morir por ella si necesario fuese... se ven conducidos a coordinar sus sentimientos, sus pensamientos y actos en torno a estos tres objetos que se llaman Familia, Patria, Humanidad”. *Ibid.*, pág. 223.

³⁴⁶ Cfr. E. Meneses, op. cit., pág. 287.

educación, y por aplicar las tesis que se consideraban “avances teóricos” en el ámbito de la pedagogía.

La educación, concebida como un proceso de formación integral que incluía la instrucción científica y enciclopédica sin detrimento de la formación moral y social –o quizás sea más adecuado al espíritu del proyecto decir formación cívica-, es un tema recurrente no sólo en el discurso filosófico pedagógico, sino también en el discurso político, como se desprende del análisis de los proyectos para reglamentar la educación y de los acuerdos de los diversos Congresos de Instrucción.

La importancia de instruir la explica I. M. Altamirano:

El pueblo necesita instruirse; instruido será rey; ignorante, se hallaría siempre bajo una vergonzosa tutela, y aquellas castas privilegiadas bajo cuya férula ha gemido por tantos años, volverían a aparecer siempre dominadoras y tiránicas, aunque disfrazadas con nuevos títulos y con nuevo carácter.³⁴⁷

Interpretando la instrucción en este sentido, Baranda –secretario del ramo durante cuatro administraciones de Díaz- considera que la educación debe comunicar no sólo información, sino sobre todo valores.

Y al entrar en el plano de los valores. Se entraba en el de la moral. Al respecto, el pedagogo M. Flores advertía: la instrucción sola no basta para hacer feliz al hombre; los progresos científicos e industriales no harán por sí solos más felices a los hombres. Puesto que la vida social es la vida por excelencia del hombre y la felicidad humana depende del perfeccionamiento de las relaciones sociales, se hace indispensable la educación moral.

El programa correspondiente al plan de la Academia Normal de Orizaba introducía un nuevo concepto de educación, seguramente inspirado por el fundador de la escuela, el alemán E. Laubsche. Según el plan, la educación consistía en la influencia ejercida por personas adultas en los niños, con el fin de guiarlos a su destino; había dos tipos de educación: la racional, según un plan y reglas determinadas, y la espontánea, sin premeditación ni reglas –que se refería al “trato con otros”.

Para Rébsamen la educación no era cuestión de ejercer influencia sobre el niño, sino de cultivarlo, es decir, de partir de sus intereses para inducirlo a descubrir el mundo por sí mismo; pero ese cultivo debía conformarse –de acuerdo con la tesis de Pestalozzi- a la marcha natural de la evolución física y psíquica del educando. Por eso, la educación debía arrancar del conocimiento de la naturaleza del niño.

El peso de los argumentos de los pedagogos en el ámbito académico, y el de los de algunos políticos, fue suficiente par que en el Primer Congreso de Instrucción Pública se determinase que la instrucción no es sino un medio de la educación; lo

³⁴⁷ Ibid., pág. 309.

que distingue a la educación –decía la reseña de dicho Congreso- “es que en ella un sistema completo de desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales forma íntimo conjunto, como lo forma la naturaleza en el hombre en vía de formación, en el niño”³⁴⁸.

Como hemos visto, la educación entendida como formación integral remitía a la siguiente interpretación: respecto del educador, la educación consistía en un cultivo –siguiendo el símil pestalozziano que presenta al maestro como un agricultor-; pero respecto del educando, la educación se entendía como desarrollo. Así lo definió, por ejemplo, el maestro Carlos A. Carrillo: el aprendizaje –decía- tiene un fin inmediato y evidente –la instrucción o información- y otro no tan visible pero no por eso menos real: el desarrollo de las capacidades del niño. A este desarrollo se le llama educación.³⁴⁹

De manera semejante, distinguía Luis E. Ruiz en su Tratado elemental de pedagogía: el objetivo de la instrucción es la “acumulación de conocimientos”, mientras que el de la educación es “el perfeccionamiento de la facultad por el ejercicio”.³⁵⁰

El 15 de agosto de 1908, por iniciativa de Sierra, se publicó la Ley de Educación Primaria en la que, dadas las disquisiciones en torno al concepto de educación, se estipulaba en el artículo 1º. que las escuelas oficiales primarias debían ser de índole eminentemente educativa, y en el artículo 2º., que la educación que en ellas se impartiese debía ser nacional, en el sentido de inculcar en todos los educandos el amor a la patria mexicana y a sus instituciones, así como el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes. Y era en el artículo 4º. donde se definía la educación como el proceso por el que se realizaría el desenvolvimiento armónico del niño, dando vigor a su personalidad, creando en él hábitos que lo hiciesen apto para desempeñar sus futuras funciones sociales, y fomentando su espíritu de iniciativa. En este proceso, la cultura moral debía alcanzarse mediante la formación del carácter por la disciplina y la obediencia, por el constante y racional ejercicio de sentimientos, resoluciones y actos, encaminados a producir el respeto de sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás; la cultura intelectual debía alcanzarse por el ejercicio gradual y metódico de los sentidos y de la atención, el desarrollo del lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva aproximación a la exactitud del juicio; la cultura física, por las indispensables medidas profilácticas, los ejercicios corporales adecuados y la formación de hábitos de higiene; y, finalmente, la cultura estética, por la iniciación del buen gusto y emociones de arte, adecuadas a la edad del educando.

De esta manera, en esta Ley quedaban sintetizadas largas discusiones de carga teórica e ideológica y se definía el significado del concepto educación, en el proyecto educativo del orden y progreso.

³⁴⁸ J. Sierra, “Reseña...”, op. cit., pág. 146.

³⁴⁹ Cfr. E. Meneses, op. cit., pág. 478.

³⁵⁰ Ibid., pág. 538.

Una cosa quedaba clara: pese a que en muchos planes de estudio se ofrecían asignaturas que preparaban al educando o educanda para ejercer “algún oficio” con el que “pudiese ganarse la vida”, la capacitación para el trabajo distaba mucho de ser una acción educativa. Es lógico, si se considera que lo que se requería, dado el carácter del primer Estado nacional, era consolidar las instituciones, al tiempo que se diluían los conflictos de clase en aras de la unidad nacional. No se precisaba, en cambio, preparar mano de obra calificada puesto que, justamente por el carácter dependiente del capitalismo mexicano y el estado de desarrollo del capitalismo avanzado, lo que se demandaba era mano de obra no calificada que pudiera ser sometida a sobreexplotación.

Así, la educación se entendió como desarrollo del individuo, pero esta significación quedó mediatizada por el criterio axiológico que orientó el proyecto y por el sentido conservador que adquirieron los principios educacionales. De este modo, fue desarrollo en y para un orden social inequitativo, y desarrollo para un progreso material que hizo cada vez mayor la brecha entre explotados y explotadores.

RACIONALIDAD Y LÍMITES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL PRIMER ESTADO NACIONAL

Los límites de la validez del proyecto del “orden y progreso”

Como ya hemos apuntado, la validez social del proyecto del “orden y progreso” fue muy limitada, porque el criterio axiológico que lo orientó representaba un valor sólo para la clase dominante; más todavía cuando su potencial axiológico alcanzó sólo a ciertas fracciones de la clase dominante, vinculadas con el capital extranjero.

Tal restricción se fue dando a medida que el posible logro de ese ideal dejaba fuera de sus beneficios a la mayoría de los miembros de la sociedad.

Las primeras que fueron marginas del alcance axiológico del ideal positivista fueron las clases trabajadoras, pues el “orden” que se pretendía implicaba su subordinación –económica, social, política y cultural- hacia lo que se consideraba la versión mexicana de la “élite de la humanidad”, constituida por “los sabios y los ricos” que, “quitadas las caretas”, eran una y la misma cosa. Se trataba de un orden social en el que la libertad, aún entendida a la manera liberal, quedaba como promesa, como la “gloria” que podría gozarse una vez que se aceptara resignadamente padecer en este “valle de lágrimas”, en el que se libraba la digna lucha por lograr el orden social y el progreso material.

Paradójicamente, de acuerdo con el proyecto social, las clases trabajadoras, para las que libertad significaba emancipación en todos los aspectos y revocación de todas

las alienaciones, debían renunciar a su emancipación económica y social –porque era utópica-, en aras de una prometida libertad que consistía en la emancipación política y mental –que, de acuerdo con la ideología dominante, era la única posible.

Desde luego, el famoso progreso material –que sofisticadamente se identificó con “el bienestar de todos”, con la ansiada “civilización” y, todavía más, con “la Patria”- era fruto de la extracción de plusvalía absoluta, que se tradujo en miseria y penuria para las clases trabajadoras.

No obstante que el “orden y progreso” se ostentó como un valor universal, también quedó fuera del horizonte de las capas medias, ya que el logro de dicho valor requería de su sacrificio: la producción artesanal debía ceder el paso a la producción industrial; la producción agrícola para el autoconsumo habría de sucumbir a favor de la producción para la exportación; el pequeño comercio habría de dejar su lugar a los canales comerciales por los que circulaba el capital extranjero. Y debía pagarse ese precio para resarcir a la sociedad del “error” cometido: provocar el desorden, y con ello retardar la marcha del progreso, so pretexto de que se luchaba por la libertad, ¡cuándo la libertad –a ojos de los defensores del proyecto- era un resultado natural del orden social y del progreso material!

En consecuencia, sólo para la clase dominante, y especialmente para aquellas fracciones que se amoldaron al ritmo y las necesidades del capitalismo dependiente –es decir, para los dominadores dominados-, sólo para ellos, el “orden y progreso” constituía un valor, puesto que correspondía a sus intereses y necesidades. Pero para la mayor parte de la población, ese orden y ese progreso no podía representar un valor, puesto que obstaculizaba la satisfacción de sus necesidades y era contrario a sus intereses.

Se trataba, pues, de un seudovalor que no correspondía a las necesidades radicales. Por eso, para ser legitimado hubo de revestirse con el ropaje de otros valores, como la paz, la unidad nacional y el bienestar. Sólo así, revestido con la conciencia del nosotros, pudo persistir tanto tiempo como criterio axiológico. Ello explica la preocupación de los impulsores del proyecto en que tal “valor” fuese aceptado ampliamente, y explica también que la vía idónea para lograr esa aceptación fuesen los procesos educativos.

Por lo que toca a los principios, es claro que su validez social está en relación con su significado teórico e ideológico, y con la finalidad a la que estaban ligados. Así por ejemplo, si se considera que la educación tiene como finalidad el desarrollo de los individuos, y el principio de obligatoriedad queda vinculado, no tanto a un derecho en sentido liberal, como a una exigencia radical, su validez social se universaliza. Pero si el valor de los principios de obligatoriedad y de gratuidad se hace radicar en la conveniencia del Estado –habida cuenta del carácter de clase del éste- entonces, el potencial axiológico de dichos principios se restringe considerablemente.

Del mismo modo, cuando el laicismo significó superación de prejuicios, “emancipación mental” de los dogmas, exigencia de científicidad, este principio

amplió su validez social. Pero cuando se identificó con actitudes patrióticas –o quizá sería más exacto decir seudopatrióticas-, y decir “Patria” era decir “progreso material”, y decir “Patria” era hablar de un valor que estaba por encima de cualquier interés –incluyendo desde luego el interés por la justicia- entonces el principio perdió validez social.

El principio de uniformidad que, tal como se expresó en el proyecto del primer Estado nacional, se vinculó estrechamente con el carácter popular y nacionalista de la educación. De lo que se trataba era de crear un “fondo común de verdades” y de promover actitudes iguales. La vía para lograrlo no era la imposición, sino la demostración.

Al llegar a este punto, cabe preguntar: ¿cuáles verdades?, ¿cómo se demostraban? Dichas verdades, además de los enunciados demostrables de las diversas ciencias, eran ciertos principios de “orden público” que debían llegar a toda la población. La decisión de cuáles eran los “principios verdaderos” quedaba a cargo de quienes planeaban y organizaban la educación pública –frecuentemente esa decisión fue facultad de unos pocos funcionarios-, la “demostración” quedaba reducida a la machacona insistencia, a lo largo de todos los estudios, en la bondad y los poderes de moralización y socialización de tales principios, y la manera como el estudiante mostraba haber aprendido la lección consistía en repetir esos principios como quien repite la lección de catecismo.

Si era el Estado el encargado de la educación pública, era también el encargado –por medio de sus agentes- de decidir cuáles eran esas verdades de orden público que debían contribuir a “unificar criterios”. Pero –como diría Marx-, ¿acaso no es el Estado el que necesita ser educado por el pueblo?³⁵¹

Por otra parte, siguiendo el pensamiento marxiano, de manera semejante a como el “derecho igual” lleva implícita una limitación burguesa, la educación “uniforme” lleva implícita una limitación del mismo tipo. En efecto, si se acepta que la educación se manifiesta en los individuos como desarrollo, y se reconocen las desiguales aptitudes en ellos, no cabe sino aceptar que los aprendizajes, en cuanto a contenidos, ritmo y organización, no pueden ser iguales para todos. En este sentido, también para la educación, vale el argumento marxista: “a cada quien según sus necesidades”. No obstante, en un momento dado del desarrollo social, dicho principio pudo operar en sentido revolucionario, en la medida que el saber dejó de ser privilegio de unos pocos, y, al menos en el discurso jurídico, se trató de superar la división social del saber.

El principio de cientificidad es fácilmente universalizable, siempre que no se identifiquen, falazmente, “conocimiento científico” y “concepción burguesa del mundo y de las relaciones sociales”, como frecuentemente ocurrió en el proyecto del “orden y progreso”. Y por lo que toca al principio de utilidad, éste no se aplicó en sentido ético, sino en sentido meramente instrumental. Por eso, con respecto a este principio

³⁵¹ Cfr. C. Marx, Crítica al programa de Gotha, págs. 41 y 42.

también cabe preguntar: ¿quién decide lo que es útil? y ¿para qué es útil?; si se responde que es al Estado al que compete tomar tal decisión, entonces vale nuevamente la crítica marxiana.

El principio de libertad de enseñanza –que por su jerarquía jurídica debió ser el fundamental, pero que por su vinculación con un proyecto que se consideraba superado, se subordinó a los otros principios educacionales- mantuvo la validez social que le confirió el proyecto en su conjunto. Como revocación del monopolio del clero en la educación, se manifestó como verdadera libertad, en el sentido que la hemos definido en este trabajo –es decir, como revocación de las alienaciones-. Pero como derecho derivado, a su vez, del derecho al bienestar que proporciona la civilización, se mantuvo en el marco de la interpretación burguesa de lo que la “civilización” significaba, y en este sentido, su validez social quedó constreñida a la clase que se beneficiaba con el logro de ese valor.

Por último, por lo que toca al concepto de educación que imperó en el proyecto, a saber, el que la definía como formación integral que se manifestaba como desarrollo en el individuo, sería indispensable salvar las limitaciones teóricas e ideológicas que se le impusieron –como la de considerar que dicho desarrollo debía obedecer a leyes eternas, o la de subordinar ese desarrollo al orden social y al progreso material- para que su validez social fuese amplia. Pero inserta en el proyecto, esa validez se restringió.

La validez del proyecto, en cuanto teoría, depende en buena medida de su validez lógica. Al respecto ya hemos indicado que la debilidad formal del proyecto se debió, sobre todo, a que la intención ecléctica de los constructores del proyecto desembocó en un sincretismo: los principios y fundamentos no pudieron conciliarse de manera coherente. Así por ejemplo, la idea de no enseñar sino lo útil, no fue compatible con la índole “orgánica” (uniforme y enciclopédica) de la educación; menos aún si se considera que tal principio de utilidad se entendió no tanto en el sentido del utilitarismo clásico (de procurar el mayor bien para la mayoría), como en el sentido del pragmatismo (considerando los efectos de la educación que pudiesen tener alcance práctico), mientras que la idea de la organicidad se vinculó más al idealismo y al romanticismo que al positivismo.

Esto es claro si se atiende al hecho de que lo que interesaba era el orden social y el progreso material, que en ese momento no se fincaba en la preparación masiva de mano de obra calificada, sino en la sobreexplotación del trabajador no calificado y ello no requería, desde un punto de vista pragmático, sino de la transmisión de unos pocos principios. ¿Para qué, entonces, una instrucción orgánica? ¿Se trataba de aplicar un principio de justicia, ofreciendo a todos los educandos los conocimientos de todas las ciencias positivas, o se pretendía solamente combatir los efectos del monopolio del clero en todas las conciencias? Lo segundo es, a todas luces, más congruente con los fundamentos positivistas del proyecto, pero lo primero aportó una mejor base para la legitimación. A eso se debe que la respuesta fuese afirmativa para ambas opciones en el proyecto.

Pero, además, se requería consolidar el Estado nación mexicano, y al logro de dicho propósito estaba destinada la “sociabilidad intelectual”, que se pretendía alcanzar haciendo efectiva la índole orgánica de la educación. El fin último, es decir, la “construcción espiritual de México”, tal como lo definió Sierra, daba a esa organicidad un innegable matiz idealista romántico³⁵² que se advierte, especialmente, en la importancia que adquirieron en los planes de estudios, asignaturas como: “idiomas”, “lengua nacional” o “español”, “moral práctica”, “principios de Constitución”, “instrucción cívica”, “historia patria”, “historia universal” y otras que están lejos de entrar en el catálogo de las ciencias positivas.

Los fundamentos de las diversas tesis que se hacen presentes en el proyecto, fueron pues, contradictorios: no hubo posibilidad de compatibilizar las concepciones antropológicas, epistemológicas y filosoficopolíticas del idealismo, del romanticismo, del evolucionismo spenceriano, del utilitarismo de Mill y del positivismo de Comte —e incluso del pragmatismo, presencia teórica que ya se advierte en el proyecto, aunque su importancia sea menor.

Pero la validez lógica del proyecto se debilitó más todavía por las frecuentes identificaciones falaces que hicieron sus constructores. Éstas contribuyeron también a restarle validez científica al proyecto.

Entre las más flagrantes, está la relación de identidad que se estableció entre el progreso y el bienestar de la sociedad, el carácter falaz de esta identificación se acentuaba en la medida que dicho progreso se construía sobre la base de la explotación de la que eran objeto los trabajadores.

No menos relevante fue la identificación que se hizo de las ideas de orden y paz; el desorden era violencia y ruptura de la tranquilidad social; por lo tanto, “orden” significaba “paz social”, pese que ese “orden” se presentaba, a la manera de la *diké* griega, como una armonía que era expresión de una justicia social fincada en la desigualdad; si cada quien cumplía con las funciones que le correspondían de acuerdo con el lugar que ocupaban en la jerarquía social, la sociedad lograba un equilibrio armónico que se traducía en tranquilidad para todos, sin importar que esa “tranquilidad” significase la existencia penosa y miserable de los trabajadores.

³⁵² Tanto el pedagogo W. Von Humboldt como Fichte, Schelling, Scherimacher y otros autores idealistas y románticos habían descrito la sociabilidad intelectual como un medio de formar el verdadero hombre. Desde este punto de vista, aprender las lenguas extranjeras pasaba a ser una de las exigencias de la verdadera cultura humana porque permitía comprender el espíritu de una nación y, por consiguiente, la expresión de los individuos. El individuo se hace hombre por medio del “espíritu de la lengua y el ingenio de la nación” —decía von Humboldt: “las barreras individuales desaparecen cuando los individuos examinan su concepción de la vida”. Como todo individuo, cuando se forma en lo humano, intenta participar en todas las riquezas del espíritu, la contemplación de un individuo extranjero equivale para él a una ampliación de las barreras que su propia individualidad impone a la verdadera concepción de la vida. Las relaciones intelectuales entre los hombres les permiten ayudarse mutuamente a espiritualizar los datos concretos. Cfr. W. Flitner, “Wilhelm von Humboldt”, en J. Château et al., op. cit., págs. 225 y 226.

La identificación entre libertad y emancipación tuvo, también, una fuerte carga sofisticada. ¿Cómo podía ser emancipatoria una “libertad” que por ser “libertad dentro del orden” implicaba la desigualdad social y la inequidad, y por tener como condición el “progreso material” dentro del capitalismo, se forjaba con el trabajo enajenado? Se trataba de una emancipación política –según expresión de los positivistas-, que era, también, emancipación respecto de la religión. Pero esta emancipación no fue –como reveló la crítica de Marx- la emancipación humana, puesto que el Estado podía ser un Estado libre sin que el ser humano fueses un individuo libre.

De todas las falsas identificaciones, la más burda es la que se hace entre progreso material y Patria. Ésta se advierte, sobre todo, cuando se critica la actitud de los indígenas que luchan por sus tierras: “retrasan el progreso material” –se dice- “no tienen actitudes patrióticas, ni democráticas” pues no acaban por comprender que “La tierra debe estar en manos de hombres que la hagan progresar, que la puedan explotar haciéndola producir riquezas. La patria no está ya en la tierra; la patria es el progreso material”. Ciertamente, se trata de una identificación que no aparece en el proyecto explícito, pero que está en el implícito, en este caso, en el discurso político que se expresó en los diversos foros públicos.

Algo semejante puede decirse de la identificación entre los términos laico, demostrable, científico, y principio público –identificación a la que nos hemos referido antes-. La educación es laica porque es científica; la educación es laica porque no se basa en los dogmas de fe, sino en principios demostrables; los principios de orden público son demostrables y, por tanto, científicos. De ahí que inculcar principios de orden público, es aplicar el principio de laicidad. Ahora bien, a la pregunta: ¿quién decide cuáles son esos principios?, los constructores del proyecto responden: el Estado –o más bien sus agentes-. De este modo, hacen una identificación más: aquello que los agentes del Estado establecen como principio público, es demostrable, y, por tanto, científico.

La falta de científicidad del proyecto no sólo radica en las falsas identificaciones que hemos indicado. También existen otros elementos que le restan científicidad. Por una parte, está el supuesto de que hay una escala social: existen individuos que son superiores mientras que otros son inferiores; dadas estas diferencias, les compete realizar funciones sociales diferentes. Como estas funciones se hicieron depender ya fuese de las diferencias étnicas, ya de las sexuales, o del origen social de los individuos –criterios cuya falta de objetividad ha sido mostrada por muchos trabajos científicos-, la tesis de la “jerarquía social” resultó ser un fundamento muy indeleble.

Por otra parte, en el proyecto existe una premisa fundamental, cuya falsedad ha sido demostrada por el análisis y la crítica marxista. Se trata de un supuesto eminentemente idealista que establece que basta la transformación en el orden espiritual para lograr la transformación en el orden social. De acuerdo con dicha premisa, se consideraba que la educación era el medio para lograr “la construcción espiritual de México” y, con ello, la unidad nacional, el bienestar de todos los

miembros de la sociedad, la emancipación mental y política, y la libertad. En otras palabras, bastaba cambiar las ideas para cambiar la realidad.

A los límites que hemos señalado, hemos de agregar los límites prácticos. El proyecto pretendía una educación para todos, en un momento en que el presupuesto para educación ascendió apenas al 6.7% del presupuesto total, en circunstancias verdaderamente difíciles: el número de escuelas y de maestros era insuficiente para hacer efectiva la “educación orgánica”.³⁵³

De esta manera, la validez del proyecto educativo del primer Estado nacional no sólo se restringió en el ámbito teórico –puesto que ni lógica, ni científicamente, se puede sostener el proyecto en su totalidad- y en el ámbito social, sino que también se vio limitada por lo que se refiere a su viabilidad.

Por último, cabe preguntarnos por la validez dialéctica del proyecto. Determinar ésta implica la identificación de los elementos que pudieran integrarse en una moral universal, lo cual depende, en buena medida, del significado teórico e ideológico de los principios y los valores contenidos en el proyecto.

La respuesta no es difícil desde el momento en que nos percatamos de que los principios contenidos en el proyecto corresponden adecuadamente a los intereses de la clase dominante, mientras que, para considerar los universalizables, habría que conferirles un significado distinto y, por supuesto, ajeno al sentido que el proyecto adquirió en el contexto teórico y social en el que surgió y se desarrolló. En ese contexto, las normas contenidas en el proyecto no satisfacen las necesidades radicales; antes bien, contribuyen a preservar las diversas formas de dominación vigentes en la sociedad mexicana del siglo XIX y a obstaculizar la forma de conciencia. Por esta razón, el proyecto educativo del primer Estado nacional hubo de imponerse como proyecto político, más que como proyecto moral.

El proyecto educacional y la filosofía de la praxis

Pasemos ahora a evaluar el proyecto educativo del primer Estado nacional y determinar si las respuestas que contiene en torno a las preguntas fundamentales de la filosofía de la educación podrían integrarse en una filosofía de la praxis.

³⁵³ Según las estadísticas disponibles, en 1907 había 9541 escuelas primarias, 42 escuelas secundarias y 74 planteles de educación superior en todo el país, para una población cercana a los 15 millones.

En 1861 el país tenía 8 174 400 habitantes, y la capital contaba con 200 000 habitantes. Sin embargo para 1869, apenas había 292 planteles en la capital y sus alrededores, y asistían a ellos un total de 18 482 personas. Para 1875 había 1 800 000 niños en edad escolar, pero asistían a la escuela sólo el 19%. En 1895, el analfabetismo alcanzaba el 83% y en 1910, gracias a los esfuerzos realizados, bajó al 78%.

Por lo que se refiere al número de maestros, la situación no era mejor: en 1875 se requerían 18 000 maestros de primera enseñanza, pero sólo había 8 000, de los cuales únicamente la cuarta parte estaban titulados. Para 1909 más del 60% de los maestros ejercían sin título.

Para que la filosofía de la educación contenida en el proyecto del “orden y progreso” pudiera insertarse en una verdadera práctica educativa, sería necesario que poseyera racionalidad. Ciertamente, en cuanto filosofía, lo que interesa es su racionalidad teórica; pero en cuanto conjunto de normas que rigen la acción educativa, interesa determinar su racionalidad práctica

Si su racionalidad teórica depende de la objetividad de los enunciados contenidos en el proyecto y de las adecuadas relaciones lógicas entre ellos, hemos de concluir que el proyecto adolece de una deficiente racionalidad teórica: en primer lugar, porque –como ya hemos visto- algunos de esos enunciados son incompatibles con los conocimientos científicos, y, en segundo lugar, porque abunda en falsas identificaciones y porque algunos de los supuestos en los que se apoya el proyecto son contradictorios.

Pero el rasgo que determina más fehacientemente el carácter defectivo del proyecto consiste en la falsa generalización de los intereses de la clase dominante –realizada por la vía de las falsas identificaciones-. Así, el progreso material era un fin en sí, porque era la Patria misma y estaba “por encima de los individuos” y de sus intereses. En este sentido, los individuos debían sacrificarse en aras de un valor más alto. Pero en realidad el “progreso material” –en las condiciones del capitalismo dependiente- no podía ser valioso sino para quienes se beneficiaban de él, es decir, para la clase dominante.

También la falsa generalización realizada sobre la base de la identificación del “orden” con la “paz” le restó racionalidad al proyecto: todos deseamos la paz, la paz es orden social, orden social es jerarquía social; todo lo que afecte la paz es malo; por tanto, todo lo que afecte la jerarquía social –como las “peligrosas teorías comunistas” o la política de “anarquía” de los liberales”- es malo.

Todas las falsas identificaciones, a las que ya nos hemos referido, sirvieron de base para una falsa generalización que tenía como finalidad revestir con el lenguaje del “nosotros” lo que no era sino intereses vinculados a las necesidades particulares de una clase.

Otro elemento más le restó racionalidad teórica al proyecto: los liberales habían defendido el ejercicio de la libertad –entendida a la manera liberal- como medio para lograr la civilización –que entendían como progreso material- pero en el proyecto del primer Estado nacional los términos aparecen invertidos; ya no se dice “Si se ejerce la libertad, entonces habrá de lograrse la civilización”, sino “Si hay orden social y progreso material, entonces habrá posibilidad de ejercer la libertad”. Cuestión aparte de la verdad o falsedad del primer enunciado, el segundo resulta falso en virtud de que en la sociedad capitalista dependiente el orden social y el progreso material se construyen sobre la opresión y la explotación de los trabajadores, y si consideramos que la libertad es –como la hemos definido, siguiendo a Heller- la revocación de las alienaciones, la superación de la discrepancia entre el desarrollo del género humano y el del particular, entonces el

“orden y progreso” –con la significación teórica e ideológica que ya hemos explicado- lejos de posibilitar la libertad, la hace imposible.

Como consecuencia de lo anterior, se desprende que las cualidades que se ostentan como valores en el proyecto, distan mucho de serlo, puesto que lejos de contribuir al logro de la riqueza social, a la satisfacción de necesidades radicales, responden a los intereses particulares de una clase y las necesidades que satisfacen son inducidas o manipuladas. Se trata, pues, de seudovalores que se imponen de manera mistificada, con el fin de contribuir a perpetuar las relaciones de poder existentes, y esta imposición confiere al proyecto un carácter eminentemente conservador y lo hace operar como instrumento ideológico de dominación.

El efecto que resulta de haber construido el proyecto en torno a seudovalores es el hecho de que la posibilidad de universalizar las preferencias está reñida con la justificación teórica de éstas: si se universalizan, es sobre la base de la mistificación, de la falsa generalización, de la conciencia invertida, de la falsa identificación, en fin, sobre la base de la falsa conciencia, si se presentan abiertamente como son, es decir, como seudovalores, como cualidades que satisfacen necesidades particulares y que corresponden a actitudes egóticas, entonces no se universalizan.

En síntesis, el proyecto educativo del primer Estado nacional, considerado en su conjunto, carece de racionalidad teórica y de racionalidad práctica. Sin embargo, no se puede afirmar esto con respecto a todos los elementos del proyecto; en otras palabras, la falta de racionalidad no debe tomarse de manera absoluta, puesto que existen ciertos elementos que podrían ser integrados a una teoría capaz de insertarse en una práctica educativa transformadora.

Esos elementos no son muchos, pero sí definitivos para la construcción de una filosofía de la educación bajo el signo de la filosofía de la praxis.

El primero de ellos consiste en la proposición que afirma que el proceso educativo tiene como finalidad la emancipación. Por desgracia el contexto teórico y social en el que surgió esta tesis hizo restringir el significado teórico del concepto emancipación –que bien podría ser la categoría central de una filosofía de la educación verdaderamente crítica- y la mantuvo en el marco de una concepción conservadora. Esto se reflejó en las reiteradas afirmaciones en el sentido de que se pretendía la “emancipación política” y la “emancipación mental” o “emancipación con respecto a la religión”, pero no la “emancipación económica” ni la “emancipación social”.

La tesis a la que aludimos nació, así, viciada en dos sentidos: por un lado, porque la interpretación positivista forzaba a entender tal emancipación como una etapa en la que se habría superado la mentalidad teológica y la liberal, y por otro lado, porque las clases dominantes, cuya presencia ideológica en el proyecto mediatizó a cualquier otra, veían –y no sin razón- en la emancipación económica y social el fin de su dominio.

Sin embargo, considerada la tesis fuera del contexto en el que surgió, y liberada de los límites teóricos e ideológicos que se le impusieron, resulta ser una tesis revolucionaria, puesto que puede formar parte de un proyecto educativo capaz de contribuir a la transformación social.

En otras palabras, la tesis que establece como finalidad del proceso educativo la emancipación humana, la emancipación total, sin restricciones, es una tesis que puede orientar una práctica educativa transformadora y operar como premisa de una filosofía de la educación bajo el signo de la filosofía de la praxis.

Ahora bien, en cuanto a los principios rectores de la educación, entre ellos hay algunos que sólo tienen sentido praxeológico en circunstancias determinadas. Así, el laicismo, entendido como revocación del monopolio del clero en la educación, tiene sentido crítico y revolucionario en un momento en que la Iglesia es un factor real de poder; la gratuidad tiene sentido praxeológico en una sociedad venal como lo es la sociedad capitalista, y la uniformidad tiene sentido crítico, sólo en una sociedad meritocrática.

En cambio, existen otros principios que, sin afán de absolutizarlos, tienen un sentido praxeológico más amplio. Tal es el caso, por ejemplo, de la obligatoriedad de la educación, entendida, no como derecho burgués, sino como respuesta a una necesidad radical. La exigencia de cientificidad también constituye un principio praxeológico, siempre que cumpla con las siguientes condiciones: que no se limite a las llamadas “ciencias positivas”; que no se entienda como una neutralidad con respecto a los valores –neutralidad que resultaría ilusoria-, y que no se identifique “ciencia” con “concepción burguesa del mundo”.

Por lo que se refiere al principio de libertad de enseñanza, su connotación se deformó tanto que llegó a significar lo mismo que obligatoriedad (“cualquiera tiene derecho a recibir educación”) y que laicidad (“cualquiera puede enseñar, lo que se trata es de quitarle al clero el monopolio de la educación”). Ahora bien, si su significado participa del que hemos dado al concepto libertad, entonces, habría que considerarlo un principio praxeológico indispensable puesto que para orientar un proceso educativo que tiene como finalidad la emancipación total, es preciso que el proceso mismo sea emancipatorio.

Otro elemento que bien puede constituir una premisa de índole praxeológica es el que se expresa en el siguiente enunciado: la educación es desarrollo o formación integral. Pero tal definición tendrá índole crítica siempre que no tenga como fundamento una teoría idealista –que subordina el desarrollo individual y social al desarrollo del Espíritu-, ni una teoría positivista –que hace depender el desarrollo o la formación integral de las funciones sociales determinadas por relaciones de poder.

En otras palabras, en la medida en que un conjunto de acciones planeadas y ejecutadas contribuyan a la transformación del individuo, en el sentido de formarlo como promotor de la riqueza social, se trata de un proceso educativo cuyo resultado inmediato consiste en el despliegue de todas las fuerzas y capacidades del individuo,

y cuyo resultado mediato es la transformación social orientada a hacer efectiva la emancipación humana.

Por último, la insistencia en la vinculación entre la teoría y la práctica constituye otro elemento de índole praxeológico. Sin embargo, no abundaremos en esto puesto que más que dar respuesta a uno de los problemas de la filosofía de la educación se trata de un elemento que puede integrarse en una teoría pedagógica.

Concluyendo, la falta de racionalidad teórica y práctica del proyecto educativo del primer Estado nacional se explica, fundamentalmente, por las deformaciones y limitaciones que sufrieron sus tesis y categorías básicas al ser incorporados en un cuerpo normativo cuya estructura reflejó las relaciones de poder. Fue esa falta de racionalidad la que lo hizo congruente con un proyecto nacional oligárquico que fue la expresión de una sociedad desigual y enajenada.

No obstante su deficiente racionalidad, quizá porque necesitaba legitimarse, quizá porque la presencia ideológica de la clase dominante no fue la única en el proyecto, quizá porque el desarrollo teórico mostraba avances, se incorporaron al proyecto algunos elementos que bien pueden ser recuperados para formar parte de una filosofía de la educación capaz de insertarse en una praxis educativa.



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

SESION 6

**La filosofía de la Educación del
Estado surgido de la Revolución
Mexicana**

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO NACIONAL SURGIDO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

EL CRITERIO AXIOLÓGICO Y EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

El segundo Estado nacional y sus proyectos educativos

El Estado que surge de la Revolución Mexicana no es simplemente una etapa distinta del que se había consolidado durante “la paz porfiriana”, pues –como dice el historiador L. Meyer- ese Estado nacional resultó estar tan profundamente ligado al régimen personalista de Díaz que cuando éste cayó, desapareció con él.³⁵⁴ El nuevo Estado nacional surge de las cenizas del anterior e implica un proceso de “reconstitución”, que se lleva a cabo en el movimiento generado por el conflicto permanente entre las diversas fuerzas sociales, cada una de las cuales pugna por hacer efectivo un proyecto nacional acorde con sus intereses y necesidades.

Los dos temas del movimiento revolucionario: “Sufragio efectivo – No reelección” (Plan de San Luis) y “Tierra y Libertad” (Plan de Ayala) condensan el sentido que las dos principales fuerzas político-sociales de la Revolución quisieron imprimirle al proyecto nacional. La primera de ellas se expresó en un movimiento que pretendía el retorno al espíritu de la revolución liberal, plasmado en la Constitución de 1857 –reimplantación del credo liberal y del gobierno constitucional, federalismo, libertad a los municipios, observancia de las garantías individuales, etc.-; el impulso inicial lo dieron ciertas fracciones provinciales de la burguesía mexicana, que se hallaban excluidas del poder o participaban de manera subordinada en la política, y a ellas se unió una intelligentsia de provincia que supo conferir al movimiento un matiz renovador que le haría rebasar el marco estrecho de su origen oligárquico, para transformarlo en un poderoso movimiento de masas en el que participarían profesionales, empleados, intelectuales, pequeños y medianos empresarios de la ciudad y del campo, artesanos, obreros y desempleados. La otra gran fuerza social del movimiento revolucionario fue el campesinado que libraba una desesperada batalla contra la expansión de la gran propiedad territorial.³⁵⁵

Dicho en otros términos, mientras que unos pugnaban por una reforma política, los otros lo hacían por una reforma agraria; se trataba de fuerzas que tanto por su origen como por sus propósitos eran parcialmente contradictorias, pero las unía el interés por derrocar al régimen de Díaz. Una vez logrado el objetivo común, se desencadenó entre ellos el conflicto. Éste habría de resolverse a favor de los primeros, no sin que hubiesen asumido las reivindicaciones agrarias.

³⁵⁴ Cfr. L. Meyer, El Estado mexicano contemporáneo, pág. 6.

³⁵⁵ Cfr. J. F. Leal, La burguesía y el Estado mexicano, págs. 175-177.

No existe acuerdo entre los protagonistas ni entre los estudiosos de la Revolución Mexicana con respecto al carácter de este movimiento. Para algunos, como A. Bremauntz, el hecho de que el objetivo no fuera el de transformar el régimen social, sino el de obtener respuesta favorable a las reivindicaciones sin romper el marco de la organización y del régimen burgués, permite caracterizar la revolución como un movimiento democrático burgués. Mario de la Cueva se refiere a ella como “la primera revolución social del siglo XX”, en virtud de que “la idea de un derecho nuevo y de una justicia nueva que habría de ser social y sustituir a las viejas concepciones individualistas, devino el objetivo fundamental de la lucha”. Desde esta perspectiva, la Revolución planteaba “como exigencia imperativa el derecho de todos los hombres a participar en los beneficios de la vida comunitaria, a conducir una existencia humana, justa y digna y a la consecuente creación de un mundo político y jurídico nuevo”.³⁵⁶ Ahora bien, si tomamos en consideración que este autor asume que el concepto de justicia social se define, conforme a la tesis marxiana, como “dar a cada quien según sus necesidades”, entonces habría que señalar como la exigencia más radical la de transformar el orden social. Sin embargo, esa exigencia permaneció implícita, quizá porque se concibió como una consecuencia natural del derecho social por el que se luchaba; quizá porque no estaban dadas las condiciones subjetivas para hacerla explícita.

J. Carpizo, trata de ser más cauteloso en la caracterización de la Revolución Mexicana, y la califica como “movimiento social”; argumenta que no debe ser llamada “revolución” debido a que no implicó un cambio fundamental en las estructuras económicas y sostiene que fue un movimiento político –cuya finalidad era la de derrocar al dictador y llevar a la Constitución el principio de no reelección- que se convirtió en un movimiento social desde el momento que el pueblo mismo demandó las reformas con las que pretendía revocar un orden social injusto.³⁵⁷

Uno de los protagonistas de la Revolución, Luis Cabrera, nos da la pauta de las reformas que impulsaba el pueblo, cuando define como causas del conflicto las siguientes: el caciquismo, el peonismo, el fabriquismo, el hacendismo, el cientificismo y el extranjerismo.³⁵⁸

³⁵⁶ M. de la Cueva, “La Constitución política”, en: LII Legislatura, op. cit., Doctrina, t. I, págs. 29 y 32.

³⁵⁷ J. Carpizo, La Constitución mexicana de 1917, págs. 16-17.

³⁵⁸ “I caciquismo: o sea, la presión despótica ejercida por las autoridades locales que están en contacto con las clases proletarias...”

“El peonismo: o sea, la esclavitud de hecho o servidumbre feudal en que se encuentra el peón jornalero...”

“El fabriquismo: o sea, la servidumbre personal y económica a que se halla sometido de hecho el obrero fabril...”

“El hacendismo: o sea, la presión económica y la competencia ventajosa que la gran propiedad rural ejerce sobre la pequeña...”

“El cientificismo: o sea, el acaparamiento comercial y financiero y la competencia ventajosa que ejercen los grandes negocios sobre los pequeños...”

“El extranjerismo: o sea, el predominio y la competencia ventajosa que ejercen en todo género de actividades los extranjeros sobre los nacionales...”

Cabrera, L., Obras completas, t. III, Obra política, págs. 211-212.

Así, por las reivindicaciones de las fuerzas sociales dominadas, la Revolución adquirió un carácter social, aunque el objetivo no fuese modificar las estructuras económicas sino producir las reformas políticas y jurídicas que contribuyeran a elevar la calidad de vida de las clases trabajadoras. Pero también mantuvo su carácter político y, desde ese punto de vista, las principales reivindicaciones fueron de carácter democrático y nacionalista.

No obstante la relevancia y la fuerza que adquirieron las reivindicaciones campesinas, obreras y populares, no lograron mediatizar las de la burguesía nacional progresista. A esto se debe que el segundo Estado nacional se vistiera con el carácter de árbitro y se ostentara como una fuerza capaz de situarse por encima de las clases y sus conflictos y de conciliar los diversos intereses. Para consolidarse, el Estado debía mantener un equilibrio de compromiso con las distintas fuerzas sociales y legitimarse permanentemente.

Ese equilibrio y la necesidad de legitimación, explican el sentido del entramado de las teorías y las prácticas que conforman los diversos aparatos del Estado surgidos de la Revolución Mexicana. Sobre este punto, González Casanova ofrece una interpretación cuando define la cultura política mexicana como “la cultura de la represión-negociación-concesión-convenio”, y descubre que su génesis se encuentra en la fusión de la cultura de origen oligárquico con la cultura de las masas.

Los lenguajes ideológicos en los que esta cultura habría de expresarse, preferentemente, son el “liberalismo social”, que a la manera latinoamericana acepta la intervención del Estado en materia económica, y el “populismo mexicano” que –en palabras de González Casanova- “es más radical en la expropiación de la propiedad y más campesino”.³⁵⁹ Así, ya alternados, ya mezclados, estos lenguajes se ostentan, aún hoy día, como la palabra del pueblo.³⁶⁰

El equilibrio que se expresa en estos lenguajes pudo lograrse gracias a que el poder oligárquico y autoritario adoptó los planteamientos populares de democracia y justicia social. Este fenómeno, según el análisis de González Casanova, ha tenido en nuestra historia dos momentos culminantes: uno, en el que el criollo hace la Independencia a nombre de los indios, contra los españoles, y otro, en el que la burguesía ostenta como “suyas” las reivindicaciones de las masas trabajadoras. Este último momento, que es el que interesa analizar aquí, se manifiesta desde la revolución armada de la década de 1910, pasa por la construcción del Estado en al de 1920, y se agudiza con la radicalización del proceso en la de 1930, para

³⁵⁹ Ambas ideologías –añade González Casanova- logran derrotar, a lo largo de los siglos XIX y XX, los intentos hegemónicos de la oligarquía latifundista y comercial que quiere imponer una combinación de clericalismo político y proteccionismo mercantil y adoptar un liberalismo económico antipopular y antinacional que puede combinarse con las ideas “positivistas” y “evolucionistas” durante el porfiriato. Cfr. González Casanova, *El Estado y los partidos políticos en México*, págs. 62-69.

³⁶⁰ De acuerdo con el análisis de González Casanova, “una especie de Kant fantasmal” funda el argumento jurídico político de la Revolución Mexicana, de acuerdo con el cual la voluntad del pueblo estableció sus fines –la independencia, la libertad, la justicia social- en forma autónoma y con la dignidad de quien participa en el establecimiento de leyes universales. Cfr., *ibid.*, pág. 73.

retroceder durante varias décadas y reaparecer como un último intento, y brevemente, en la década de 1970, tras la crisis de 1968.

Fuera de estos momentos, en lo que va del siglo, el equilibrio se ha mantenido de manera diferente: se ha pretendido que el pueblo ha determinado “autónomamente”, como metas, las de la burguesía, y que, por ende, el proyecto social de ésta, expresa los intereses del pueblo en su conjunto. Esta forzada imposición del proyecto de la clase dominante explica por qué el equilibrio ha debido mantenerse más por la represión y la negociación que por la concesión y el convenio.³⁶¹

De lo anterior se desprende que los procesos de educación pública del segundo Estado nacional tienen las características siguientes: se expresan en los lenguajes propios de nuestra cultura política es decir, que el lenguaje liberal o populista, o en uno que combina ambos-, revelan la fusión de la cultura³⁶² de las clases dominantes con la de las clases trabajadoras y manifiestan “el equilibrio de compromiso” que el Estado ha requerido para consolidarse.

No obstante, este equilibrio no se ha mantenido de manera homogénea, y puesto que las relaciones de poder entre las fuerzas sociales se van modificando, es lógico que se modifique el criterio axiológico en torno al cual se estructuran los contenidos del proyecto. En ciertos momentos, las clases dominantes han podido imponer el criterio que mejor concuerda con sus intereses y necesidades, pero en momentos en que las fuerzas sociales dominadas despliegan su potencial de lucha, el criterio se modifica.

Por esta razón, en los momentos en que la lucha de las clases trabajadoras amenaza con dejar de ser un proceso reformista para convertirse en una lucha revolucionaria, el criterio axiológico de éstas se impone, pero sólo mientras se asegura la sobrevivencia del capital, se aplican los controles y se modifican nuevamente las relaciones de poder.

Dos son los criterios axiológicos que se destacan a lo largo de este siglo y que ya se perfilaban en el momento de la revolución armada. Dichos criterios responden a exigencias de clase: por un lado, está la exigencia de justicia social que se ha

³⁶¹ El segundo Estado nacional que se concretó hacia 1938, fue un Estado que, contrariando los postulados liberales, adoptó la forma de Estado-Patrón y de régimen presidencialista. Más aún, tomó la forma de un Estado semicorporativo desde el momento en que, basándose en una división de la sociedad por ramas específicas, fueron creados diversos organismos que se integraron al Estado y que contribuyeron a su legitimación. Por esa vía se “institucionalizaron” los conflictos entre las clases sociales y se les mantuvo dentro de ciertos límites gracias al recurso obligado del arbitraje del Estado. Diversos estudios reiteraron estas características del Estado nacional, además de mostrar que por periodos largos (como sucedió en la década de 1950) el arbitraje se resolvió abiertamente a favor de los intereses del capital y que se han aplicado múltiples mecanismos de control sobre las acciones reivindicadas de obreros y campesinos.

³⁶² Se utiliza la palabra cultura como la define Gramsci, es decir, como “conquista de la conciencia” o “comprensión del propio valor histórico”. Cfr., A. Broccoli, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, pág. 41.

planteado con fuerza en diversos momentos, aunque haya quedado restringida Almarío del movimiento social y democrático que pugnaba por reformas; dicha exigencia fue reivindicada bajo la forma de “reforma agraria”, por lo que toca al campesinado, y, por lo que se refiere al movimiento obrero, se ajustó al ritmo y a la forma de la lucha sindical, por otro lado, la principal exigencia de la burguesía ha sido la del desarrollo; exigencia que esa clase vive cotidianamente como avidez, como necesidad de acumular riqueza. Pero mientras que las fuerzas sociales dominadas demandan sin ambages la satisfacción de la necesidad de justicia social, las clases dominantes siguen la estrategia de presentar su interés particular como vinculado al de las clases dominadas, bajo la forma de un “desarrollo” entendido como incremento del producto nacional real (o del producto per capita), acompañado de una distribución más equitativa de ese producto.

Ambos criterios –“justicia social” y “desarrollo”- han sido fácilmente asimilables, tanto en el ámbito político, como en el filosófico, a una teoría de la democracia. Esta asimilación destaca como un rasgo característico del proyecto nacional y de los proyectos educativos del México contemporáneo.

Es cierto que la justicia social, como exigencia radical, no puede desvincularse de la democracia, siempre que se trate de la democracia entendida como ejercicio de la libertad y a ésta se le comprenda como la revocación de la alienación. Más no es éste el sentido que ha adquirido en todos los proyectos educativos. En la mayoría de ellos se establece un nexo indisoluble, aunque arbitrario, entre la “justicia social” – que es un criterio eminentemente revolucionario- y la democracia liberal que queda limitada a las reformas jurídicas y políticas. De este modo, la clase dominante ha logrado mediatizar la fuerza revolucionaria del criterio y de los proyectos educativos y, al mismo tiempo, ha hecho factible que éstos sean expresados en un lenguaje liberal o populista que presenta los conflictos de clase diluidos en una armonía social lograda en el seno de la nación. En este último sentido, el concepto de “justicia social”, adquirió un matiz burgués que facilitó su aceptación por parte de la clase dominante.

El criterio de “justicia social” se vinculó más con las reivindicaciones de los dominados en las décadas de 1920 y 1930. por lo que se refiere a la educación, esto se aprecia especialmente en dos proyectos: el de Vasconcelos y el de Cárdenas. En el primer caso, el criterio adquirió el tono espiritualista de “redención de los oprimidos”; en el segundo caso, se acercó más a la concepción de la justicia social como exigencia radical. Este mismo criterio reaparición –aunque se mantuvo al nivel del discurso político y jurídico y sin afectar significativamente la práctica educativa- al principio de la década de 1970, como se desprende de los contenidos de la Ley Federal de Educación, y volvió a entrar en escena en el discurso en el que se expresaba el proyecto que, con el nombre de Revolución Educativa, se impulsó durante el gobierno de Miguel de la Madrid, sin embargo, en los proyectos de los últimos años incluido el proyecto de la Modernización Educativa (1988-1994), el criterio ha perdido la fuerza axiológica que le daba su vinculación con las necesidades reales de los dominados y ha sido mediatizado por su relación –casi identificación- con la democracia formal.

Por otra parte, la relación artificiosa que se ha establecido entre desarrollo y democracia ha permitido a la clase dominante ostentar su criterio axiológico como si hubiese sido autónomamente establecido por el pueblo. De esta manera, dicho criterio ha orientado los proyectos educativos a partir de la década de 1940.

Es pertinente hacer notar que un examen restringido al análisis de los conceptos del art. 3º. en su trayectoria, no nos arroja ninguna luz con respecto a la prevalencia de uno u otro criterio. Antes bien, ni el texto original de este artículo en la Constitución de 1917³⁶³ ni el artículo reformado en 1934,³⁶⁴ hacen mención de la “justicia social”. Paradójicamente, es el art. 3º. reformado en 1946³⁶⁵ -cuyo texto es

³⁶³ El texto original del artículo 3º. de la Constitución de 1917, decía así: “La enseñanza es libre: pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares”.

“Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria”.

“Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial”.

“En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”. LII Legislatura, Los derechos del pueblo mexicano; “Antecedentes, origen y evolución del artículo constitucional”, t. I., págs. 3-429.

³⁶⁴ La primera reforma constitucional al artículo 3º., efectuada durante la presidencia de Abelardo Rodríguez (Diario Oficial: 13 de diciembre, 1934) establece: “La educación que imparte el Estado será socialista. El Estado tiene la facultad de impartir, de manera exclusiva, educación primaria, secundaria y normal. Los particulares sólo mediante autorización, podrán impartir los mismo niveles de enseñanza con sujeción a las normas específicas”. Ibid., “Antecedentes...”, t. I., págs. 3-29.

³⁶⁵ En virtud de que en adelante hemos de hacer continuas referencias a este artículo, conviene reproducir aquí el texto íntegro del art. 3º., vigente hasta noviembre de 1992, haciendo la aclaración de que salvo la fracción VIII, que fue resultado de la tercera reforma publicada en el diario Oficial el 9 de junio de 1980, se trata del mismo texto correspondiente a la segunda reforma, efectuada durante la presidencia de Ávila Camacho y publicada en el Diario Oficial el 30 de diciembre de 1946: “Artículo 3º. La Educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios- tendrá a desarrollar armoniosamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa, y basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo:

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de una persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga al sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.

II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;

vigente hasta la fecha- el que hace mención del término “justicia”. Decimos que es “paradójico” porque justamente es en la década de 1940 cuando se inicia la rectoría del “desarrollo” como criterio axiológico de la educación.

Esto quiere decir que para identificar los criterios axiológicos de la educación hemos debido hacer un análisis de los proyectos educativos en su conjunto y examinarlos a la luz del contexto teórico e ideológico en el que se generaron.

Ahora bien, por más que el lenguaje en el que se expresan los proyectos educativos sea un lenguaje liberal o populista, la filosofía de la educación del Estado mexicano que surge de la Revolución no se agota en los postulados liberales o populistas, sino que se nutre de una diversidad de premisas teóricas provenientes de diversas corrientes filosóficas –entre las más importantes: el espiritualismo bergsoniano, el marxismo y el pragmatismo- y de una diversidad de justificaciones que explican la lucha por la hegemonía. Unas y otras dan un sentido teórico e ideológico a los proyectos educativos, que no puede ser ignorado si se quiere dilucidar los elementos que conforman esa filosofía de la educación. A dicha dilucidación dedicaremos los siguientes apartados de este trabajo.

III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse sin excepción a lo dispuesto en los párrafos inicia, I y II del presente artículo y, además deberán cumplir los planes y los programas oficiales:

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros y campesinos;

V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares;

VI. Toda la educación que el Estado imparta, será gratuita;

VII. Las Universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el Apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

“El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación y los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que todos aquellos que las infrinjan”. Ibid., t. I., págs. 3-429 a 3-431.

A finales de 1992 se hicieron modificaciones importantes al art. 3º.; a) La secundaria se hizo obligatoria, y b) se suprimió la “discrecionalidad” del Estado para retirar el reconocimiento de validez oficial a las escuelas particulares.

La justicia social como criterio axiológico

La justicia social ha significado, a lo largo de la vida del México de la Revolución, el valor rector de acciones reivindicadas de obreros, campesinos y grupos populares. Sin embargo, este criterio no requirió de una definición teórica clara y explícita para orientar la lucha de quienes exigían “tierra y libertad” o condiciones laborales dignas.

Esa lucha revolucionaria fue, sin lugar a dudas, una lucha popular, no tanto porque el sujeto protagónico fuera el pueblo mismo, sino porque las reivindicaciones que le dieron impulso rebasaron a las de la burguesía y porque las fuerzas populares lograron imponer al nuevo Estado un marco legal que sentó las bases para una reforma agraria y para la creación de una legislación laboral que protegía al trabajador, al tiempo que abrió el camino para la afectación de los intereses extranjeros que dominaban la economía mexicana.

La fuerza con la que se impulsaron las demandas populares por un orden social justo fue factor determinante para definir los contenidos de la reforma jurídica; no obstante –como afirma J. F. Leal- ni el campesinado ni el proletariado estaban organizados para formar un gobierno. Esta función le correspondía a los sectores radicales de la pequeña burguesía urbana y rural que al término de la lucha armada habría de adoptar las demandas de la rebelión agraria y trataría de garantizar las exigencias más inmediatas del trabajador industrial, con el fin de resolver el “estado de equilibrio catastrófico” en el que se encontraban las fuerzas en conflicto;³⁶⁶ equilibrio que ponía de manifiesto la relación de esas fuerzas en la lucha por la hegemonía.

De acuerdo con el análisis de Leal, el Estado que surge de la Revolución es un Estado capitalista reformado que se convierte en la fuente del derecho de propiedad, para limitar las prerrogativas de los enclaves imperialistas dentro de la economía mexicana. Este Estado nace en un contexto de debilidad estructural de las clases sociales, lo cual favorece su supremacía sobre la sociedad y sus conflictos, le permite adjudicarse el papel de árbitro y contribuye a que la “unidad nacional” se constituya como valor orientador de la política.

El proyecto nacional emanado de la Revolución tiene, pues, el carácter popular y nacionalista que le imprimió el movimiento armado y que permite caracterizarlo como populista, siere que se defina el “populismo” –a la manera de Guevara Niebla- como un movimiento de recomposición social cuyo objetivo es el de superar la fragmentación regional, construir una unidad nacional real forjada desde la base misma de la sociedad, a partir de las masas trabajadoras, y desarrollar un sistema económico que proporcione sustento a ese objetivo, todo lo cual exigen la recuperación de los recursos naturales de manos de las compañías extranjeras, la reforma agraria y la construcción de un aparato industrial moderno. Se trata de un

³⁶⁶ Cfr. J. F. Leal, México: Estado, burocracia y sindicatos, cap. I.

movimiento en el que, sin modificar las estructuras capitalistas, se opera una alianza entre el Estado y las clases trabajadoras, y el primero juega un papel de vanguardia.³⁶⁷

A partir de la década de 1940 –como bien hace notar J. Labastida- el populismo y el nacionalismo mexicano cambiaron su contenido real: “se dio una ruptura significativa en el modelo político a pesar de la continuidad que se mantuvo en ciertos elementos institucionales. A nivel de proyecto social, se pasó de un modelo de desarrollo de capitalismo “autónomo” e integrador, que se había traducido en algunas medidas concretas de importancia, a un modelo de desarrollo asociado y excluyente, en el que el nacionalismo y el populismo pasaron a servir exclusivamente como elementos de control desmovilizadores de las masas, independientemente de la mejoría en los niveles de vida de algunos sectores claves de las clases populares”.³⁶⁸

En consecuencia, la justicia social que demandaron las fuerzas sociales dominadas y que se traduce en la fórmula marxiana “a cada quien según sus necesidades”, quedó matizada por el populismo de las décadas de 1920 y 1930 sin desvincularse de los intereses y necesidades de obreros, campesinos y grupos indígenas. Pero en la década de 1940, con el cambio de proyecto nacional y el nuevo sentido que habrían de adquirir el populismo y el nacionalismo, la justicia social dejó de ser un valor fundamental para convertirse en una fórmula legitimadora del poder.

Los proyectos educativos de la Revolución, hasta antes de la década de 1940, estuvieron orientados por el criterio de la justicia social, que en un sentido populista se entendió como exigencia de redención espiritual y material de las masas populares. La educación habría de servir -como lo interpretan L. Medina y O. Granados-, en lo espiritual, para liberar al pueblo del yugo del fanatismo religioso y para forjar una cultura propia, una cultura nacional; en lo material, serviría como medio de divulgación de los conocimientos científicos y tecnológicos que permitirían

³⁶⁷ Cit. en A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, págs. 34-37. Además de la interpretación de Guevara Niebla, que consideramos la más atinada para la circunstancia mexicana en el periodo comprendido entre 1915 y 1940, A. Puiggrós apunta la de Laclau, aplicable a periodos posteriores, según la cual el populismo es “una expresión pequeño burguesa o de sectores marginales, o de la burguesía nacional que busca aliarse a sectores populares para mejorar los términos de acuerdo con el imperialismo... Aquella necesita mantener una posición nacionalista en lo externo y hacer concesiones en lo interno... el elemento estrictamente populista no reside en el movimiento como tal, ni en el discurso ideológico característico del mismo... sino en una contradicción no clasista (pueblo-bloque de poder)... articulada a dicho discurso”. Se trata de un movimiento que – como dice Lowy-, tiene lugar en una etapa “nacional popular” en la que se realizan “tareas democráticas”. Cfr. Lowy, M., op. cit., pág. 153.

³⁶⁸ J. Labastida Martín del Campo, “Algunas hipótesis sobre el modelo político mexicano y sus perspectivas”, en *Revista mexicana de sociología*, año XXXVI, vol. XXVI, núm. 3 jul-sep., 1974, pág. 638. El modelo al que se refiere este autor implica la integración con las economías centrales, que trasladan parte de su aparato industrial a ciertos países periféricos mediante una estrecha asociación de los consorcios internacionales con los sectores más modernos de la burguesía y del Estado.

a las masas campesinas y a los grupos indígenas incrementar su productividad y mejorar sus condiciones de vida.³⁶⁹

La fundamentación teórica de dicho criterio adquirió diversas formas filosóficas entre las que destacan: a) el vasconcelismo inspirado en la filosofía de Bergson; b) el pragmatismo a la manera de Dewey, que fue impulsado por muchos pedagogos mexicanos, especialmente por quienes fueron los promotores de la escuela rural mexicana; y c) el marxismo aplicado a la manera de Bassols durante los años del maximato, y de García Téllez durante la presidencia de Cárdenas y de Lombardo Toledano cuya presencia significó la oposición teórica, desde diversas tribunas, tanto con respecto a las posiciones espiritualistas como a las pragmatistas.

Cada una de las fundamentaciones teóricas a las que hacemos mención merecería un estudio especial que rebasa el objetivo de este trabajo; por ello, nos limitaremos a destacar los elementos que permiten comprender el sentido teórico que adquirió el criterio axiológico en torno al cual se organizaron los contenidos del proyecto, a la luz de su correspondiente fundamentación filosófica.

Vasconcelos, como otros miembros del Ateneo de la Juventud, adoptó una posición francamente antipositivista y su repulsa tomó un cariz nacionalista.³⁷⁰ Pero su defensa de la nacionalidad, imbuida del espiritualismo francés, es ajena a un regionalismo cerrado.³⁷¹ Se trata de una posición político-filosófica que rechaza el “exclusivismo sajón” que “se funda en la fuerza”, y ve su posible superación en “la capacidad de universalidad del latinoamericano” cuyo fundamento no está en la fuerza sino “en el sentimiento que unifica”.³⁷² Por esta razón, su ideal educativo fue la consolidación de un nacionalismo que integrara las herencias indígena e hispana en una nueva armonía: “el mestizaje y la unidad nacional”.³⁷³

³⁶⁹ L. Medina y O. Granados, “El proyecto educativo de la Revolución Mexicana”, en: LII Legislatura, op. cit., “Doctrina”, t. II, pág. 131.

³⁷⁰ Hablando de las generaciones anteriores, Vasconcelos les critica el “habernos puesto de rodillas delante de ese fetiche de proceso expansivo de los anglosajones: la evolución” y añade que “Lejos de beneficiarnos, la filosofía positivista nos ha perjudicado, ha sido contraproducente, puesto que ha favorecido los afanes de colonización y el imperialismo expansivo de los anglosajones”, cit. por Escobar, G., “La filosofía latinoamericana en el siglo XX”, en: Xirau, R. et. al., La Filosofía, pág. 258.

³⁷¹ “He hecho filosofía para librarme del particularismo mexicano y de todos los demás particularismos, para hacerme hombre universal”, “romper límites es la tarea propia del espíritu”, “Sólo de la filosofía, entendida como saber total, derivarse el plan de la vida propia y de la organización colectiva”, decía Vasconcelos. Cfr., Ética, págs. 32, 35 y 37.

³⁷² Aquí se revela como una influencia importante en Vasconcelos el antiintelectualismo de la concepción bergsoniana, que pone el acento en la incapacidad de la inteligencia analítica (y fragmentadota) para conocer la realidad y que sostiene como método superior y sintético la intuición del devenir. Basta analizar algunas tesis de Vasconcelos para confirmarlo: “La unidad es una suerte de fluido invisible que permea y anuda las cosas más disímiles, tal como sentimos que lo hace una melodía”; “el mundo entero se vierte en mi ser y sale de él orgnizado, viviente”; “Conocimiento, emoción, fantasía... a la combinación de estas tres potencias se le suele llamar intuición del ser”. Cfr. Ética, pág. 10. Confróntese también las obras de H. Bergson, especialmente La evolución creadora.

³⁷³ Cfr. L. Medina, y O. Granados, op.cit., pág. 134. Por su parte, E. Llinás considera que este ideal permite ubicar a Vasconcelos dentro de la corriente hispanizante que se enfrenta, por lo que se refiere

Vasconcelos tenía la convicción de que la raza hispano-americana estaba llamada a encarnar un nuevo tipo de hombre, una nueva raza. –la cósmica- en la que se cumpliría el fin ulterior de la historia: lograr la fusión de los pueblos y las culturas. Con un enfoque plenamente idealista, sostenía que el cambio social y las transformaciones económicas dependían de la transformación de la conciencia, de la construcción de una cultura propia, de la identidad nacional. Su “antiimperialismo” era, en su base, un antiimperialismo cultural,³⁷⁴ de acuerdo con el cual el logro de la justicia social requería de la recuperación de los valores culturales propios y el desarrollo de la capacidad de crear cultura, que han manifestado siempre los pueblos americanos.

La educación era, pues, fundamentalmente, educación del espíritu: debía sí, contribuir a “aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa”, pero no en un sentido pragmático sino en uno vitalista: no se trataba de dominar la naturaleza y oponerse a ella, sino de intuir y desplegar el impulso creador del espíritu.³⁷⁵

La escuela no debía contribuir a adaptar al alumno al medio en que se va a vivir pues, en los pueblos latinoamericanos, ello significaba enseñarlos a vivir en la sumisión; antes bien, su contribución debía orientarse a liberar las energías contenidas en el espíritu latino. La escuela debía ser una iniciación en la vida –vida en sentido espiritualista y no pragmático-; por eso, y oponiéndose al principio de Dewey “enseñar lo que es útil”, Vasconcelos insiste en que las enseñanzas fundamentales son: “la destreza, la práctica del entusiasmo y la búsqueda del absoluto”.

La educación era “coacción humanista”, en el sentido de que había que imponer un enfoque metafísico –lo cual era ineludible, según este autor- con el fin de liberar al individuo de la ignorancia, de la necesidad y de la maldad para conducirlo al gozo de su propia energía ya purificada.³⁷⁶

También oponiéndose a Dewey, sostiene que “el alma, no sólo se mueve por interés”, puesto que se satisface incluso en lo inútil y sus interrogantes brotan

a la educación, a la corriente americano-europeizante. Cfr. Llinás, E., *Revolución, educación y mexicanidad*, págs. 18 y 117.

³⁷⁴ “Las filosofías pragmáticas se resienten de su supeditación al apetito, al interés que mueve su época... dejan de ser propósito de conocimiento para convertirse en cause de movimiento y justificación de un proceder”; “Cuando estos esquemas subfilosóficos coinciden con un periodo de fervores prácticos aparecen en la historia del pensamiento esas monstruosidades que se llaman filosofías nacionalistas, raciales, imperiales”; “Bastaría... que nuestra liberación se iniciase, primero, en la conciencia, después en la economía”: cfr. Vasconcelos, J. *Ética*, págs. 16-27.

³⁷⁵ “El maquinismo –decía Vasconcelos-, admirable para domeñar los elementos, se vuelve después contra la esencia misma de la vida y la estrangula con limitaciones, mandatos y cortapisas... Nosotros (a diferencia del norteamericano) conservamos más libre el espíritu, pero no lo usamos o lo envilecemos en el ocio estéril o en la anarquía de la acción sin ideal... (pero) nosotros no hemos podido hacer que nuestros sueños sean fecundos... no hemos conseguido infundirles el impulso creador del espíritu”. Cit. por L. Medina y O. Granados, op. cit., pág. 134.

³⁷⁶ Cfr. *ibid.*, pág. 52.

muchas veces de la mera curiosidad, sin que medie la necesidad; cuando empezamos a sentirnos libres de la necesidad –dice- aparecen las facultades superiores que engendran la cultura.

Por estas razones, Vasconcelos concibe a la educación como proceso de liberación que se asemeja al cultivo: el maestro es el hortelano y el educando es la semilla que ha de germinar y desarrollarse.³⁷⁷ Ese desarrollo habría de manifestarse como capacidad para la democracia, para participar en la vida social y política del país; pero el primer paso consistía en un acto de justicia, que habría de lograrse por la vía de la educación: “incorporar a los oprimidos, darles un lugar incluso glorioso para romper la tradición de exclusión y sometimiento”.³⁷⁸ Ello requería poner en práctica la mística cultural que, bajo el signo político del populismo y bajo el signo filosófico del vitalismo espiritualista, se tradujo en el proyecto educativo que impulsó Vasconcelos en la primera mitad de la década de 1920, y cuyo influjo se sentiría aun muchos años después.

En el proyecto vasconcelista se destaca un rasgo que hubo de desempeñar un papel muy importante en los proyectos educativos del Estado mexicano surgido de la Revolución: el indigenismo. Ese rasgo, como bien señala L. Durán, era fruto de una posición progresista frente a las que concebían a los indios “como seres biológicos y culturalmente inferiores, que debían ser ‘blanqueados’ y ‘civilizados’”, pero, pese al enfoque humanista, tal indigenismo difirió muy poca cosa de estas posiciones ya que también envolvió la pretensión de que los indígenas adoptasen la “cultura nacional” y asimilaran las pautas y los modelos de la sociedad dominante, lo cual iba en detrimento de su propia cultura.³⁷⁹

En este contexto, la educación aparece como medio para lograr la unificación ideológica en torno al proyecto nacional popular que demandaba “tareas democráticas”³⁸⁰ y que se orientaba al logro de una sociedad moderna. De ahí la contradicción entre un proyecto educativo que reivindicaba la cultura y el modo de ser indígena, y un proyecto nacional que requería la incorporación de los indígenas a un proceso cuyo horizonte era la modernización.

Se requería de una educación que contribuyera a forjar un espíritu nacionalista y que impulsara la realización de las tareas democráticas bajo el signo de la modernización.³⁸¹ Luis Medina y Otto Granados lo interpretan así: la filosofía

³⁷⁷ Cfr. J. Vasconcelos, *De Robinson a Odisea*, págs. 12-16 y 39.

³⁷⁸ Cfr. L. Medina y O. Granados, *op.cit.*, pág. 139.

³⁷⁹ Cfr. L. Durán, “Política estatal y etnodesarrollo en México”, en: Reuter, J. (comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*, págs. 21-22.

³⁸⁰ Según Lowy, estas “tareas democráticas” –como la solución del problema agrario, la autodeterminación y la superación del subdesarrollo- se plantean en los países latinoamericanos en una fase “nacional popular” de su historia. Cfr., M. Lowy, “Guevara, marxismo y realidades actuales en América Latina”, en: *op. cit.*, pág. 55.

³⁸¹ A. Puiggrós la define como la tendencia a la industrialización, la búsqueda de progreso económico, de avance científico y tecnológico y de estabilidad política, a la manera del *american way of life*. *Imperialismo y educación en América Latina*, págs. 112-113.

educativa de la Revolución, entre 1920 y 1940, se caracterizó por procurar una cultura “moderna y democrática” fundada en un nacionalismo popular.³⁸²

En consecuencia, para contribuir a hacer efectivo un proyecto nacional que prometía mejores niveles de vida y perseguía asegurar la soberanía del país, el proyecto educativo debía impulsar el desarrollo de la educación técnica y, con ello, abrir canales de ascenso económico y social para la población urbana marginada; al mismo tiempo, por la vía de la escuela rural, el proyecto había de contribuir a organizar económicamente el agro y a sentar las bases de un nacionalismo político.

El proyecto educativo callista, cuyo eje central fue la escuela rural impulsada por Moisés Sáenz, tenía el sello de la modernización, y teóricamente adoptó las principales premisas de Dewey. La “escuela de la acción” y el “aprender haciendo”, así como la vinculación entre escuela y comunidad fueron los elementos característicos de este proyecto que si bien retomaba una buena parte del discurso vasconcelista era, por sus fundamentos filosóficos –individualismo, experimentalismo y pragmatismo-, profundamente diferente.

La escuela rural –decía M. Sáenz- debía ser un centro social para la comunidad y favorecer la socialización, es decir, el hecho de que “el pueblo entra a la escuela, donde hay un espíritu de democrática libertad en el trabajo, donde hay igualdad en el esfuerzo y realidad en el interés y donde... se tiene la idea de un grupo perfectamente integrado con comunidad de ideales y de intereses y en cooperación completa para realizarlos”.³⁸³ La característica de la escuela rural era el nacionalismo: tenía que contribuir a crear una “comunidad de intereses, de ideales y de sentimientos, que se llama patriotismo”, y a incorporar al indígena a ese “tipo de civilización... que constituye nuestra nacionalidad”. El medio par lograrlo era la actividad, por lo que la escuela se convertía en “un gran campo de actividad” vinculado a las necesidades de la comunidad.³⁸⁴

También Rafael Ramírez se sintió atraído por la concepción de Dewey y se comprometió en la instrumentación de la educación activa con el fin de lograr la incorporación del indígena a la sociedad nacional y vincular la escuela a la comunidad. A esta influencia, se sumó la de Comte cuya presencia persistió, aunque con menor importancia; ello explica por qué, según la concepción de este pedagogo, la población rural debía ser transportada, gracias a la educación, “de las etapas inferiores de vida hacia planos superiores”.³⁸⁵

De esta manera, el valor que orientaba la teoría y la práctica referidas a la educación rural era la justicia; pero, concebida a la manera del pragmatismo, ésta se veía cumplida en la incorporación de las clases trabajadoras y de los grupos

³⁸² Cfr. L. Medina y O. Granados, op. cit., págs. 128-132.

³⁸³ M. Sáenz, “Algunos aspectos de la educación en México”, en: Loyo, E. (comp.), La casa del pueblo y el maestro rural mexicano, pág. 22.

³⁸⁴ “Las nuevas escuelas pretenden dar educación activa y funcional, se epitomizan en el aserto de que enseñan haciendo” –decía Sáenz-. Ibid., págs. 23, 25 y 27.

³⁸⁵ Cfr. “Introducción” de G. Aguirre Beltrán, en Ramírez, R., La escuela rural mexicana, págs. 24-28.

indígenas a la comunidad nacional, y en el logro de su efectiva participación social, puesto que, de acuerdo con los postulados de Dewey, lo que caracteriza a una sociedad “buena” o “democrática” es un máximo de experiencia compartida entre sus miembros. En síntesis, además de activa, la educación debía ser democrática y nacionalista.

Esta manera de entender la justicia y la “educación democrática”, fue característica de la política educativa indigenista practicada desde 1917 hasta 1940 y que –según Aguirre Beltrán-³⁸⁶ tenía como objetivo principal la integración de los grupos étnicos originalmente americanos en una sociedad y en una nacionalidad comunes en lo económico, social, cultural y lingüístico, y ello implicó, pese a la mística vasconceliana o la defensa de la democracia al estilo de Dewey, medidas coercitivas conducentes a modernizar al indio, como la prohibición del uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza y de otros signos de identidad como la indumentaria.

Así, se hacía efectiva la “coacción humanista” de la que hablara Vasconcelos y se consideraba un acto de justicia el incorporar al indígena a la sociedad nacional, aunque ello implicara el sacrificio de su cultura.

Los defectos de esta política integracionista fueron puestos al descubierto en el Congreso de Pátzcuaro efectuado en 1940. Ahí se repudió la coerción y se propuso el consenso y el relativismo cultural como nuevo enfoque en la tarea de formar un Estado nación. En dicho congreso, se estableció que el Estado debía proteger al indio, al obrero y al campesino –que constituían el sector económica y socialmente débil de la población nacional- para evitar que fuesen objeto de sobreexplotación. La participación de Lombardo Toledano y de algunos líderes magisteriales, le dio un nuevo sentido al criterio axiológico que orientaba la educación. Se entendió que “justicia” no era lo opuesto de “segregación” y que la educación no debía reducirse a un proceso de integración y de adaptación; la justicia que en el Congreso se demandó consistía en la “redistribución de la dignidad, la riqueza y el poder entre obreros y campesinos”.

Sin embargo, los postulados teóricos que surgieron del Congreso mantuvieron vigente la necesidad de la integración y se expresaron en un lenguaje populista que si bien matizó la pertenencia de clase de la forma de dominación étnica, no impidió que se reivindicaran las particularidades étnicas “lengua y cultura incluidas”.³⁸⁷

Esta nueva significación del criterio axiológico era el resultado de un largo proceso: en el proyecto vasconceliano, la educación debía contribuir a redimir a los oprimidos incorporándolos a la tarea universal de lograr una raza nueva y liberando su energía creadora; en el proyecto callista, dicha redención habría de procurarse por la vía de un proceso educativo que favoreciera su adaptación al medio y su

³⁸⁶ Cfr. G. Aguirre Beltrán, “El indigenismo y la educación del indio en México”, en: UNAM, Coloquio sobre los grandes problemas educativos de México, pág. 103.

³⁸⁷ *Ibidem*.

elevación a un estadio superior de vida, que no era otro que el que le ofrecía su pertenencia a una nación civilizada. Y al paso del tiempo, los proyectos educativos fueron nutriéndose de una presencia que se tornó cada vez más importante hacia la década de 1930: la teoría socialista. Ésta fue adquiriendo interpretaciones diversas que reflejaban las relaciones de fuerza internas y externas.

En efecto, ya desde el Congreso Socialista Nacional efectuado en septiembre de 1919, se manifestó esa diversidad: la corriente reformista encabezada por Luis N. Morones sostenía que a los sindicatos correspondía la lucha económica, en tanto que al partido obrero le correspondía la lucha parlamentaria;³⁸⁸ desde este punto de vista, se pugnaba por lograr mejores niveles de vida para los trabajadores y por ampliar su participación política a través de sus representantes. Por otra parte, los anarcosindicalistas impulsaban la lucha sindical, pero rechazaban la participación política del proletariado en un Estado que, de acuerdo con sus tesis fundamentales, debía desaparecer.

La corriente que dominó la escena, sobre todo durante la década de 1930, fue la que Martínez Verdugo definió como democracia revolucionaria. En el proyecto político de esta corriente, las tareas prioritarias consistían en lograr una solución radical y rápida al problema agrario y procurar la independencia plena del país con respecto del imperialismo.³⁸⁹

Ni la tendencia reformista que dominó en los primeros años de la década de 1920 y que se hermanaba con la tendencia liberal, ni la democrático-revolucionaria que predominó en la década de 1930 veían como meta la anulación del Estado político –tesis básica en el marxismo clásico- y no rechazaban la alianza con la pequeña burguesía radicalizada. Se trataba de una lucha por mejorar las condiciones de vida de obreros y campesinos, por asegurar la independencia del país y por lograr la participación política de las clases trabajadoras. La abolición de la propiedad privada y el advenimiento de la sociedad socialista no eran objetivos a corto plazo. Para el reformismo, ésta sería el resultado “natural” de reformas graduales orientadas por el ideal de una sociedad justa y democrática. La democracia revolucionaria, tenía otra interpretación: en el discurso político se afirmaba reiteradamente que se estaban tomando medidas para la transformación de la sociedad mexicana en una sociedad socialista, pero en los hechos el advenimiento de tal sociedad parecía dejarse para una etapa ulterior.

Algunos comentarios de diversos autores que han tocado el tema de la teoría socialista en México, nos permiten afirmar que las obras del marxismo clásico no fueron ampliamente difundidas, y que el trabajo de teorización en esta línea no fue todo lo rico que podría haber sido en el México posrevolucionario.³⁹⁰ Si a ello

³⁸⁸ F. M. Márquez y O. Rodríguez, op. cit., págs. 17-18.

³⁸⁹ A. Martínez Verdugo, Historia del comunismo en México, págs. 61-63.

³⁹⁰ En opinión de Márquez y Rodríguez, los dirigentes obreros socialistas mexicanos de la década de 1920 eran “jefes natos” que se formaban gracias a la “práctica espontánea” y que no estaban “compenetrados de las tesis de la IC”. Márquez, M. y Rodríguez O., op. cit., pág. 86. Martínez Verdugo afirma que la creación del PCM “no fue precedida de una extensa difusión de la teoría del marxismo”,

agregamos que algunas versiones del socialismo que llegaron a influir en nuestro país –como el revisionismo de la II Internacional o el dogmatismo stalinista– implicaban deformaciones del marxismo clásico, es fácil entender que las interpretaciones del socialismo que predominaron se acercaran, algunas veces, a las concepciones liberales, y otras, a un dogmatismo lejano al espíritu crítico del marxismo clásico. No obstante, para los partidarios de esta corriente, el objetivo a largo plazo era la revocación de la explotación capitalista y el logro de una sociedad justa y democrática. Este fue también el tipo de sociedad que se inscribió en el proyecto de las clases trabajadoras; ello quedó manifiesto en la lucha armada y continuó manifestándose en la práctica combativa de estas clases durante las dos décadas siguientes.

Si quisiéramos ver en el periodo 1915-1940 la aplicación consciente de las premisas del socialismo, podríamos decir que bajo el influjo de la III Internacional se adoptó la teoría de un “etapismo” que establece como supuesto estratégico una etapa socioeconómica y política de capitalismo nacionaldemocrático o nacionalpopular en el que las tareas democráticas –como la reforma agraria o la nacionalización de los trusts– ocupan un lugar relevante.³⁹¹ Pero sin dejar de reconocer la importancia de la influencia de la III Internacional, sobre todo en el seno del Partido Comunista Mexicano, creemos que esta “estrategia” fue forzada por las circunstancias sociales y políticas: campesinos, obreros, maestros y otras fuerzas sociales, se organizaban y exigían satisfacción a sus necesidades que, de acuerdo con el contexto político y las concepciones teóricas hegemónicas, demandaban la realización de tareas democráticas. El impulso de esas fuerzas le confirió un nuevo sentido al criterio axiológico que orientó los proyectos educativos.

La reforma del artículo 3º. en 1934, es clara manifestación del nuevo sentido que adquiriría ese valor fundamental. Era, todavía, época de “concesión y convenio”, pues la necesidad radical de justicia se hacía sentir con fuerza por parte de las clases trabajadoras. No el positivismo, ni el pragmatismo, ni el espiritualismo, como lenguajes filosóficos, habían sabido expresar esta exigencia; de ahí que el “socialismo marxista” apareciese como más adecuado.

A causa de esa presencia teórica en los proyectos educativos de la década de 1930, éstos fueron calificados como “radicales”. La definición de ese radicalismo da

que “los esquemas que la Internacional Comunista elaboraba para todo el mundo o para grandes regiones... fueron trasladados mecánicamente a las condiciones de México” y califica de “grave” “la debilidad teórica del partido” en la década de 1930. Martínez V. A., Partido comunista..., op. cit., págs. 18, 23 y 26.

³⁹¹ Esta visión “etapista” –según explica Lowy– se volvió hegemónica en el seno del comunismo latinoamericano, a partir de 1935 y se inspira en los textos de Stalin de los años 1925 a 1927. Esta visión había sidoprecedida de otra “no etapista” que consideraba imposible una etapa del capitalismo nacional independiente en América Latina y veía al socialismo como alternativa, más bajo la forma de una posibilidad objetiva que de un resultado inevitable del desarrollo económico y social. Cfr. lowy, M., “Las etapas del desarrollo social en la visión del mundo marxista en América Latina”. En: op.cit., págs. 151-153 y 168-172.

una clara idea de la manera como se interpretaba el marxismo en esos años. Por ejemplo, J. Britton lo define así:

El radicalismo, en este caso el marxismo, era una idea o política que constituía una ruptura decidida con los valores tradicionales y la ideología de la sociedad mexicana... El socialismo era para México en los años treinta una ideología radical que entraba en conflicto con los valores católicos conservadores de la mayoría de la población del país.³⁹²

Así pese a que, en su momento, liberalismo y positivismo había adoptado una actitud anticlerical, en la década de 1930 el anticlericalismo se identificó con el socialismo.

El radicalismo se identificó también con un marxismo entendido como cosmovisión y proclive al dogmatismo. Así lo interpretó Lombardo Toledano: “La escuela del proletariado no puede ser... ni laica, ni católica, ni ‘racionalista’. Debe ser dogmática en el sentido de afirmativa, imperativa”.³⁹³ Desde su perspectiva era el Estado quien debía tener a su cargo la educación, y a este respecto debía dejar de ser neutral, pluralista o conciliador, para convertirse en un Estado que tomase partido por el proletariado. De esta manera, contrariamente a la idea marxiana de que el Estado debía ser educado, el Estado mexicano se erigía, aun para los marxistas declarados, en “el educador”.

El criterio de justicia social adoptaba una nueva forma: el explotado y el oprimido tendrían la protección del Estado que los salvaguardaría del fanatismo religioso y, mediante la capacitación para el trabajo productivo, les haría factible la movilidad social. Éste fue el sentido que dio Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, al criterio axiológico; la justicia social consistía en realizar la síntesis de los valores de las culturas indígenas y de la “cultura occidental”; para ello, se requería “disminuir la brecha” entre el medio rural y el urbano, “modernizando las prácticas económicas de los campesinos y ensanchando sus contactos sociales”. Se trataba, así, de incorporar a los grupos indígenas a la nación y convertirlos “en una raza vigorosa físicamente y capaz de producir riquezas en gran abundancia con los medios mecanizados”.³⁹⁴

En esta concepción, “justicia social” significó la superación de “los contrastes” y, desde este punto de vista, la educación se entendió como un proceso orientado al logro de la “transformación de las masas rurales”, al ofrecer a los campesinos los conocimientos que les ayudarían a preservar la salud y los que les permitirían modificar los métodos de producción, aplicar los adelantos de la ciencia y la tecnología, e incorporarse a la Nación como “elementos productivos y útiles”. La educación debía servir, también, para impedir la afirmación de las actitudes

³⁹² J. A. Britton, *Educación y radicalismo en México*, t. I., págs. 13-15.

³⁹³ Cfr. L. Medina y O. Granados, *op. cit.*, págs. 146-147.

³⁹⁴ J. Britton, *op. cit.*, t. I., pág. 53.

individualistas, congruentes con el sistema capitalista, y estimular las “tendencias comunales” de los grupos indígenas.³⁹⁵

En la política cardenista se enriqueció el criterio axiológico al vincularlo con la idea de una acción transformadora consciente y organizada. En este aspecto se acercaba a las tesis marxistas, sin que ello signifique que su fundamentación estaba exenta de elementos no marxistas:³⁹⁶ el logro de una sociedad justa requería la acción de las masas, pero no de las masas manipuladas, sino de las masas organizadas y conscientes.³⁹⁷ En la concepción de Cárdenas, la educación debía ser “instrumento de movilización social y...medio para imbuir en las conciencias la idea de crear una sociedad más justa e igualitaria”.³⁹⁸ En otras palabras, la finalidad de la educación era la de formar a individuos capaces de contribuir, con su acción, a superar el egoísmo y a corregir la distribución desigual de la riqueza. Y, todavía más, la educación debía contribuir a emancipar a las clases trabajadoras y a suprimir las relaciones de explotación.

En efecto, de acuerdo con esta política, la acción educativa debía ser congruente con “el programa de emancipación del indígena” que, según decía Cárdenas, era “en esencia, el de la emancipación del proletariado de cualquier país, pero sin olvidar las condiciones especiales de su clima, de sus antecedentes y de sus necesidades que le dan una peculiar fisonomía”.³⁹⁹ Dicho programa –sostenía Cárdenas– tenía por objetivo: procurar el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de los indígenas y el mejoramiento de sus condiciones de vida, agragando a sus recursos técnica, de la ciencia y del arte, pero siempre sobre la base de la personalidad racial y el respeto de su conciencia y de su entidad.

Sin dejar de reconocer que muchos políticos de raigambre marxista insistieron en que la educación debía responder a la necesidad de acabar con la explotación del proletariado, no fue sino hasta el periodo presidencial de Cárdenas cuando se aclaró de qué manera sucedería esto. El proceso educativo serviría para preparar a los individuos que iban a promover el cambio; para formar la conciencia de clase que –según declaraba Cárdenas en el texto de la iniciativa de ley que creó el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica:

³⁹⁵ Ibid., págs. 53-54.

³⁹⁶ M. Pérez Rocha alude a la falta de “comprensión cabal” de la teoría marxista en esa época. Refiriéndose a Cárdenas dice: “Por un lado, de manera reiterada hizo reconocimiento de la lucha de clases, de la explotación en que se basa y desarrolla el capitalismo; no pocas veces a los capitalistas los llamó explotadores y señaló al socialismo como una meta, como una necesidad. Por otro, ponía por encima de todo a la República, a las Instituciones, a la Revolución Mexicana, prometía el respeto a la propiedad privada y la consideraba justa”. Cfr., Pérez Rocha M., Educación y desarrollo, pág. 85.

³⁹⁷ “No queremos –afirmaba– masas aprovechadas solamente para las contiendas políticas. Queremos que las masas aprovechen su organización en mejorar su economía, queremos que la misma organización sea un factor de convencimiento que ayude a cambiar la estructura moral y económica que aún sigue rigiendo...” cit. por Córdoba, A., La política de masas del Cardenismo, pág. 55.

³⁹⁸ L. Medina y O. Granados, op. cit., pág. 155.

³⁹⁹ Fragmento del último informe presidencial de Cárdenas, en: Carbó, T., Educar desde la Cámara de Diputados, pág. 259.

..se irá logrando orgánicamente en el espíritu de los alumnos, a medida que el desarrollo de su inteligencia y el ensanche de sus conocimientos le hagan ver el papel que como productores tienen los proletarios en la sociedad capitalista, y la lucha continua a que esa posición los conduce frente a los dueños de los instrumentos de producción.⁴⁰⁰

Las escuelas habían de operar, como lo declaró García Téllez, Secretario de Educación bajo el régimen de Cárdenas, como “verdaderos focos de redención material y espiritual”, como centros en los que se trabajaría para hacer efectiva “la Revolución”, lo cual implicaba “la equitativa distribución de las riquezas, la supresión de los regímenes de explotación y el control técnico de la economía”.

De esta manera, aunque en el proyecto cardenista se habló de igualdad y de equidad y los argumentos utilizados no fueron puramente marxistas, si tomamos en consideración el proyecto en su conjunto, es innegable que el concepto de justicia social no tuvo el sentido de “igualdad burguesa” o “igualdad formal”, sino que adquirió la connotación marxiana de supresión de la explotación –no obstante que el logro de esta meta fuese visto como resultado de un proceso gradual y evolutivo que debía efectuarse bajo la rectoría del Estado; al mismo tiempo, el concepto de educación se vinculó con el de riqueza social cuando se hizo armonizar el proyecto educativo con un programa político cuyo fin consistía en la emancipación del ser humano por la emancipación del trabajo, y el desarrollo de todas las potencias y fuerzas de los individuos.

El concepto de justicia social fue nuevamente revalorizado –aunque sólo al nivel del discurso- en los proyectos educativos de la década de 1970 y, posteriormente, en la de 1980, pero nunca ha vuelto a tener el sentido que le imprimió la política cardenista. En efecto, en 1973, con la promulgación de la Ley Federal de Educación –la cual sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública que, pese a la reforma constitucional efectuada en 1946, había conservado durante todos esos años la disposición de que la educación en México debía ser socialista- se declaró que la educación debía contribuir al logro de “una vida social justa” (art. 5º. fracción XV). Si bien el valor era el mismo, ya no era el valor fundamental, y su sentido difería del que tuviera en el proyecto cardenista pues no se trataba de que la educación contribuyese a la formación de la conciencia de clase, ni a preparar a individuos capaces de promover el cambio social, sino a promover las “actitudes solidarias” que requería la “unidad nacional”.⁴⁰¹ El sentido cambiaba radicalmente porque esas actitudes no hacían referencia alguna a la supresión de la explotación y, lejos de ello, fueron fácilmente conciliables con un régimen de explotación.

El proyecto emprendido en 1982, bajo el rubro de “Revolución Educativa”, ha vuelto a enfatizar la justicia social como horizonte axiológico del proceso educativo, pero el concepto se ha entendido a la manera liberal. En dicho proyecto, la

⁴⁰⁰ Cit. por M. Pérez Rocha, op. cit., pág. 102.

⁴⁰¹ “Ley Federal de Educación”, en: Secretaría de Educación Pública, Normas Fundamentales, pág. 10.

educación es definida como “un proceso de formación más que de información, de desarrollo de las capacidades del individuo... siempre inmerso en un contexto social” (subrayado nuestro), que debe “contribuir a combatir desigualdades”.⁴⁰²

La afirmación que subrayamos nos orienta con respecto del sentido que adquiere el concepto de justicia social: que el individuo está “siempre inmerso en un contexto social”, no cabe lamedor duda, pero el hecho de que se insista en ello nos permite inferir que no es el contexto social lo que se pretende transformar, sino sólo el individuo. Por tanto, formar no significa preparar a quienes han de transformar las estructuras económico-sociales, sino preparar a los individuos para que mejoren sus condiciones de vida y contribuyan a “combatir las desigualdades”. Si es éste el sentido de la aclaración –y así nos lo parece- la justicia (bajo la forma de una “Sociedad igualitaria”) adquiere nuevamente el significado liberal que imperó en los proyectos educativos del siglo XIX, significado que tan acertadamente definió la crítica marxiana: se trata de lograr la igualdad en el “cielo jurídico” mientras que se deja incólume la desigualdad en “la tierra de la realidad social”.

El desarrollo como criterio axiológico

A partir de la década de 1940, el contexto socioeconómico y político –que se caracterizó por el industrialismo, por la alianza de la burguesía nacional con el imperialismo norteamericano y, una vez iniciada la Guerra fría, por el “anticomunismo” exacerbado- privilegió la política de la “negociación y la represión” y restó fuerza a la política de “la concesión y el convenio”.

Si en el siglo XIX la política porfirista logró subordinar la libertad al orden, pese a que la primera había sido el valor fundamental que dio sentido a las luchas progresistas de esa época, la política iniciada por Ávila Camacho y continuada por todos los regímenes posteriores, logró subordinar la justicia social a otro valor: el desarrollo.⁴⁰³ Si “Revolución” significó desde 1910 hasta 1940 exigencia de justicia social, los diversos regímenes a partir de la década de 1940 se califican a sí mismos como “revolucionarios” en virtud de que procuran el desarrollo.

El plan sexenal del periodo avilacamachista ofrece la tesis que habría de servir para tal subordinación: “Mientras el país no aplique al desenvolvimiento de sus riquezas la técnica moderna, el crédito, la capacidad organizadora, a fin de crear la abundancia de recursos y productos nacionales, la Revolución no podrá corporizar sus conquistas. Sólo fortaleciendo económicamente al país se puede vivir en toda su plenitud la verdadera revolución; porque sólo entonces al régimen de la riqueza

⁴⁰² Cfr. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, págs. 9-10.

⁴⁰³ De la obra de Dos Santos tomamos estos dos supuestos fundamentales de la teoría del desarrollo: a) desarrollarse significa dirigirse hacia determinadas metas generales, que corresponden a un estadio de progreso cuyo modelo se abstrae a partir de las sociedades más desarrolladas del mundo; b) los países subdesarrollados avanzarán una vez que eliminen obstáculos propios de las sociedades tradicionales. Cfr. Dos Santos, T., Imperialismo y dependencia, pág. 283.

producida se podrán aplicar las normas de justicia social”,⁴⁰⁴ esta tesis, en la cotidianidad política se tradujo así: “primero hagamos el pastel (la riqueza), aunque quede en manos de una minoría, después nos lo repartimos equitativamente; repartir, antes de producir, equivale a repartir pobreza”.⁴⁰⁵

Desde ese momento, y no obstante que no se había abolido legalmente la educación socialista, la “justicia social” dejó de ser el valor fundamental. Conceptos como “lucha de clases” y “fin de la explotación” fueron desapareciendo del discurso político. En su lugar, reaparecieron los conceptos de “armonía social” y “unidad nacional” vinculados al nuevo criterio: el desarrollo.

Se iniciaba la era de “la escuela del amor”:⁴⁰⁶ el “amor a la patria”, el “amor a las tradiciones nacionales”, el “amor a la libertad” reemplazó a la existencia de justicia social en la rectoría axiológica de los proyectos educativos; la “confraternidad universal” sustituyó al concepto de “lucha de clases” y la “convicción democrática” se sostuvo frente a pretensiones “totalitarias” –por cierto, en momentos en los que el discurso mistificador de la clase dominante no perdía oportunidad de identificar “socialismo” con “régimen totalitario”, y “marxismo” con “teoría extraña” o “influencia sectaria”.

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Pública, la educación socialista era aquella que tendía a “formar y afirmar en los educandos, conceptos y sentimientos de solidaridad y preeminencia de los intereses colectivos respecto de los privados o individuales, con el propósito de disminuir las desigualdades económica y social”. Ya no se trataba, así, de formar un hombre nuevo capaz de forjar una nueva sociedad libre de explotación, sino sólo de contribuir a disminuir las desigualdades promoviendo en los educandos “buenos sentimientos” de confraternidad y solidaridad, e inculcando en ellos el amor patrio –exclusión hecha de “toda influencia sectaria, política y social”, como serían los intereses de clase- con el fin de consolidar la unidad nacional.

Con toda razón, M. Pérez Rocha ha elegido el calificativo de economicista para designar a la ideología que campea en los proyectos educativos a partir de la década de 1940.⁴⁰⁷ Lo que resalta en ellos, sobre todo si consideramos el aspecto implícito y el aspecto oculto de los proyectos, es que todo valor está subordinado al del desarrollo económico: la educación debía “capacitar” a hombres y mujeres para emprender el “esfuerzo agrícola e industrial” que requería el país (Campaña Nacional Contra el Analfabetismo, 1944); debía promover en los educandos el “amor al oficio”, y capacitarlos para constituirlos en verdaderos “factores de progreso” (Informe presidencial, 1943), en suma, para participar en la tarea del desarrollo.

⁴⁰⁴ Cit. por M. Pérez Rocha, op. cit., pág. 119.

⁴⁰⁵ Ibidem.

⁴⁰⁶ Cfr. D. L. Raby, Educación y revolución social en México, pág. 63.

⁴⁰⁷ M. Pérez Rocha, op. cit., cap. 4, passim.

El “progreso” al que se refería expresamente el discurso político en las décadas de 1950 y 1960 consistía –según lo resume Adriana Puiggrós- en “el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas”. El carácter “natural” de la evolución –agrega la autora- quedó referido a los países capitalistas avanzados, mientras que los demás, careciendo de esa capacidad transformista, requerían del aporte externo para “pisar los umbrales de la civilización”; aporte que se manifestó en tres aspectos fundamentales: capital, tecnología y educación.⁴⁰⁸

La concepción “desarrollista” de la educación quedó claramente enmarcada en la política general de la Alianza para el Progreso (Carta de Punta del Este, 1961) y definida en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social de América Latina, organizada por UNESCO, CEPAL, OEA, OIT Y FAO (1962).

En esta Conferencia se determinó que la educación debía constituirse un factor de desarrollo económico y servir como mecanismo de transformación social. En otras palabras, había que emular a las sociedades industrializadas en las cuales la preparación de los ciudadanos se convertía en instrumento para la expansión de la capacidad productiva y la adaptación a la técnica.

Los boletines de la UNESCO ilustran acerca del significado teórico del criterio y del que adquirió el concepto de “educación” en el proyecto desarrollista. Según lo expresado en ellos, para que la educación fuese un factor de desarrollo económico, había que concebirla y hacerla operar como “inversión de rendimientos más o menos precisables y como utilización eficaz de los recursos humanos”. Desde este punto de vista, las decisiones en el ámbito educativo habrían de depender de la relación entre los costos y el “servicio social” que la educación rindiese, lo cual implicaba poner en estrecha conexión las necesidades educativas y las “urgencias de un previsible cuadro ocupacional dentro de determinado horizonte de desarrollo”.

En los proyectos desarrollistas, además de concebirse como “factor de desarrollo” y como instrumento de progreso técnico, la educación se define –bajo el supuesto de que estimula la invención y facilita la adaptación tecnológica donde esa invención no sea posible- como un “mecanismo de transformación social”, no porque se considere que deba contribuir a terminar con las relaciones sociales de explotación, sino porque el sistema educativo se constituye en medio de selección y de ascenso social. Dicho de otra manera, al poner en operación un proceso selectivo basado en el mérito, la educación ha de concurrir a dar origen “a una estratificación basada en el talento y no exclusivamente en el poder económico”.

Las funciones que el proyecto desarrollista asigna a la educación la caracterizan como un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje, institucionalizados en el sistema escolar, cuya finalidad es transmitir información y valores, desarrollar aptitudes y habilidades, y modificar hábitos y actitudes para hacerlos favorables al desarrollo. Pero –insistimos- no se trata de desarrollo

⁴⁰⁸ Cfr. A. Puiggrós, *Imperialismo y...*, pág. 118.

entendido como “autorrealización del Espíritu”, o como un proceso lineal ascendente de un todo que deviene perfecto, y mucho menos se trata de la realización progresiva de valores que corresponden a necesidades radicales; se trata, lisa y llanamente, de un crecimiento económico que “idealmente” debiera acompañarse de una “más equitativa” distribución del ingreso.

En esta perspectiva economicista, el concepto de desarrollo ostenta la aparente “neutralidad”⁴⁰⁹ que le confiere su calidad de categoría de la ciencia económica, lo cual legitima –también, aparentemente- que, en aras de su “objetividad”, se le considera ajeno a cualquier valor.

En contra de esta posición partidaria de la “neutralidad” del concepto de desarrollo, Pablo González Casanova ofrece un análisis que revela con claridad que dicho concepto, en cualesquiera de sus definiciones, está íntimamente vinculado a la idea de un movimiento que va en “una dirección deseada”, a la de un cambio continuado “hacia lo mejor”, y que ello supone la existencia histórica y gnoseológica de valores. Tanto así, que la medición de la movilidad social se realiza aplicando los más distintos índices y escalas para registrar el creciente progreso en la distribución, lo cual constituye –afirma el autor- la expresión matemática de una idea que supone la combinación de valores tales como la libertad, la igualdad y el progreso.⁴¹⁰

Desde la perspectiva economicista –o empirista como le llama González Casanova-, y pese a los afanes de “objetividad” de quienes la sostienen, la categoría del desarrollo pierde cientificidad porque, al desvincularse de los valores, y por ende de las necesidades e intereses sociales, asume la realidad social como algo totalmente dado, como ahistórica, como un sistema natural sin alternativa moral ni término histórico.⁴¹¹

Probablemente para no encallar en el economicismo, se pretendió enriquecer la noción de desarrollo “humanizando” el concepto o vinculándolo a “preocupaciones” sociales. En los proyectos educativos mexicanos reiteradamente se ha insistido en que el crecimiento no puede limitarse al plano material, puesto que dicho crecimiento requiere de un progreso político, técnico y científico; más aún, el “desarrollo” se ha ostentado como “progreso social” o como “progreso humano”. Tal es el sentido de las tesis siguientes: “ante un afán de justicia social, se requiere que impartamos una educación para el desarrollo económico” –decía, en 1971, el presidente L.

⁴⁰⁹ Para sostener que se trata de una “aparente neutralidad” nos apoyamos en la argumentación que presenta A. Sánchez Vázquez en su trabajo: “La ideología de la ‘neutralidad ideológica’ en las ciencias sociales”, en: Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología, págs. 138-144.

⁴¹⁰ El autor ofrece este análisis con la finalidad de contribuir a formular un conjunto de hipótesis relativamente viables de una “sociología de la explotación”; misma que propone como un modelo teórico cuya categoría central –la explotación- no pierde cientificidad por estar ligada a juicios de valor y a conceptos morales. Cfr. González Casanova, P., Sociología de la explotación, págs. 9-21.

⁴¹¹ Cfr. Ibid., págs. 22-23.

Echeverría-,⁴¹² “el desarrollo es de las personas, no de las cosas” –afirmaba F. Solana, Secretario de Educación Pública, 1977-1982”.⁴¹³

Con todo, la mención de la “justicia social” o de “la persona” no libera al criterio axiológico de un significado economicista. Sigamos, por ejemplo, la argumentación de Solana; en ella se distinguen tres posiciones con respecto al desarrollo: a) el desarrollo consiste en el incremento de la producción de bienes y servicios (perspectiva desde la cual la inversión es el instrumento básico por utilizar); b) el desarrollo no sólo se refiere al incremento general del producto, sino a su distribución; y c) el desarrollo es la capacidad de una comunidad para mejorar por sí misma sus condiciones de vida, aprovechando los recursos de que dispone. Desde esta última perspectiva, “desarrollo” no implica un estado de bienestar, puesto que no es cuestión de lo que tiene la gente, sino de lo que la gente es capaz de hacer con los recursos de que dispone para mejorar la calidad de su vida.

A partir de esta clasificación, Solana hace dos afirmaciones dignas de considerarse: la primera, asienta que la educación no es sólo un objetivo del desarrollo; es, en el mejor sentido del término, el desarrollo mismo, pues se manifiesta como “la capacidad de las personas para elevar individual y colectivamente, la calidad de su vida”; la segunda asienta que los dos últimos conceptos de desarrollo –los contenidos en los incisos b y c– no son disyuntivos, sino complementarios, y que “corresponden implícitamente al espíritu que ha inspirado la tarea educativa de México en las décadas pasadas”.

Si hemos de aceptar la última afirmación, habremos de asumir que la tarea educativa ha tenido como criterio rector “el desarrollo”, entendido –según se aprecia en las definiciones de Solana– como un proceso gradual o evolutivo que no implica la necesaria supresión de las relaciones sociales de dominación, ni el término histórico del sistema socioeconómico imperante, aunque la sobrevivencia de éste implique la sobrevivencia de la explotación de unos hombres por otros. De este modo, la pretendida “humanización” del significado del concepto queda frustrada por la falta de vinculación del “desarrollo” con intereses y necesidades de clase, y con valores – en su sentido más radical-, a tal punto que “el desarrollo de las personas” queda mediatizado por el “crecimiento económico”.

I. Medina y O. Granados reproducen una tesis que se maneja con frecuencia en el discurso político de las últimas décadas y que nos confirma el significado economicista del desarrollo, por más que se diga lo contrario: “Desde una perspectiva social –afirman-, el concepto de desarrollo subordina la producción de riqueza a la distribución de ésta entre las diversas clases y los distintos grupos sociales”.⁴¹⁴

⁴¹² Cit. en J. Castrejón y C. Romero, Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, pág. 41.

⁴¹³ F. Solana, Tan lejos como llegue la educación, pág. 61.

⁴¹⁴ L. Medina y O. Granados, op. cit., pág. 159.

En efecto, la “perspectiva social” a la que hacen referencia los autores mencionados, no rebasa la concepción evolucionista y ahistórica propia del economicismo, y se mantiene en los límites de clase marcados por el proyecto de la década de 1940 –“hagamos el pastel, que luego lo repartimos”- aunque se insista que lo que interesa es la repartición.

Dado que ni la “perspectiva humanista” ni la “perspectiva social” del desarrollo –que, por cierto, no difieren sustancialmente- superan el economicismo, es lógico suponer que el concepto de educación deba de ser interpretado en este contexto. Por tanto, cuando en los proyectos se expresa que la educación ha de procurar el “desarrollo pleno” del educando según sus intereses y capacidades, y que ha de tender a lograr la armonía entre el “crecimiento individual” y el “crecimiento social”,⁴¹⁵ no resulta válido emparentar estas afirmaciones con el concepto marxiano de riqueza social al que nos hemos referido previamente.

El estudio elaborado por Adriana Puiggrós nos orienta al respecto: la educación para el desarrollo ha de comprenderse en una perspectiva pragmatista o funcionalista en la medida en que la educación se concibe como un mecanismo básico para lograr “el progreso hacia el equilibrio”; mecanismo que opera en congruencia con la evolución gradual de las costumbres y de los “valores”.⁴¹⁶

En este sentido, no erramos si adoptamos las tesis de Dewey para definir la función de la educación en los proyectos desarrollistas. De acuerdo con el significado que le confiere el sentido economicista del desarrollo, la educación tiene como funciones: la de “dar a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales, y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden”,⁴¹⁷ y la de proporcionar un “ambiente que organice los impulsos primitivos” para que éstos puedan aplicarse a “usos mejores” – en ello consiste la “eficacia social”- como son: la “buena ciudadanía”, “la socialización del espíritu”, “el desarrollo de la personalidad” y “la corrección de los privilegios y de las privaciones injustos”, para lo cual se procura desarrollar en el individuo la capacidad para “abrirse un camino económicamente en el mundo y para administrar últimamente sic) los recursos económicos en vez de hacerlo para la mera ostentación y el lujo”.⁴¹⁸

En consecuencia, en los proyectos desarrollistas la educación es un factor de suma importancia para orientar las actitudes de los individuos, ya no sólo por lo que toca a la sociedad nacional, sino también, y sobre todo, para la promoción de actitudes frente al trabajo, la productividad y el consumo; de esta manera, se pretende que el individuo renuncie a expectativas inmediatas particulares para obtener compensaciones futuras.⁴¹⁹ En otras palabras, se pretende capacitar a

⁴¹⁵ E. Vera Godoy, op. cit., pág. 40.

⁴¹⁶ A. Puiggrós, *Imperialismo...*, op. cit., págs. 106-113.

⁴¹⁷ J. Dewey, *Democracia y educación*, pág. 111.

⁴¹⁸ *Ibid.*, cap. IX.

⁴¹⁹ Cfr. E. Vera Godoy, op. cit., pág. 41.

quienes hacen “el pastel”, al tiempo que se alimentan sus esperanzas de participar en la repartición del mismo, una vez que esté cocinado.

Ahora bien, puesto que desde la perspectiva desarrollista los recursos humanos son la fuente de todo progreso económico y social, la educación se convierte en una “inversión esencial y una condición previa para el incremento económico y el desarrollo general de una nación”; por esto, se requiere planificarla – lo que significa procurar el ajuste entre el producto educativo y la “demanda real” de potencial humano–, en el marco de los planes nacionales de desarrollo.⁴²⁰

En este punto, nos encontramos nuevamente con el afán de salvar el economicismo de los proyectos educativos. R. Cordero y C. Tello nos dan la pauta. Existen dos opciones de **desarrollo nacional** –dicen estos autores–: una, es la neoliberal, dominada por la operación política e ideológica del capital monopólico internacionalizado, y responde a un proyecto metropolitano; la otra, es el proyecto nacionalista que parte de la hipótesis general de que, en esta etapa del desarrollo nacional, las necesidades del país pueden ser mejor satisfechas si se recogen y actualizan los planteamientos y demandas populares que dieron origen a la Revolución Mexicana, si se aplican puntualmente los postulados de la Constitución, y si se aprovecha y desarrolla la rica experiencia de la alianza entre organizaciones de masas y gobierno. Desde la perspectiva del proyecto neoliberal –según la interpretación de estos autores– la educación debería responder al esquema de producción resultante de la complementariedad de la economía mexicana y la estadounidense, por lo que estaría determinada por las necesidades de capacitación, y se privilegiaría la preparación de técnicos medios y de profesionistas, particularmente especializados. En cambio, desde la perspectiva nacionalista se pretende hacer efectivo lo que establece el artículo 3º. constitucional –educación democrática, que evite los privilegios, que contribuya a asegurar la independencia política y económica, etcétera.⁴²¹

Sin negar los matices de ambas perspectivas, cabe preguntar si difieren sustancialmente, puesto que ambas presentan rasgos comunes, como son: el plantearse como meta la modernización, y el pretender que la educación ha de contribuir a “temperar” los extremos de riqueza y pobreza, al favorecer la “movilidad” social. Si bien es cierto que en la primera de las perspectivas el proyecto es básicamente metropolitano, no puede afirmarse que la segunda origine un proyecto eminentemente nacionalista, puesto que el contexto geopolítico obstaculiza el crecimiento económico autónomo y favorece la subordinación de los fines nacionales a los metropolitanos.

No puede negarse que, mientras que el proyecto metropolitano enfatiza el crecimiento económico más que la distribución del ingreso, en el proyecto nacionalista el acento –al menos a nivel del discurso– está puesto en la “mejor

⁴²⁰ Cfr. M. Pérez Rocha, op. cit., págs. 152-153.

⁴²¹ Cfr. C. Tello y R. Cordera, México, la disputa por nación, perspectivas y opciones del desarrollo, cap. 3.

distribución del ingreso” –que no pocas veces aparece emparentado, si no es que identificado, con la justicia social-, pero también es cierto que la realidad ha desmentido la bondad del proyecto educativo desarrollista tanto en una perspectiva como en otra, como muestra el análisis realizado por Medina y Granados, la educación, orientada por el desarrollo, no sólo no ha contribuido a la mejor distribución del ingreso, pues el sistema educativo se ha ido convirtiendo, inexorablemente, en una fábrica de desempleados y de subempleados, y la expansión del sistema escolar ha contribuido eficazmente a la “elevación del credencialismo”. Para decirlo en pocas palabras, la educación, orientada por el criterio del desarrollo, ha contribuido a elevar la instrucción promedio de la población, pero ha dejado intacto su status económico y no ha modificado el proceso de concentración del ingreso.⁴²²

Por lo que toca al aspecto ideológico, el desarrollismo en lo educativo ha correspondido no sólo a los intereses de la burguesía nacional sino, sobre todo, a los afanes del imperialismo norteamericano.⁴²³ Esto es explicable, ya que las inversiones efectuadas reclaman la disponibilidad de recursos humanos preparados por el sistema educativo nacional de los países dependientes; y cuando decimos “preparados” nos referimos tanto a la capacitación para el trabajo que se ha de desempeñar, como al proceso de ideologización al que los trabajadores son sometidos.

De esta manera, aunque en el proyecto explícito el concepto de “desarrollo” envuelva el de “una mejor distribución del ingreso”, el proyecto oculto nos permite percatarnos de un significado del todo ajeno a una preocupación social e, incluso, nacional. El informe del delegado estadounidense a la XXII Conferencia de la UNESCO efectuada en 1983, es una clara muestra del sentido que adquiere el criterio desarrollista en la perspectiva imperialista. En ese documento, se reprochaba al organismo internacional el haberse “politizado” bajo la influencia del Tercer Mundo y de la URSS; se le acusaba de usar una “retórica antioccidental” y de sacrificar los derechos de los individuos a los derechos de los pueblos. Se incriminaban los intentos de la organización “por desarrollar normas que impondrían restricciones a los medios (sic) occidentales y restringirían las actividades de las empresas transnacionales” y se criticaban “las orientaciones de las actividades educativas hacia la paz y el desarme... porque son (objetivos) puestos de relieve, y deformados, por la propaganda soviética”. Al final de su informe, el delegado agregaba como recomendación: “Necesitamos un inventario conocido de los beneficios que las transnacionales de Estados Unidos han sacado de la UNESCO y un plan bien construido para asegurarnos de que tales beneficios continuarán siendo obtenidos por bilateralismo u otros medios”.⁴²⁴

⁴²² Cfr. L. Medina y O. Granados, op. cit., págs. 164-169.

⁴²³ Al respecto, consúltese la obra de A. Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, especialmente en la cuarta parte. También son interesantes las tesis de M. Pérez Rocha en el cap. IV de la obra: *Educación y desarrollo*.

⁴²⁴ G. A. Astre, “Los naufragos en la UNESCO”, en: *El Día (Diario)*, viernes 26 de abril de 1985. pág. 17.

El informe revela la manera de pensar que, desde W. James, ha sido justificada teóricamente por el pragmatismo anglosajón y que en la práctica ha caracterizado a la política estadounidense. “Bueno” es aquello que conduce eficazmente al logro de un fin; de ahí parece derivar el delegado una amañada tesis: la educación “buena” es aquella que favorece la permanencia y desarrollo de las transnacionales. Y aunque la perspectiva del desarrollo nacionalista no apoya esta tesis, tiene el mismo sentido pragmatista y ha favorecido que, en los hechos, los fines educativos estén subordinados a las finalidades del capital.

El desarrollismo resulta insuficiente como proyecto educativo, no sólo porque no favorece la promoción de valores que correspondan a las necesidades radicales, sino en especial porque la teoría y el modelo de desarrollo para América Latina han sido invalidados por la realidad.

Teotonio Dos Santos hace un análisis minucioso de la crisis de dicho modelo: se pretendía que el “desarrollo hacia adentro” sacaría a los países de la dependencia del comercio exterior y generaría una economía controlada; se esperaba que la industrialización tendría como efecto la redistribución del poder –o democratización política- relacionada con una tendencia hacia la redistribución del ingreso, y cuya expresión final sería un Estado nacional independiente y una “ideología del desarrollo” que uniría las voluntades y los intereses nacionales en torno a las metas de la sociedad nacional independiente. La realidad ha sido muy diferente: la industrialización no ha contribuido a cerrar la brecha entre los países desarrollados y los que no lo son; los países no desarrollados siguen dependiendo del comercio exterior, las poderosas fuerzas que controlan la economía y que impiden la autonomía del Estado son internacionales, y el problema de la marginalidad social y económica se ha agravado.⁴²⁵

En consecuencia, se hace urgente la tarea de reformar la crítica de la educación desarrollista, con vistas a dar una nueva orientación al proyecto educativo mexicano.

LAS CUESTIONES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL ARTÍCULO 3º. CONSTITUCIONAL

Principios heredados y principios nuevos.

El análisis del artículo tercero constitucional no revela, por sí sólo, el criterio axiológico en torno al cual se han estructurado los proyectos educativos del México contemporáneo; en cambio, tanto su contenido como los debates que precedieron a las diversas reformas del citado artículo nos han permitido aclarar los principios fundamentales que han normado la práctica educativa en nuestro país.

⁴²⁵ Cfr. T. Dos Santos, op. cit., págs. 288-290.

Las reformas a los principios educacionales en el artículo constitucional, no significan solamente un cambio en la forma son el resultado de la lucha por la hegemonía y modifican tanto el sentido teórico como el sentido ideológico de los proyectos educacionales.

Determinemos, en primer lugar, los principios que a nuestro juicio son fundamentales, para después proceder a su análisis. Dichos principios contribuyen a definir la educación en el contexto de un determinado ordenamiento jurídico. Así, los proyectos comprendidos desde el movimiento revolucionario hasta 1934, tienen el sello que les confiere la Constitución de 1917, la cual estipula que la educación debe ser “libre” y “laica”. A partir de la reforma del art. 3º. efectuada en 1934, la educación pública quedó definida como socialista, hasta 1946, año en que una nueva reforma constitucional definió a la educación como “democrática” y “nacional”.

Los principios que establecía la Constitución del 17 no eran nuevos, como tampoco lo era el debate con respecto a la contradicción entre “libertad de enseñanza” y “laicismo” que se generó con motivo del proyecto de reforma presentado por Venustiano Carranza el 1 de diciembre de 1916.⁴²⁶

En dicho proyecto, prevalecía un enfoque conservador: puesto que el laicismo limitaba la libertad de enseñanza, sólo debía hacerse efectivo en el ámbito de las escuelas oficiales. Sin embargo, la comisión encargada de elaborar el dictamen correspondiente insistió sobre la necesidad de refrendar el laicismo, tanto en las escuelas oficiales como en las particulares, e hizo explícita la interpretación que debía darse a ese principio: por educación laica no se entiende simplemente educación neutral, sino “la enseñanza que trasmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio rigurosamente científico”, y agregaba: compete al Estado esta tarea porque “A medida que una sociedad adelanta en el camino de la civilización, se especializan las funciones de la Iglesia y el Estado”. De esta manera, educación laica significó, al mismo tiempo, “educación ajena a la religión” y “exigencia de cientificidad”, lo cual se resumía en el término educación racional que preferían algunos congresistas.⁴²⁷

Las razones anteriores y el hecho de que el laicismo en las escuelas oficiales y particulares significaba un muro de contención para quienes pretendían “combatir el clero liberal” y “promover la desconfianza en las instituciones liberales”⁴²⁸ fueron

⁴²⁶ El texto del proyecto presentado por V. Carranza decía así: “Artículo 3º. Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación y gratuita la enseñanza primaria, superior y elemental que se imparte en los mismos establecimientos”. Cfr. LII Legislatura, Los derechos del pueblo mexicano; antecedentes, origen y evolución del articulado. (Col. México a través de sus constituciones), t. I., págs. 3-11.

⁴²⁷ El diputado Luis G. Monzón fue quien propuso utilizar el término “racional” en lugar de “laica” después de argumentar: “nuestro principal deber es destruir las hipócritas doctrinas de la escuela laica, de la escuela de las condescendencias y las tolerancias inmorales, y declarar vigente en México, la escuela racional, que destruye la mentira, el error y el absurdo, dondequiera que se presenten”. Ibid., pág. 3-25. En este sentido, la palabra “laica” dejaba de significar “neutral” para adoptar el significado de “científica”.

⁴²⁸ Tal fue el argumento esgrimido por el diputado Rojas. Cfr. Ibid., págs. 3-37.

determinantes. El art. 3º. de la Constitución de 1917, ordenó la educación laica “en los establecimientos oficiales de educación” y también en los niveles de enseñanza primaria elemental y superior que se impartiese en los establecimientos particulares.

Si la defensa del laicismo fue de corte liberal –a la manera del liberalismo mexicano-, no lo fue menos la defensa de la libertad de enseñanza. según se desprende de los debates de la Cámara, este principio se comprendió como un derivado directo de la libertad de opinión –que, según expresión de uno de los diputados, es la más intocable, intangible, amplia, fecunda y trascendental de todas las libertades del hombre-. La libertad de enseñanza comprendía, según la interpretación de los constituyentes, “dos derechos clarísimos, innegables y necesarios”: el derecho de aprender y el de enseñar; y como derecho, tenía su límite en la libertad de los demás.⁴²⁹

No obstante, no siempre se conjugaron los dos derechos –el de aprender y el de enseñar- en los proyectos educativos. Y ello se debió, sobre todo, a la relativa contracción entre las dos principales fuerzas del movimiento revolucionario que confirieron un sentido diverso al principio de libertad en la educación. Los que pugnaban por un orden social justo y exigían la reforma agraria, defendían el derecho de todos a aprender, partiendo del supuesto que “la ilustración” del pueblo significaba la liberación del fanatismo y de la abyección.⁴³⁰

Del sentido que se confería al principio de libertad de enseñanza dependió el del principio de obligatoriedad. Por eso, los debates de la Cámara también se refirieron a este último. Por un lado, al igual que el laicismo, la obligatoriedad parecía contraria al principio de libertad de enseñanza y, por otro, el contenido mismo del principio era un fuerte obstáculo para que se le considerara como una de las garantías individuales.⁴³¹

Pese a todo, se llegó a la conclusión de que el Estado –como la “persona moral de la sociedad”, como “el representante político de la nación”- debía fomentar

⁴²⁹ Esta interpretación de la libertad de enseñanza queda ilustrada con el argumento del diputado Lira: “tenemos derecho de enseñar, pero de enseñar las verdades conquistadas, los hechos positivos, los conocimientos comprobados; no tenemos derecho, señores diputados, de enseñarle (al niño) errores o de enseñarle mentiras”. Ibid., págs. 3-45.

⁴³⁰ La Ley sobre la Generalización de la Enseñanza, emitida en 1915 por los ministros convencionistas vinculados a Zapata –en un momento en que el Gobierno de la Convención se había replegado al Estado de Morelos- decía así en sus considerandos: “Quedó la inercia de la ignorancia, que procuraron sostener aquellos a quienes más convenía, el clero y los déspotas; para unos y para otros fue cuestión de vida”.

“un pueblo ilustrado podrá ser creyente pero nunca fanático, y el fanatismo es la vida del clero... podrá ser sumiso, pero nunca abyecto y la abyección es la vida de los tiranos”. Cit. por Gómez, M., et al., Política Educativa en México, vol. 2, pág. 16.

⁴³¹ El diputado Rojas lo argumentaba así: “si en la sección de garantías individuales lógicamente se trata sólo de limitaciones al poder y no al individuo, es enteramente impropio y fuera de lugar que se hable allí de la enseñanza obligatoria”, II Legislatura, op. cit., págs. 3-37.

el desarrollo de la cultura pública y “exigir un mínimum de instrucción a todos para que todos realicen mejor la obra colectiva”.⁴³²

Así, como si se recuperara el idealismo decimonónico, el desarrollo del individuo quedó subordinado a la realización y perfeccionamiento del “universal concreto”, y el Estado nación se colocó por encima de la exigencia radical de desarrollo autónomo que estaba implícita en la demanda de un orden social justo.

Entendido de esta manera, el principio de obligatoriedad contrariaba el criterio axiológico rector en los proyectos educativos de este periodo. Por esta razón, cuando el principio rector se modificó, es decir, cuando el artículo 3º. fue reformado en 1934 para ordenar que la educación fuese socialista, el principio de obligatoriedad adquirió un nuevo sentido; no retrataba de subordinar la sociedad al Estado político sino de que la educación contribuyera al logro de la justicia social; se trataba de “liquidar el analfabetismo de las masas y destruir los privilegios de la cultura, poniendo la escuela al alcance de las clases laborantes” de vincular la educación a “los problemas del medio, las necesidades y aspiraciones de las clases campesinas y obreras”.⁴³³

Pero el término “socialista” con el que quedó definida la educación en la década de 1930, implicaba mucho más que la destrucción de los privilegios. Según Guevara Niebla, la educación socialista intentaba: superar las limitaciones del modelo de educación liberal, acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares.⁴³⁴ Si bien, el primero y el tercero de estos propósitos ya estaban presentes en el proyecto vasconceliano, fue el acento en el segundo de los propósitos lo que predominó en el debate de la Cámara de Diputados y en el discurso teórico y político de los impulsores del proyecto. Por esta razón, el principio de la educación socialista fue congruente con el criterio axiológico de la justicia social en tanto que su aplicación contribuía a preparar a los hombres y mujeres capaces de construir una sociedad en la que se revocase la explotación capitalista. Pero ese mismo principio entró en contradicción con el criterio axiológico que privó después – el del desarrollo- y fue mediatizado por éste.⁴³⁵

El debate que se desarrolló en la Cámara muestra ya la necesidad de definir claramente el término, en el sentido de entender a la educación como un proceso que contribuiría a la transformación profunda de las estructuras socioeconómicas. Por ejemplo, el diputado Manlio Fabio Altamirano –después de pronunciarse a favor de que el ordenamiento constitucional dijese: La educación que imparta el Estado,

⁴³² Cfr. *Ibid.*, págs. 3-45.

⁴³³ J. García Téllez, “Tesis de la Secretaría de Educación Pública sobre la enseñanza socialista”, en: Guevara Niebla, G., (comp.), *La educación socialista en México 1934-1945*, págs. 95-96.

⁴³⁴ Cfr. *Ibid.* Prólogo.

⁴³⁵ Aunque la educación socialista fue una norma constitucional en el periodo 1934-1946, sólo durante el gobierno de Ávila Camacho significó, pese a los esfuerzos de quienes impulsaban la educación socialista, el cambio radical del sentido de este principio, a la luz de un criterio axiológico nuevo e impulsado fundamentalmente por la burguesía.

estará basada en el socialismo científico"- precisó la necesidad de lograr "una escuela de transición" que preparase a las juventudes para comprender el funcionamiento del capitalismo, las lacras de la burguesía que dominan el mundo y los ideales del socialismo, y el diputado Arnulfo Pérez agregaba: "La socialización de los medios de producción económica. ¡Eso es lo que anhelamos, camaradas!".⁴³⁶

De este principio rector y de la manera como el término "socialista" fue interpretado, se derivaron otros principios también fundamentales para el proyecto cardenista. El primero de ellos consistía en la **uniformidad**. Al aplicar este principio, se pretendía lograr la "unificación del pensamiento" con el fin de "encauzar la acción de las nuevas generaciones hacia la organización de un orden de efectiva justicia social";⁴³⁷ por ello, aunque dicho principio, tomado en un sentido literal, resultaba más congruente con las tesis comteanas que con las marxianas, los frutos que se pretendían obtener con su aplicación eran distintos de los del proyecto porfirista.⁴³⁸

La escuela, organizada con base en el principio de la educación socialista, debía ser una escuela **popular** por cuanto los destinatarios de la educación eran todos los integrantes de la comunidad nacional y no ya una minoría privilegiada; pero, a la luz del principio rector, el término "educación popular" quedó definido de manera más precisa como "educación de las clases trabajadoras".⁴³⁹

Aunque algunos de los principios heredados –como los que determinaban la índole popular de la escuela, la obligatoriedad y la uniformidad- adquirirían un nuevo sentido a la luz del criterio axiológico y del principio rector del proyecto cardenista, otros se interpretaron de manera semejante a como se habían concebido en proyectos anteriores. Así, el principio de **cientificidad**, se concibió a la manera del laicismo en un periodo anterior: los contenidos educativos debían contribuir a "desfanatizar y desprejuiciar a las masas y preparar eficientemente a las generaciones futuras"⁴⁴⁰ para el progreso de la sociedad; con la salvedad de que en el caso del proyecto cardenista el parámetro de ese progreso no era la riqueza material sino la justicia social.

⁴³⁶ Cfr. LII Legislatura, op. cit., págs. 3-176 a 3-188.

⁴³⁷ I. García Téllez, en: Guevara Niebla, G., op. cit., pág. 95.

⁴³⁸ Al afirmar esto no pretendemos sostener que "el fin justifica los medios", sino sólo hacer notar que el mismo principio adquirió un significado ideológico muy diferente en el proyecto porfirista y en el proyecto cardenista.

⁴³⁹ La Confederación Mexicana de Maestros reunida en su Segunda Convención, en 1933, manifestaba que la misión fundamental del gobierno surgido de la revolución consistía en "preparar la conciencia de su pueblo, con especialidad de las clases proletarias para la mejor salvaguarda de los principios de justicia social que enarbolará". Ibid., pág. 41. Algo semejante expresó Rafael Ramírez en una conferencia dictada en 1935m bajo el título "Lo que debe ser la escuela socialista": La escuela proletaria es una escuela de transición y una escuela clasista, es decir, una escuela de la clase proletaria. Ibid., pág.141.

⁴⁴⁰ Así define este principio el profesor Jesús de la Rosa P., Cfr. Ibid., pág. 124. También A. Bremauntz y A. Coria, autores de la "Exposición de motivos" que presentó la Comisión encargada de elaborar el proyecto de reforma del art. 3º. constitucional (Agosto de 1934), lo conciben así: se "impone la necesidad de dar a la enseñanza socialista que se imparta la característica combativa de los prejuicios y dogmas religiosos, mediante la verdad científica...". Ibid., pág. 51.

Pero también hubo principios nuevos, especialmente uno que armonizó bien con el principio rector y con el criterio axiológico de la justicia social. Se trata del principio por el cual se define a la escuela socialista como “escuela de trabajo socialmente útil, activa y funcional”. Si bien este principio podría atribuirse ya al proyecto vasconceliano, su contenido en el proyecto cardenista es nuevo, en virtud de que el marco teórico en el que se inscribe no es ya una “evolución espiritual” ni un desarrollo cultura, sino la lucha por la emancipación de las clases trabajadoras. En efecto, que la escuela fuera **socialmente útil** significaba que debía haber correspondencia entre los contenidos educacionales y las necesidades y los intereses de las clases trabajadoras; se definía como **activa** por sus métodos, y como **funcional** porque se pretendía procurarle a los trabajadores los aprendizajes técnicos y científicos que les permitiesen “eliminar a los intermediarios y a las clases e instituciones parasitarias”, al tiempo que se promovía en ellos la toma de conciencia de clase, como condición para que pudiesen convertirse en “eficientes y honestos directores de sus propios fines”, en un nuevo régimen social.⁴⁴¹

No obstante el carácter progresista de los principios del proyecto surgido a partir de la reforma efectuada en 1934, el principio de la educación socialista se veía como contrapuesto al principio de la libertad de cátedra. Así se expresó claramente en la exposición de motivos que presentó la comisión encargada de elaborar el proyecto de reforma del art. 3º. “y ahora que la Revolución ha comprendido que la enseñanza laica y la libertad de cátedra no son los sistemas adecuados para formar la nueva generación, es cuando los enemigos del socialismo proclaman dicha libertad y sostienen la autonomía universitaria y la escuela laica ante el peligro de perder las conciencias de la juventud”.⁴⁴²

La polémica sobre este punto había surgido un año antes, en el seno del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos (septiembre de 1933), y tuvo como principales interlocutores a Antonio Caso y a Vicente Lombardo Toledano. El primero, apoyaba sus tesis en una argumentación espiritualista que resultaba ideológicamente ajena y hasta contraria a los intereses de las clases trabajadoras. Por el contrario, estos intereses constituían el elemento central en las tesis de Lombardo Toledano, cuya ponencia sostenía que las universidades y los institutos de tipo universitario debían contribuir “a la sustitución del régimen capitalista por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de la producción económica”.⁴⁴³

Mientras que Lombardo Toledano interpretaba la cuestión social a la manera del socialismo, Caso consideraba que el problema social era una cuestión meramente moral: había que superar el individualismo y el socialismo porque ambos representaban actitudes egoístas. La solución estaba en lograr una “sociedad basada en la justicia”, y ésta –de acuerdo con la filosofía que profesaba- consistía en la “unión moral de los hombres, respetuosa de los valores”. En dicha sociedad, los seres humanos recuperaban su calidad de “personas”, de “centros espirituales de

⁴⁴¹ Así lo expresó el Secretario de Educación Pública, I. García Téllez. Cfr. *Ibid.*, pág. 95.

⁴⁴² *Ibid.*, pág. 61.

⁴⁴³ Cfr. *Ibid.*, pág. 43.

acción culta”, entendiéndolo por “cultura” la indisoluble unión entre “tradición y solidaridad”.⁴⁴⁴

La polémica entre “dos maneras diversas de juzgar la historia y el porvenir” – como la definía L. Toledano-, se inició con las objeciones de A. Caso a las conclusiones a las que había llegado la Segunda Comisión del Congreso Nacional de Universitarios.⁴⁴⁵

Caso interpreto esas conclusiones como la imposición de una doctrina –el materialismo histórico- que limitaba la libertad de cátedra. “La Universidad de México –decía- es una comunidad cultural que investiga y enseña; por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico”. Además, en contra de la tercera de esas conclusiones, sostenía que el materialismo histórico era una “tesis actualmente falsa”; que no hay identidad entre los fenómenos naturales y los culturales; que “la historia es esencialmente el conocimiento del individuo” (“la historia de las instituciones sería la historia de los hormigueros... de las colonias de animales”), y que la cultura es “creación de valores”, incluyendo “el valor religioso que se llama santidad”.

En su respuesta a tales objeciones, L. Toledano afirmaba la historicidad de los valores y de la cultura, y criticaba la aparente “neutralidad” de las instituciones universitarias:

La libertad de cátedra ha servido simplemente para orientar al alumno hacia una finalidad política, en relación con las características del Estado burgués... No ha habido tal libertad de cátedra. Hemos tenido, como siempre, una pedagogía al servicio de un régimen;... la verdad debe proclamarse... Importa saber la verdad de hoy...: hay una injusticia en el mundo y ésta proviene de la falsa forma de la producción y de la mala distribución de la riqueza material;... Libertad de cátedra sí; pero no libertad de para opinar a favor de lo que fue el pasado y menos aún en contra de las verdades presentes;... no hay otra manera de salvar a la masa que tratando de que la Universidad corrija

⁴⁴⁴ Cfr. R. Krauze, La filosofía de A. Caso, págs. 229-230 y Salmerón, F., “Los filósofos del siglo XX”, en: León Portilla, M., Estudios de historia de la filosofía en México, págs. 306-307.

⁴⁴⁵ Las conclusiones de esa comisión, presidida por Lombardo Toledano, eran_ 1ª. “Las universidades y los institutos de carácter universitario del país tienen el deber de orientar el pensamiento de la nación mexicana”; 2ª. “Siendo el problema de la producción y de la distribución de la riqueza material, el más importante... las universidades y los institutos de tipo universitario de la nación mexicana contribuirán por medio de la orientación de sus cátedras y los servicios de sus profesores y establecimientos de investigación, en el terreno estrictamente científico, a la sustitución del régimen capitalista, por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de producción económica”; 3ª. “Las enseñanzas que forman el plan de estudios correspondientes al bachillerato, obedecerán al principio de la identidad esencial de los diversos fenómenos del universo, y rematan con la enseñanza de la filosofía basada en la naturaleza. La historia se enseñará como la evolución de las instituciones sociales, dando preferencia al hecho como una valoración de la vida que señale como norma para la conducta individual, el esfuerzo constante dirigido al advenimiento de una sociedad sin clases, basada en posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres”. Caso, A. y L. Toledano, Idealismo vs. materialismo dialéctico, págs. 18-19.

científicamente, en la posibilidad de su acción, el régimen injusto que nos caracteriza.⁴⁴⁶

Pese a que las conclusiones que defendió vehementemente Lombardo Toledano habían sido aprobadas en el Congreso, las fuerzas de la reacción se apoyaron en la argumentación espiritualista de Caso, para que no se pusieran en práctica. El debate entre estas dos figuras de la intelectualidad mexicana continuó, en forma de artículos periodísticos, por dos años. Esto representaba lo que ocurría en el seno del aparato educativo. En tanto que para los impulsores de la educación socialista, la justicia implicaba la lucha económica y política para lograr la emancipación total, los detractores de ese proyecto consideraban que la justicia se hacía efectiva en la defensa de la tradición y en los sentimientos de solidaridad humana, pues gracias a ese sentimiento la riqueza sería mejor distribuida.

Ese mismo tipo de argumentación, menos consciente de su aliento espiritualista, menos congruente, y teóricamente menos sólida que la de Caso, fue utilizada para combatir la educación socialista. Evidentemente, para las clases dominantes era preferible pretender la justicia como “caridad” a la manera de Caso – ya que para hacerla efectiva era una cuestión meramente personal, y su logro no implicaba la transformación de las estructuras económicas-, que identificarla con la revocación de la explotación capitalista, como pretendían, los impulsores del proyecto socialista. Resultaba más propicio a los intereses de las clases dominantes que en los proyectos educativos se vinculase la cultura más con la tradición y la solidaridad, que con la acción emancipadora y la lucha de clases.

Puesto que la posición de los impulsores de la educación socialista significó una amenaza para el orden socioeconómico vigente, se procuró atacar sus “puntos débiles”. Éstos se “encontraron” en la pretendida “imposición” de un cuerpo doctrinal que afectaba la libertad de cátedra, y en el hecho de que la educación socialista fomentaba la lucha de clases en detrimento de la “unidad nacional”.

Que estos puntos fueron centrales en la discusión, se advierte tanto en la polémica Caso-Lombardo –que se refería a la educación superior, nivel al que, por cierto, no se alude en la versión del art. 3º. que fue aprobada por la Cámara-,⁴⁴⁷ así, como en el debate de los diputados quienes, después de acaloradas discusiones, optaron por dejar sin definir claramente el sentido en que debía entenderse el término “socialista” y se alejaron del proyecto de reforma presentado por la Comisión Especial del Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados.⁴⁴⁸

⁴⁴⁶ Ibid., págs. 21-56.

⁴⁴⁷ En el debate de los legisladores se consideró que el problema universitario no era sino el resultado de contradicciones internas y que convenía aislar la cuestión universitaria dentro de sí misma. Cfr. LII Legislatura, op. cit., págs. 3-160.

⁴⁴⁸ El proyecto de reforma decía así: “...la educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica”. LII Legislatura, op. cit., págs. 3-153.

A estos elementos, que eran considerados como “debilidades” por parte de los detractores del proyecto educativo, se sumó otro más al concluir la Segunda Guerra Mundial: la palabra “socialista” –y lo que ésta significaba- se volvió “peligrosa” en un ambiente político signado por la bipolaridad. Había prisa por mostrar en qué bando se estaba: reivindicó la “democracia” y la “solidaridad internacional”, y, a partir de entonces, el principio que obtuvo la rectoría en los proyectos educativos y que sustituyó al de la “educación socialista” en el ordenamiento fundamental fue el principio de la educación nacional.

La iniciativa que envió al Ejecutivo a la Cámara de Diputados en diciembre de 1945 es clara muestra del giro que tomarían los proyectos educativos. Según afirmaba el presidente Ávila Camacho, la “redacción” del artículo 3º. había provocado “desviaciones”, “deformaciones” y “desconcierto”, así como “controversias” y “enconos”, cuando los tiempos demandaban una “educación para la defensa de la unidad nacional y una educación para el orden de la convivencia internacional”.

La Ley Orgánica publicada el 23 de enero de 1942, había preparado el camino para la reforma constitucional, desde el momento en que dio marcha atrás en muchos sentidos: además de dar una definición de la educación socialista que resultaba “inocua” y ajena a las razones que le dieron vida, restableció su carácter “neutral” con respecto de las creencias religiosas, privilegió la “unisexualidad” de las escuelas y subordinó todo principio al de la educación nacional. Se retornaba, así, a tesis y prácticas decimonónicas, pero ahora justificadas con explicaciones pragmatistas, espiritualistas y funcionalistas.

Una mezcla de estas corrientes, aunada a un resurgimiento del liberalismo y de su afán civilizatorio, es la que se advierte en los proyectos educativos a partir de la década de 1940, sin que se pueda afirmar la pre-eminencia de alguna de estas concepciones teóricas.

El artículo 3º. constitucional, vigente desde 1946, establece los principios que han de orientar la práctica en el ámbito de la educación. Éstos son: la “cientificidad” de los contenidos y la “neutralidad” con respecto de cualquier doctrina religiosa (fracción I, párrafo primero); la educación democrática (fracción I, inciso a); la educación nacional (fracción I, inciso b) y favorecedora de la mejor convivencia humana (fracción I, inciso c); así como la obligatoriedad de la educación primaria (fracción VI) y la gratuidad de la educación impartida por el Estado (fracción VIII).⁴⁴⁹

De todos estos principios, el de la “educación nacional” constituyó el principio rector, como se advierte claramente en el discurso político que arranca de la década de 1940. No en balde, Jaime Torres Bidet –secretario de Educación Pública en dos

⁴⁴⁹ Aunque el texto original no utilice las palabras “neutralidad” y “cientificidad” creemos que no deformamos su sentido si utilizamos estos términos como tampoco lo hacemos cuando hablamos de “educación democrática” y “educación nacional”, pese a que el texto se refiere al criterio que orienta la educación (puesto que un “criterio” no puede ser “democrático” o “nacional”, creemos que se trata de una deficiente redacción y que los términos califican a la “educación”).

ocasiones distintas (1943-1946 y 1952-1958)- definía a la educación como una “cruzada” que debía estar orientada por los valores de solidaridad, de conciliación y de patriotismo, lo cual significaba abandonar la lucha de clases, a favor de la unidad nacional.

Para hacer efectivo ese ideal, era menester “eliminar toda agitación malsana” en los establecimientos educativos, inculcar el amor a “lo autóctono”, evitar la imposición de “un solo credo”, repudiar la crueldad de los regímenes totalitarios y favorecer la libertad de creencias, entendida como “un principio indiscutible y vital de la democracia”; se trataba en síntesis, de responder a la “vocación multiforme en todos los hombres: la de la vida”. La educación debía formar “soldados de la paz, creadores de nueva libertad” y responder al “espíritu de unidad que anhelamos todos los mexicanos”.⁴⁵⁰ En este contexto, el maestro debía ser “una fuerza de homogeneidad, y no un fermento de división”, y su labor había de consistir en “conquistar la adhesión sincera (de los educandos) para la Patria y de hacerles trabajar de manera práctica, fomentando el despertar de sus vocaciones, encauzándolas hacia fines útiles y desarrollando, con el ejemplo, su moralidad y su fe en el bien”.⁴⁵¹

De esta manera, de acuerdo con la premisa que había aportado tiempo atrás la argumentación de Caso, la cuestión social se disolvía en una cuestión moral y la lucha de clases en la “unión basada en el respeto”. Sin embargo, al llegar a este punto, el discurso de Torres Bidet abandonaba la explicación espiritualista para adoptar la pragmatista: la educación debía tener como principio “el respeto a la persona” lo que significaba –siguiendo la tradición sajona- respeto a “la individualidad y la libertad”. No obstante, pretendiendo no dejar de lado los ideales de la Revolución, hacía hincapié en la “solidaridad” y la “interdependencia”, entendiendo éstas no tanto como fines, cuanto como “límites” de la acción individual.

A los principios de individualidad y libertad, Torres Bidet añadía los de “actividad y vitalidad”, gracias a los cuales los alumnos aprenderían “a ser verdaderamente libres y a adquirir el arte de gobernarse a sí mismos”. “No bastará que la educación enseñe democracia –decía-. Será preciso que la educación misma sea democrática”.

De acuerdo con esta concepción, el “aprendizaje” de la democracia se concebía como una condición indispensable para la ulterior transformación de la “democracia legal” en una “democracia económica”, que era otro nombre de la “justicia social”. De ahí su importancia, y de ahí también que la educación nacional se considerase una “educación para la paz, para la democracia y para la justicia”.⁴⁵²

⁴⁵⁰ Cfr. “Discurso pronunciado en la apertura del Congreso de Unificación Magisterial, el 24 de dic. de 1943”, en: Torres Septién V., Pensamiento educativo de J. Torres Bidet, págs. 15-27.

⁴⁵¹ Cfr. “Discurso pronunciado en la clausura del Congreso de Unificación Magisterio (30 dic, de 1943)”, en: Gómez, M., et al., op. cit., pág. 16.

⁴⁵² Cfr. “ideales educativos”, en: Torres Septién, V. (comp.). op. cit., págs. 39-45.

La democracia y la justicia a la que se refería Torres Bidet, retornaba a la “concepción romántica” que había sido criticada por Bassols muchos años antes. Para este último, la democracia entendida como negación de “absurdas doctrinas teológicas y patrimonialistas como fundamento del poder” era aceptable, pero “por puro evidente (resultaba) ya inútil”. Afirmaba que tratar de sostener la concepción democrática vinculada al liberalismo, que describe una sociedad:

...en la que cada hombre es unidad autónoma ante la cual el Estado no intervendrá sino por el delito, por la falta o por la contienda individual nacida de un contrato, es no haber abierto los ojos ante la realidad (pues)...la libertad que se basa en esa representación... es una libertad que lleva a la libertad para los fuertes económicamente, a la esclavitud positiva de los débiles.

Al referirse a la igualdad, Bassols insistía en que la legislación estaba “enferma de falsedad por igualitaria”, y defendía –siguiendo a Marx- la desigualdad jurídica:

La igualdad ante la ley es insignificante –decía-, pues supone la posibilidad en todos los hombres de colocarse en situaciones idénticas ante ella y, como esto es económicamente imposible, hace nugatoria la igualdad y mala la ley por irrealista, por romántica.⁴⁵³

La democracia, que implicaba el ejercicio de una libertad emancipadora de la dominación de clase, y la justicia, que implicaba la desigualdad jurídica fundada en el principio: “a cada quien según sus necesidades”, correspondían mejor a las exigencias radicales de las clases trabajadoras. Al cambiar el sentido de estos valores el proyecto de la década de 1940 se adaptó a los intereses de la clase dominante.

El principio de la “educación nacional” constituyó, desde su inicio, la expresión del “nacionalismo revolucionario”, bandera ideológico-política preferida por el partido en el poder a lo largo de varias décadas. Ésta es la razón por la cual el discurso político no difiere gran cosa a lo largo del periodo que va de 1940 a la fecha, salvo el matiz que se le pretende dar: ya sea pragmatista, ya espiritualista, ya liberal.

Según Jesús Reyes Heróles, impulsor de la llamada “Revolución educativa” que constituye la última expresión de los proyectos orientados por el criterio del desarrollo, el nacionalismo mexicano es un “nacionalismo revolucionario” porque:

...sólo defiende intereses objetivos de la nación y no privilegios, en la medida en que no es bandera para defender desigualdades o intereses particulares, que con frecuencia no coinciden con el interés nacional... es sólida construcción de nuestra evolución histórica... Pretende la solución pacífica de los conflictos para que las naciones en la paz se hagan entre sí “el mayor bien posible”.⁴⁵⁴

⁴⁵³ N. Bassols, Obras, págs. 24-26.

⁴⁵⁴ J. Reyes Heróles, Educar para construir una sociedad mejor, vol. 2, pág. 10.

El discurso político nos permite advertir que, en los proyectos del desarrollo, la “educación nacional” no sólo se concibe como uno de los signos del nacionalismo revolucionario, sino como la solución a todos los males,⁴⁵⁵ lo mismo el desarrollo que la democracia, la justicia y la paz, todos los valores son resultado de la educación. Los razonamientos al respecto abunda, y parte de la premisa de que “educación nacional” significa “igualdad” en tanto que los contenidos educacionales son los mismos para todos (uniformidad), que cualquier persona puede acceder a la educación en los establecimientos oficiales (gratuidad), y que el Estado “obliga” a todos los padres de familia a procurarles educación a sus hijos (obligatoriedad).

Sobre la base de esa igualdad, se cree que la educación es el proceso que “establecerá la base común a todos los grupos sociales, relativizará todos los privilegios, fomentará la movilidad y traducirá la equidad económica en equidad social” –según expresión de Fernando Solana, secretario de Educación Pública durante el gobierno de J. López Portillo-.⁴⁵⁶ Y todavía más, desde la perspectiva de ese “nacionalismo revolucionario” al que nos referimos, “la educación es cultura y también es progreso y, en forma superlativa, paz y concordia”⁴⁵⁷ –como afirmó Víctor Bravo Ahuja, cuando estuvo a cargo de la Secretaría de Educación. En este contexto, la **justicia social** se ve como el resultado de un proceso gradual de “mejoramiento económico, social y cultural” que es definido como sistema de vida democrático. De esta manera –y haciéndose manifiesta la influencia de la tradición sajona- la justicia no se presenta como finalidad en sí, sino como resultado de la democracia. Ésta, a su vez, no es vista como ejercicio de la libertad, como expresión de la autodeterminación y mucho menos como signo de emancipación, sino que se entiende a la manera del liberalismo, como el respeto a la libertad de los otros, que se constituye en límite de la propia.

En síntesis, en los proyectos educativos desarrollistas, la democracia se funda en la igualdad de oportunidades –más ideal que real- generada en el marco –también “ideal”- de una convivencia fraternal y solidaria signada por el nacionalismo.⁴⁵⁸ Y así, el principio nuevo en los proyectos –la democracia- queda rebasado y mediatizado por un principio viejo –el nacionalismo- que no se renovó pese a las nuevas presencias teóricas y pese al conflicto social, de los que hubiera podido alimentarse y enriquecerse.

Así, los principios de “educación nacional” y “educación democrática” –que bajo el criterio axiológico de la justicia social hubiesen resultado revolucionarios- en los

⁴⁵⁵ El principio de la “educación nacional” es expresión de lo que F. Carmona llamaría “educacionismo”, es decir, de la generalizada actitud de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás”. Cit. en Pérez Rocha, M., Educación y desarrollo, pág. 39.

⁴⁵⁶ F. Solana, Tan lejos como llegue la educación, pág. 74.

⁴⁵⁷ J. Castrejón y C. Romero, Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, pág. 165.

⁴⁵⁸ Se trata de una concepción análoga a la de Rousseau: la justicia se basa en un “derecho igual” producto de un afecto innato de la conciencia. Cfr. Yurén, T., “La teoría de la democracia en el marxismo rousseauiano”, en: Pedagogía, núm. T, págs. 59-68.

proyectos desarrollistas se convierten en elementos conservadores que legitiman la subordinación de la educación al capital. Resultan aún más conservadores si se considera que se mantienen al nivel del discurso, mientras que en la institución escolar imperan las prácticas autoritarias, y el nacionalismo queda reducido a rituales y diluido en símbolos.

La educación y sus fines

A pesar de la diversidad de los criterios axiológicos y de los principios que han orientado la educación durante la vigencia del segundo Estado nacional, los fines educacionales y el carácter que se le ha dado a la educación no ha variado de manera notable.

La tendencia liberal, cuya presencia resultó hegemónica a raíz del movimiento revolucionario, establecía como fin último de la educación el “engrandecimiento de la patria”. De acuerdo con esto, la acción educativa habría de consistir en “ilustrar” a los niños “en el civismo y en el amor a las libertades”, y hacer de ellos ciudadanos capaces de “velar por las instituciones”. Al mismo tiempo, la educación habría de proporcionar a los educandos “instrucción laica”, procurarles “rudimentos de artes y oficios” y despertar en ellos la afición por el trabajo manual o, dicho de otra manera, debía “formar trabajadores de producción efectiva y útil, mejor que señores de pluma y bufete”.⁴⁵⁹

Ya desde ese momento, la educación se convertía en un proceso encaminado a lograr la formación cívica que exigía la “unidad nacional” y la capacitación para el trabajo que demandaba el desarrollo. En consecuencia al carácter “nacional” de la educación, se añadió la índole “práctica” que habría de hacerse presente en los proyectos educativos del México contemporáneo.

Aunque la “educación integral” quedó prácticamente subordinada a la “formación cívica” y a la “capacitación para el trabajo” en casi todos los proyectos educativos contemporáneos, el ideal de justicia social reivindicado en el movimiento revolucionario persistió y tuvo cierta relevancia en algunos proyectos, como en el zapatista que entendía la educación como un proceso inseparable de la reforma agraria,⁴⁶⁰ y como el cardenista, que veía en la educación un importante factor de cambio social. En estos proyectos, se confirió un sentido diferente de la capacitación para el trabajo y a la formación cívica, pues su significado era eminentemente emancipatorio. Desde esta punto de vista, la “educación integral” no podía ser sino la formación de un “hombre nuevo” que preparase el advenimiento de una “nueva

⁴⁵⁹ Cfr. “La educación en el Programa del Partido Liberal Mexicano”, en: Gómez, M., et al., op. cit., vol. 2, págs. 7-9.

⁴⁶⁰ En la “Ley para la generalización de la enseñanza” el zapatismo expresaba su ideario educativo y planteaba como finalidad de la educación el lograr que los mexicanos se convirtiesen “de inconscientes, esclavos y parias” en personas “conscientes, libres y capaces de aspirar a un estado social superior, basado en la verdad y en la justicia”. Cit. en: Gómez, M., et al., op. cit., pág. 18.

sociedad". Por tanto, la formación cívica y la capacitación dejaban de ser fines en sí para subordinarse a esa suprema finalidad.

En el caso de la educación indígena y de la educación rural, dos tendencias se han enfrentado permanentemente: unas veces, se ha pretendido "aculturar" al indígena, "civilizar" a las comunidades campesinas e "incorporarlas" al mundo productivo del México contemporáneo; otras, se ha intentado que la educación tenga un sentido emancipador.

Independientemente de la intención de los funcionarios en turno, la educación indígena y al educación rural han adquirido un matiz distinto, de acuerdo con el criterio axiológico: mientras que los proyectos desarrollistas exigen "orden y paz", "unidad nacional", "amor" y espíritu productivo" –todo ello en el contexto de la "modernización" y con un sentido conservador-, los proyectos orientados por la justicia social demandaron la formación de sujetos críticos, conscientes del lugar que ocupan en las relaciones sociales de producción, así como de las condiciones, posibilidades y medios para luchar por una sociedad en la que quede anulada toda forma de explotación; demandaron la preparación de aquellos que habrían de ser los agentes de la transformación social y que serían capaces de asumir la dirección de los procesos productivos.

Para comprender la significación de los fines educativos, además de considerar el criterio axiológico, hemos de interpretarlos en el contexto teórico e ideológico en el que son formulados. Desde esta perspectiva, la "escuela rudimentaria" que surgió durante los últimos meses del gobierno de Díaz, se orientó en el sentido conservador del "proyecto nacional impulsado por la burguesía": la "instrucción" consistía en "la enseñanza para hablar, leer y escribir castellano y ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética", y su finalidad no era otra que la "integración del indígena" a la comunidad nacional.

La necesidad de "integrar la nación" siguió dominando en los proyectos subsecuentes, por encima de los intereses y necesidades de las comunidades indígenas y campesinas. Después de la revolución, la integración fue entendida bajo la óptica del "liberalismo social" mexicano de esta etapa; un liberalismo que, harto de dictadura y anhelante de paz, volvía los ojos a la teoría liberal del "justo medio", que tanta influencia tuviera en al Europa del siglo XIX, pero que, a diferencia de aquélla, recuperaba la noción de "democracia" y de "igualdad" y procuraba incorporar las reivindicaciones de "los débiles" al catálogo de los "derechos".⁴⁶¹

⁴⁶¹ La teoría liberal del "justo medio" defendía un Estado representativo y con división de poderes que, para conservarse, debía mantenerse entre el absolutismo y la democracia directa (a la que se consideraba una especie de "despotismo"). Otra de las tesis importantes de esta teoría sostenía el rechazo a la uniformidad y al igualitarismo. Si bien el liberalismo mexicano adoptó la primera de las tesis, rechazó la segunda y defendió el igualitarismo formal.

J. Reyes Heróles define el liberalismo social mexicano como un "liberalismo de esencia democrática, que también postula como valor fundamental las libertades espirituales y políticas del hombre y considera que éstas se afirman en la medida en que se avanza en el camino de la democracia y a la igualdad". Cfr. Reyes Heróles, J., op. cit., pág. 30. Ese liberalismo social tiene su expresión jurídica en

Esta tendencia se advierte fácilmente en el Mensaje y Proyecto de Constitución que presentó V. Carranza a la Cámara el 1 de diciembre de 1916, en el que propone como finalidad última de la educación la de “hacer de los mexicanos un pueblo culto, capaz de comprender sus altos destinos y de prestar al gobierno de la nación una cooperación tan sólida y eficaz, que haga imposible, por un lado, la anarquía y por otro, la dictadura”.⁴⁶² Aunque el proyecto carrancista fue rechazado porque el acento que ponía en la libertad iba en detrimento del carácter secular de la educación, la idea de que las acciones educativas debían contribuir a la efectiva incorporación de todos los mexicanos al proyecto nacional fue acogida con entusiasmo por legisladores, políticos y educadores.

Las Casas del Pueblo y las Misiones culturales (para los indígenas) de la década de 1920, se orientaban hacia ese fin, pero éste era matizado por nuevas tendencias teóricas. Dichas instituciones se forjaban como elementos antiimperialistas, bajo el influjo del “nacionalismo” vasconceliano, e incorporaban “el interés” del educando y sus necesidades vitales bajo el influjo de la escuela de la acción.

Desde la perspectiva vasconceliana, la educación tenía como finalidad la formación del “hombre nuevo”, producto del mestizaje; se trataba de forjar una “raza cósmica”, una estirpe indoibérica que habría de hacer florecer lo nativo en un ambiente universal, y gracias a la cual tendríamos una personalidad y constituiríamos una nación, manifiesta por la unidad del pueblo en instituciones, religión, costumbres, lengua, visión histórica y estética. Por ello, la misión del proceso educativo no consistía tanto en formar al “buen ciudadano”, como en forjar al individuo capaz de liberarse “de la necesidad y de la maldad” y de “gozar de su energía purificada”.⁴⁶³ La educación adquiriría, así un carácter liberador, pero desde una perspectiva espiritualista que concebía la dominación cultural como la más grave de todas las formas de dominación.

Para Moisés Sáenz, la finalidad fundamental de la Escuela Rural era la de integrar al país creando una comunidad de intereses e ideales, “enseñando a quienes viven en las montañas y valles más apartados, el amor a México”, dándoles “una bandera y unos héroes” que respetar. Se trataba, pues, de hacer del México rural “una masa social homogénea en cultura e idioma” y preparada “para transportarse ella misma permanentemente a planos mejores de vida”.⁴⁶⁴

Bajo la influencia del pragmatismo, los pedagogos mexicanos veían en la educación la vía para “socializar la experiencia” y evolucionar hacia mejores condiciones de vida. Desde este punto de vista, la educación rural tenía como

el “derecho social” mexicano que incorpora las reivindicaciones de “los débiles” (los trabajadores, las mujeres, los menores, los huérfanos, etc.) a las “normas fundamentales”. Cfr. Trueba Urbina, A., *Derecho social mexicano*, pág. 65.

⁴⁶² Cfr., LII Legislatura, op. cit., págs. 3-11.

⁴⁶³ Cfr. J. Blanco, “Se llamaba Vasconcelos”, en: Gómez, M., et al., op. cit., págs. 47-58.

⁴⁶⁴ M. Sáenz, “Algunos aspectos de la educación en México”, en: Loyo, E. (comp.). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, págs. 19 y ss,

finalidades fundamentales: el “mejoramiento de las prácticas domésticas” y el “mejoramiento económico” de las comunidades gracias a la “vulgarización de la agricultura así como de las pequeñas industrias”.⁴⁶⁵

Entendida así, la educación consistía –según la definición de J. Santos Valdés- en formar hábitos que hicieran propicio el mejoramiento de la vida individual, familiar y colectiva, al tiempo que contribuía a fortalecer al “amor a lo nuestro” y el respeto a la dignidad de la persona. De acuerdo con esas finalidades, la educación se caracterizaba como un proceso **instructivo** (porque proveía de información), **práctico** (por cuanto consistía en aplicar el principio de “aprender haciendo”), **disciplinario** (porque gracias a él, el educando asumía normas de conducta para la vida escolar, familiar y comunal) y **socializante** (porque el educando aprendía compartiendo experiencias con otros). Sus logros se traducirían en la “dignificación de las comunidades” que ha sido oprimidas, explotadas y vejadas,⁴⁶⁶ y tal dignificación llevaría a cabo como un proceso evolutivo ocurrido en un ambiente social armónico que, lejos de afectar el orden y las estructuras económicas vigentes, lo consolidaría.

No obstante, esa “dignificación” no constituía la finalidad última, puesto que el desarrollo de la comunidad estaba subordinado al desarrollo de la nación y a su integración como tal. Desde esta perspectiva, la educación cumplía con dos funciones fundamentales y aparentemente contradictorias: por un lado, era la vía idónea para “transmitir la cultura heredada”; por otro, constituía el medio adecuado para “remover los aspectos retardados” de esa cultura y “acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación”.

Ambas funciones cumplían con un propósito: lograr la “homogeneidad” de creencias y actitudes, que era el supuesto requisito para consolidar la “unidad nacional”.⁴⁶⁷

No obstante que el nacionalismo en la educación no era nuevo, y que en muchas ocasiones adquirió un carácter conservador, la educación indígena y la educación rural aportaron algunos elementos teóricos y prácticos muy valiosos para la formulación de principios de carácter praxeológico.

En primer lugar, hay que considerar que, **en estas modalidades, el sujeto de la educación** no era el niño, sino **la comunidad** entera, y que entre escuela y comunidad se establecía un vínculo indisoluble: **la escuela era de y para la comunidad**, y su plan de acción tenía como referente las necesidades colectivas, a

⁴⁶⁵ cfr., M. Gómez, et al., op. cit., vol. 2, pág. 87.

⁴⁶⁶ J. Santos Valdés, “La escuela rural mexicana como precursora del desarrollo de los pueblos”, en: *Ibid.*, págs. 69-73.

⁴⁶⁷ El pedagogo E. Corona sintetizaba así la finalidad de la educación en el proyecto de la década de 1920 y explicaba que “la tendencia era llevar al indio y al campesino en general, la educación social y moral que lo conduzca al ejercicio de la libertad, no haga consciente de su propio valer, lo capacite para una acción cívica que lo engrandezca, le forme hábitos de mutua solidaridad, en fin, lo integre dentro de la vida nacional”. Cfr., E. Corona, “Al servicio de la escuela popular”, en: *Ibid.*, pág. 107.

las cuales se pretendía dar satisfacción mediante el trabajo colectivo y el aprovechamiento de los recursos locales.

En segundo lugar, está la manera como se pretendía llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con la pedagogía de la acción, los educandos irían

...aprendiendo a conocer la naturaleza y a prepararse en la vida para la vida, recibiendo sus lecciones por el trabajo, por la observación de las cosas y de los fenómenos y por la interpretación científica de los mismos; ...se trataba de que los alumnos fuesen dirigidos para actuar en sociedad, en función de necesidades, planear y ejecutar, a la par, innovar lo pertinente, resolver con propia responsabilidad, adquirir hábitos de trabajo en común y servir a sus camaradas, a la familia y a la comunidad.⁴⁶⁸

De esta manera, el trabajo se convertía en la experiencia de aprendizaje por antonomasia, y era, además, una experiencia “significativa” por cuanto ese trabajo estaba destinado a satisfacer las necesidades de la comunidad.

Sin embargo, “el trabajo” en los proyectos contemporáneos pierde esa potencia educativa desde el momento en que, en lugar de subordinarse a un propósito emancipatorio, como el logro de la riqueza social, se subordina al “desarrollo”. En este sentido, la educación se reduce a la “capacitación para el trabajo”, y se entiende como un proceso destinado a contribuir a la “producción de riqueza” –no social, sino material-; riqueza que es producto de la explotación y se concentra en pocas manos; riqueza que no contribuye a la emancipación humana y que en lugar de responder a necesidades radicales, responde a intereses mezquinos. De esta manera, ni el trabajo es una “experiencia educacional” ni la educación es un proceso liberador, y la “capacitación para el trabajo” no va más allá de un **adiestramiento** para ejercer un papel subordinado en la sociedad.

No obstante la pobreza axiológica de esta concepción, ha sido la que, desde el proyecto oculto, ha fundamentado la práctica educativa en el México contemporáneo. Más todavía, porque a partir de la identificación –valga decir “falsa identificación”- del concepto de “desarrollo” con el de “democracia” (entendida como “un sistema de vida fundado en el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”) y con el de “justicia social” (entendida como una “mejor distribución de la riqueza”), la subordinación del proceso educativo al desarrollo parece resistir cualquier crítica. A ello se debe la permanente insistencia –aún en los proyectos “radicales” de la década de 1930- en que la educación debe capacitar para el “trabajo útil”, debe ser “palanca del desarrollo” y contribuir a la “producción de riqueza”.⁴⁶⁹

⁴⁶⁸ Ibid., págs. 108-109.

⁴⁶⁹ En 1931, Narciso Bassols consideraba que la escuela sólo es útil si se convierte en una palanca del desarrollo económico, capaz de introducir aptitudes de producción y métodos de trabajo nuevos entre los indios. La educación debe transformar la economía, las costumbres y las condiciones de cada núcleo de población campesina. La educación indígena tiende a realizar una síntesis de dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización

Como “palanca del desarrollo”, la educación vuelve a adquirir el carácter civilizatorio que tuviera en el siglo pasado;⁴⁷⁰ constituye el camino más adecuado para lograr la “modernización”, y es la condición sine qua non de la “industrialización” –o de la “reconversión industrial”, para utilizar términos más actuales.

Haciendo abstracción del sentido emancipatorio del proyecto cardenista, es indudable que ya desde el Primer Plan Sexenal (1934-1940) se advierten las funciones que la educación habría de jugar en los proyectos contemporáneos: ante todo, como “educación técnica” o “capacitación para el trabajo” cumpliría una doble función que serían la de contribuir a “modernizar” la sociedad, y, también a diversificar los roles sociales, y ante esta doble función –y como si se pretendiera cumplir puntualmente con la caracterización funcionalista-, se concibe a la educación como un proceso tendiente a homogeneizar las actitudes y creencias, en pos de la armonía social que se resume en el anhelo de “unidad nacional”.⁴⁷¹

Ahora bien, puesto que no es válido hacer abstracción del propósito emancipatorio de la educación socialista sin deformar su sentido, hemos de entender que la aparente contradicción entre el sentido emancipador y el desarrollista quedaba salvada, en tanto que el desarrollo se concebía no como fin en sí, sino como condición de la riqueza social. Entendida de esta manera, pese a la carga reformista y dogmática que frecuentemente ostentó la educación socialista, ésta significó la puesta en marcha de un proyecto que, sin abandonar el nacionalismo y el afán de progreso, pretendía ser liberador.⁴⁷²

occidental todo lo que las pueda convertir en razas físicamente vigorosas y aptas para producir riquezas en mayor abundancia. *Ibid.*, pág. 120.

⁴⁷⁰ Conforme con documentos oficiales de la SEP, la Casa del Estudiante indígena tenía como finalidad “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana”. SEP, 1926-1927, en: *Ibid.*, págs. 123-124.

⁴⁷¹ En las finalidades que marca el Primer Plan Sexenal, se perfilan claramente éstas funciones, como se observa en los siguientes párrafos: “Con preferencia a las enseñanzas de tipo universitario destinadas a preparar profesionistas liberales, deben estar colocadas las enseñanzas técnicas que tienden a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza a fin de mejorar las condiciones materiales de la vida humana”. “Es indispensable unificar la obra de la educación rural y primaria urbana en toda la República, pues, de otra suerte, se merman considerablemente los frutos del esfuerzo emprendido para lograr, por el camino de la cultura, la unificación de la nacionalidad y del espíritu patrio”. “Primer Plan Sexenal”, en: *Antología de la Planeación en México*, vol. 1. págs. 217-218. También en el discurso del Secretario de Educación Pública, se revela el propósito nacionalista: la educación –decía García Téllez- tiene como finalidad unificar cultural, lingüística y étnicamente a los heterogéneos grupos sociales de la población mexicana. Cfr., Guevara N., G., op. cit., pág. 108.

⁴⁷² La educación socialista es emancipadora –decía García Téllez- porque enaltece al niño, a la mujer y a las clases productoras y desposeídas, porque señala los medios adecuados para obtener la liberación de los prejuicios... y porque tiende a destruir toda clase de vicios y formas de explotación humana. Cfr. *Ibid.*, pág. 108.

El profesor Jesús de la Rosa, en su obra *Escuela socialista mexicana*, (1935), afirmaba que este tipo de escuela debía ser un factor determinante del nuevo orden social y económico de México, y que tenía como finalidad, entre otras, “Identificar y unificar a las clases sociales afines, en su lucha contra

A partir de la Ley Orgánica de 1942, el carácter civilizatorio y nacionalista de la educación fue adquiriendo un sentido cada vez más claramente pragmatista y funcionalista. Esto era claro, aunque se recurriera al lenguaje del espiritualismo que imperó en la década de 1920. En dicho ordenamiento se define a la educación como una obra de “homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación”, y se establece como principio fundamental que “es el amor... el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos: una nación fuerte”.

El discurso de Torres Bidet se mantiene en la misma línea conservadora y permite apreciar que, a partir de la década de 1940, el sentido emancipatorio de los proyectos educativos había “pasado a la historia”.⁴⁷³

En efecto, las finalidades de la educación se alejaron paulatina y persistentemente del sentido emancipatorio. Este proceso ya no estaría orientado hacia la formación de hombres y mujeres capaces de construir una “nueva sociedad”, de presentar resistencia a la explotación, de adoptar una actitud crítica frente a la imposición de “valores”, de detectar “necesidades” manipuladas y de descubrir la “falsa conciencia”; no habría más hombres y mujeres aptos para realizar la crítica social y la autogestión, para procurar la satisfacción de sus necesidades radicales, en síntesis, aptos para promover la riqueza social. Estos propósitos, que ya no eran congruentes con el criterio del desarrollo –al que le convenía una “lógica de la armonía”, más que la “lógica del conflicto” que predominaba en los proyectos emancipatorios- fueron sustituidos por otros.

Así, la educación dejó de ser sinónimo de **formación integral** –por más que en el discurso de los proyectos se siga reproduciendo esa fórmula-, y se convirtió en “formación de cuadros directivos” (lo cual se tradujo en estudios universitarios dirigidos a élites), en “capacitación técnica” para generar la mano de obra calificada que requería el proceso de industrialización, y en “instrucción elemental” para integrar a las comunidades indígenas y campesinas a los procesos productivos; todo ello, en el marco de la “formación cívica” y “moral” que habría de hacer propicia la “solidaridad” y la “pacífica convivencia humana”, como se establece en el artículo 3º. reformado en 1946.

el capitalismo, la burguesía, el imperialismo, y las dictaduras”. De manera congruente, caracterizaba a la educación como una actividad “constructora, combativa, vindicadora”. Cfr. *Ibid.*, págs. 122-123.

Y por su parte, Rafael Ramírez sostenía que la educación socialista tiene cuatro finalidades: a) política, que consiste en tratar de hacer ciudadanos capaces de trabajar en la construcción del Estado comunista, b) económica, porque la escuela debe preparar hombres capaces de participar eficazmente en la reconstrucción de una nueva economía nacional; c) social, es decir, la escuela debe superar un nuevo tipo de hombre devoto del proletariado y dispuesto para luchar por su causa, y d) racionalista, porque ha de preparar hombres de mentalidad materialista, libres de creencias perniciosas y prejuicios. Cfr. *Ibid.*, págs. 141 y 142.

⁴⁷³ Según Torres Bidet, la educación es “Uno de los elementos que dan sentido a la Revolución técnica”. También afirmaba que la misión del maestro consistía en acercarse a la “colectividad despojada y olvidada por la cultura” y proporcionarle “una serie de reglas útiles y sencillas, algunas formuladas para mejorar la técnica en lo que hacen, determinados consejos de salud física y de limpieza moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación”. *Ibid.*, pág. 13.

Despojada de un sentido emancipatorio, la educación se ve como el medio idóneo para hacer del trabajo humano –o mejor dicho de la “labor”- un instrumento al servicio del capital, y para inducir la adopción de actitudes y creencias que han de dar origen a “necesidades y aspiraciones” **supuestamente** “comunes”.

En tales condiciones, no es de extrañar que la educación se considere como una inversión –conforme a la teoría del “capital humano” de T. Schultz-.⁴⁷⁴ Esto se hace explícito –bajo el rubro “bases filosóficas de la educación”- en las “Metas del Sector educativo 1976-1982”,⁴⁷⁵ aunque ya se maneja con esta significación desde la década de 1940.⁴⁷⁶

La identificación entre “necesidades educativas” y “necesidades productivas” es frecuente en los proyectos educativos. Bastan unas cuantas referencias para percatarse de ello: el Programa del Sector Público 1966-1970, ponía el acento en la capacitación para el trabajo y establecía la necesidad de intensificar al máximo la mano de obra calificada y semicalificada para satisfacer los requerimientos de las industrias y de las actividades agrícolas y ganaderas; en el documento que se publicó bajo el título Lineamientos para el Programa Nacional de desarrollo económico y social, 1974-1980 se definía a la “reforma educativa” como un “factor fundamental en la estrategia de recursos humanos y bienestar social”, y se expresa que la educación es “causa y consecuencia del desarrollo social, económico y político”.⁴⁷⁷

Ahora bien, aunque en los proyectos del México contemporáneo, las finalidades de la educación están mediatizadas por los ideales de la unidad nacional y el desarrollo –lo que desde la visión capitalista significa: procurar la armonía social para favorecer la producción de riqueza que incrementará el capital- no se pierde oportunidad de afirmar que el proceso educativo tiene como finalidad la formación de quienes han de forjar una sociedad democrática y justa –entendidos estos valores con la significación “liberal social” a la que nos hemos referido anteriormente.⁴⁷⁸

Si el artículo 2º. constitucional establece como finalidad de la educación “el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano”, éste ha de ser interpretado en el contexto teórico –fundamentalmente pragmatista y funcionalista- y en el contexto ideológico –dominado por la avidez capitalista-. En este mismo marco contextual, ha de interpretarse también la finalidad ulterior que rebasa el ámbito

⁴⁷⁴ T. Schultz, “Valor económico de la educación”, en: De Ibarrola, M. (comp.). Las dimensiones sociales de la educación, págs. 67-76.

⁴⁷⁵ Cfr., “Metas del sector educativo, 1976-1982”, en: Antología de la planeación..., op. cit., vol. 7, pág. 12.

⁴⁷⁶ “...el proyecto (educativo) se financia por sí mismo en pocos años, a través de un incremento notable de la renta”. “Proyecto 1947-1952”, en: Ibid., vol. 2, pág. 592.

⁴⁷⁷ Ibid., vol. 3. pág. 396 y vol 4. pág. 98.

⁴⁷⁸ Entendida la democracia como un “sistema de vida en el que se realiza un constante mejoramiento económico, social y cultural”, y entendida la justicia como “supresión de los privilegios” y como “mejor distribución de la riqueza”.

individual y que se refiere al logro de una sociedad democrática, independiente y justa. En otras palabras, de acuerdo con el contexto teórico e ideológico, la educación ha de contribuir a forjar un orden social democrático-burgués, que se funda en la igualdad formal, y se traduce en un sistema de vida que evoluciona hacia mejores niveles, sin romper el orden establecido.

Desde este punto de vista, la finalidad de la educación no tiene un sentido emancipatorio, pues éste obedece a la lógica del conflicto e implicaría la supresión de un “orden social” cuya existencia se basa en la explotación.

Por lo tanto, cabe afirmar que en los proyectos educativos de las últimas décadas, se instrumentaliza al ser humano al subordinar su propio desarrollo al progreso material. Si esa instrumentalización se hiciera evidente, se le restaría legitimidad a los proyectos desarrollistas. Quizá a ello se deba que la Ley Federal de Educación, promulgada en 1973, con una aparente intención de matizar dicha instrumentalización, asiente que: “El hombre, como integrante de la sociedad, es el fin último de la educación”.

No obstante, para ser congruente con el proyecto, dicha afirmación debe despojarse de su sentido emancipatorio; no es “el hombre individual y social”, sino “el hombre, como integrante de una nación” el que constituye la finalidad del proceso educativo. Desde esta perspectiva, “el espíritu patriótico”, el “afán de mejoramiento”, “la solidaridad” y “el desarrollo del país”, vuelven a tener sentido. El ser humano que se forma por la educación, ha de contribuir al progreso de “la nación”, progreso que se funda en las actitudes éticas y cívicas propicias para incrementar la productividad, y que se realiza bajo el signo del cambio gradual y evolutivo, cuya meta es una sociedad democrática y justa orientada por un ideal de “paz universal”. Éste es el sentido que se aprecia en los fines que la citada Ley establece.⁴⁷⁹

⁴⁷⁹ El artículo 2º. de la Ley Federal de Educación establece que la educación es el “medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”. La misma Ley, en su art. 5º. establece las siguientes finalidades de la educación: “Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas”; “Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional”; “Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”; “proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad”; “Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales”; “Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales”; “Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico”; “Hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad”; “Promover las condiciones que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad”; “Vigorizar los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad”; “Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura”; “Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación”; “Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente”;

En este ordenamiento, se aprecia también el intento de recuperar las reivindicaciones populares y conciliarlas con el sentido desarrollista del proyecto. Con afán ecléctico, recupera lenguajes filosóficos diversos y, en un intento de síntesis, revela diversas funciones de la educación (homogeneizadora, diversificadota, civilizatoria, formativa), sus características fundamentales (nacional, científica y práctica), y el valor fundamental (el desarrollo) queda revestido con el ropaje de las necesidades radicales (la objetividad, la libertad, la justicia) y enaltecido por los anhelos de democracia, independencia y paz.

El proyecto vigente a partir de la década de 1970 –que se concretó pocos años después de haber estallado el movimiento estudiantil del 68- no difiere esencialmente del que logró imponerse durante las tres décadas anteriores, salvo en el hecho de que insiste más en el carácter popular y democrático de la educación y en que presenta al proyecto educativo como un proyecto de transformación. Sin embargo, tanto la forma de definir la índole democrática de la educación, como la manera de interpretar y llevar a la práctica el aspecto “popular” de la educación, lejos de corresponder con el carácter progresista que se le asignara a esta última, le confirieron un carácter conservador.⁴⁸⁰

En efecto, por educación democrática se entendió lo siguiente: en primer lugar, que la educación es un “derecho social”, lo que en el contexto jurídico significa un derecho que es de todos porque es una necesidad de los más “débiles”; en segundo lugar, y derivado de lo anterior, se definió en el sentido de “brindar igualdad de oportunidades a todos los mexicanos y de pugnar por su mejoramiento económico, social y cultural”.⁴⁸¹ Como se observa, la democracia es, también en este proyecto, “igualitarismo” a la manera del liberalismo social mexicano, y su manifestación inmediata no es el ejercicio de la libertad sino el “mejoramiento” –dado el proceso económico que se vive desde entonces- haya quedado a nivel de deseo.

“Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad”; “Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social y justa” y “Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones”. “Ley Federal de Educación”, en: SEP, Normas Fundamentales, págs. 9-10.

⁴⁸⁰ El Plan básico de gobierno 1976-1982, con respecto al tema que nos ocupa establece: la educación cumple una función dinámica: la de ser instrumento y agente de transformación... es un amplio proceso de formación social a través del cual los hombres se informan sobre el medio en que viven, sobre su historia presente y pasada, al mismo tiempo que se capacitan para utilizar dicha información con el fin de conocer su realidad e influir sobre ella. A través del proceso educativo, los individuos adquieren un conjunto de conocimientos, normas, ideales, costumbres y habilidades que constituyen la herencia cultural de la sociedad en que viven. La educación sirve de apoyo a la práctica democrática, a la actualización de los valores de un sistema de vida fundado en la libertad, la justicia, el respeto a los derechos y a las libertades de los demás, la solidaridad y la convivencia pacífica con todos los pueblos de la tierra... en México, el interés por la educación democrática y popular, que se nutre de los valores universales y promueve, al mismo tiempo, la afirmación de nuestra propia identidad... Está hondamente arraigado en nuestra historia contemporánea”. Ibid., vol. 6. pág. 149.

⁴⁸¹ Ibid., pág. 150.

El carácter popular de la educación se deriva del igualitarismo al que hicimos mención, y queda definido como “los esfuerzos significativos para ampliar las posibilidades educativas y extender así la educación a todo el pueblo”, lo cual requiere de “incrementar la oferta educativa para hacerla coincidente con la demanda, enfocando sus esfuerzos a los estratos, comunidades y regiones más desfavorecidas, par lo cual deben hacerse las reformas necesarias, a fin de que el sistema se adapte a las condiciones del país”.⁴⁸² No obstante, se insiste en que esa “popularización” de los procesos educativos no debe ser ajena al empleo.

En otras palabras, en el proyecto vigente a partir de la década de 1970 el adjetivo “popular” califica a la educación en el sentido de concebirla como un proceso destinado a las masas, pero es totalmente ajeno a lo que podría ser, de acuerdo con J. Barreiro, un proceso de concientización.⁴⁸³

Entendida como proceso de concientización, la popularización de la educación no significa solamente “primaria para todos”, por más que ese logro sea muy importante. Lo “popular” de la educación atañe no sólo a la cantidad de los demandantes, sino a la **calidad** y al nivel de la educación que se ofrece a esos demandantes.

De esta manera, masifica la educación obedeciendo a un afán de homogeneizar (función fundamental de la educación básica) y de diferenciar (función de la educación técnica y la educación superior) con el fin de mantener el orden social vigente (aun cuando éste es un orden injusto), no es una educación popular liberadora porque sus objetivos sociales son ajenos y hasta opuestos a las necesidades y reivindicaciones populares.

Los límites axiológicos del carácter democrático y popular de la educación se deben, sobre todo, a una contradicción que se genera en el seno mismo de un Estado que requiere legitimarse permanentemente. Al respecto, Pablo Latapí advierte que el Estado, en sociedades como la nuestra, parece tener que alimentarse de una doble fuente: el orden que defiende la estructura social prevaleciente –que favorece al capital- y la movilización que intenta orientar el desarrollo hacia el beneficio de la sociedad global mediante medidas redistributivas.⁴⁸⁴ Esa contradicción inherente al Estado mexicano –que es legitimado simultáneamente por el mantenimiento del actual sistema social y por la movilización y ruptura con el

⁴⁸² Ibid., pág. 150.

⁴⁸³ La definición y las explicaciones que aporta J. Barreiro sobre la educación popular son indiscutiblemente más acordes con un proyecto de transformación. “La educación popular”, según este autor, “puede ser, concretamente, un instrumento de desarrollo de la conciencia crítica popular, en la medida en que aporte instrumentos para que los agentes populares de transformación sean capaces de vivir, a lo largo de su acción, esa dinámica de lo concreto en la relación acción reflexión... es un vehículo pedagógico de consecuencias libertadoras... Se opone, o simplemente a la educación (opresora, alienada, bancaria), o a una “política de opresión”. Barreiro, J., Educación popular y proceso de concientización, págs. 19 y 91-92.

⁴⁸⁴ Cfr., P. Latapí, “La reforma educativa de 1970-1976”, en: M. Gómez, et al., op. cit., vol. 3, págs. 99-101.

mismo-, domina el proyecto educativo de las últimas décadas y explica la inclusión de valores tales como “democracia” o “justicia” y la tendencia a hacer popular la educación, y al mismo tiempo explica la impotencia axiológica del proyecto.

En la misma línea Pablo González Casanova se refiere a “dos motivaciones” que condicionan las decisiones, en materia de desarrollo, en un régimen capitalista: por una parte, las leyes del mercado y, por otra, las organizaciones que son instrumento de las masas populares. Las primeras encajan por sí solas en la “dinámica de la desigualdad”, en tanto que las segundas provocan “el proceso de igualitarismo en las democracias capitalistas”. El análisis de este autor sobre la democracia en México, lo conduce a afirmar que las decisiones gubernamentales en materia de desarrollo se toman sobre bases mucho más limitadas desde el punto de vista de la dinámica igualitaria, y mucho más próximas a la dinámica de la desigualdad. Ello se concreta en una estructura autoritaria de la sociedad que repercute en el modo de educar: “el pueblo –dice el autor- es constantemente educado, y es educado en forma autoritaria donde es autoritaria la estructura del poder y la actitud de los estratos dominantes”.⁴⁸⁵ La escuela misma tiene una estructura autoritaria y las experiencias de aprendizaje no pueden ser ajenas a esa estructura.

Jiménez Mier y Terán ofrece una definición de autoritarismo que nos permite explicar cómo se resuelve la contradicción del Estado mexicano a favor de las clases dominantes. El autoritarismo –dice- existe cuando a nombre de supuestos valores se toman decisiones en las que en realidad están ausentes los valores pregonados.⁴⁸⁶ Podemos suponer que los “valores pregonados”, son valores impulsados por los dominados, en tanto que las “decisiones” obedecen a los intereses de los dominadores. De esta forma, por la vía del autoritarismo, se impone la dinámica de la desigualdad sobre la tendencia a la igualdad, por más que se procure “igualdad de oportunidades educacionales” (educación democrática y “educación para todos” (educación popular).

En consecuencia, si al hecho de que el sentido de los proyectos está mediatizado por la significación teórica e ideológica que se adecua mejor a los intereses de las clases dominantes, le agregamos ese proceso mistificador que se llama “autoritarismo”, es claro que la contradicción queda resuelta a favor de los dominadores.

No obstante, en la medida en que el autoritarismo se pone al descubierto, las organizaciones populares pueden retomar el sentido revolucionario de posproyectos y luchar por imponerlo. Como fue el caso del movimiento universitario de 1987 que se caracterizó por impulsar un modelo de universidad democrática y popular que se opusiera al modelo autoritario y elitista, implícito en las “Reformas” que había

⁴⁸⁵ Cfr. P. González Casanova, La democracia en México, págs. 169, 170 y 221.

⁴⁸⁶ Cfr. f. Jiménez Mier y Terán, El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, pág. 29.

aprobado el Consejo Universitario de la UNAM y que pretendían instrumentarse en esa casa de estudios.⁴⁸⁷

Ese modelo implícito se fundamentaba en viejos prejuicios, como lo puso de manifiesto González Casanova en su crítica a las Reformas. Dichos prejuicios eran, a juicio de este autor, los siguientes: la educación superior debe ser para una élite y no para las masas (pues disminuye la calidad conforme se imparte a un mayor número de gente); para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos; no se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo, y la educación superior no debe ser gratuita o semigratuita.⁴⁸⁸

Las medidas “destinadas a elevar la calidad académica”, contenidas en las “Reformas, tenían un carácter disciplinario administrativo cuyos efectos más relevantes eran; la selectividad, en detrimento de los estudiantes con menores recursos; el autoritarismo, reflejado no sólo en las formas de gobierno, sino también en el trabajo académico (cuya libertad se veía mermada considerablemente por los exámenes departamentales), y el trato discriminatorio a los estudiantes extranjeros.⁴⁸⁹

Naturalmente, como apuntó M. Pérez Rocha en un interesante artículo, transformar la Universidad en una universidad democrática y popular que superase el “proyecto educativo conservador y selectivo”, significaba enfrentar retos como: estimular el deseo de aprender; multiplicar y diversificar las oportunidades para hacerlo; reunir a las ciencias y a las humanidades; reintegrar las diversas facetas del trabajo académico; reintegrar el trabajo intelectual a la vida práctica (que no es lo mismo que utilitaria). Y para ello se requería, entre otras cosas, fomentar el trabajo colectivo, eliminar obstáculos burocráticos, borrar las fronteras entre las disciplinas y las barreras entre las profesiones, promover el autodidactismo y ofrecer un servicio flexible de evaluación y acreditación,⁴⁹⁰ todo lo cual implicaba la necesidad de democratizar el gobierno universitario y ejercer una nueva política presupuestaria.

Un modelo tal pretender recuperar el sentido que las luchas populares han dado a los términos “democrática” y “popular”, y aunque ese sentido no logró recuperarse del todo en el Congreso en el que participó la comunidad universitaria en su conjunto, quedó claro que existen fuerzas sociales que se oponen a que la

⁴⁸⁷ Se trataba de un movimiento estudiantil encabezado por los Consejeros Estudiantiles Universitarios (CEU) cuyos principales logros consistieron en: la suspensión de las “Reformas” aprobadas por el Consejo Universitario en noviembre de 1986 y la realización de un Congreso Universitario cuyas resoluciones fueron asumidas por dicho Consejo. El movimiento rebasó el ámbito institucional y aglutinó en torno a sus demandas a las organizaciones democráticas, que vieron en ellas la posibilidad de una transformación profunda en la “máxima casa de estudios” del país o, al menos, un fuerte golpe al autoritarismo universitario.

⁴⁸⁸ Cit. por A. Didriksson, “UNAM, ignorancia ilustrada”, en: Contreras, G. y H. Escobar (comp.). *Empezar de nuevo*, pág. 75.

⁴⁸⁹ Cfr. A. Gilly, “UNAM, Reconversión o renovación”, en: *ibid.*, págs. 60-61.

⁴⁹⁰ Cfr. M. Pérez Rocha, “Pluralidad universitaria”, en: *ibid.*, págs. 71-77.

educación obedezca a la dinámica de la desigualdad que sigue el rumbo que le marca la ley de la oferta y la demanda.

Desde luego, para superar esa dinámica y el “igualitarismo” liberal, se hace indispensable no olvidar una verdad, puesta de relieve por Rossana Rosanda: la educación igual, desde el momento en que es aplicada de la misma manera a los desiguales, lleva evidentemente a un resultado desigual. Se trata, sí, de una cuestión de capacidad, pero entendida ésta como un producto de la división técnica del trabajo, del desarrollo de las fuerzas productivas y de la división del saber. Ese igualitarismo obedece a una “filosofía del prestigio” (lo cual implica que el proceso en su conjunto sea funcional al sistema de jerarquía social y que existe una “valorización” explícita del grado de instrucción) y al principio que califica a la educación como una inversión (y que contribuye a la mercantilización de los conocimientos).⁴⁹¹

Las tesis de Rosanda ponen al descubierto los límites axiológicos de la educación democrática y popular, realizada sobre la base del “igualitarismo”. A ello se debe su escepticismo con respecto al giro revolucionario que pudiera darse al sistema educativo, puesto que –de acuerdo con sus tesis- la transformación de las instituciones educativas las haría “disfuncionales” y acarrearía su desmoronamiento.⁴⁹²

Desde este punto de vista, a las organizaciones populares y a quienes pugnan por un proyecto educativo de transformación, se les condena al inmovilismo o mantener sus demandas al nivel de reivindicaciones reformistas. Para salvar este escollo, hemos de insistir en que la educación democrática y popular que está implícita en la lucha de las clases trabajadoras no tiene como fundamental el “igualitarismo” formal, sino la desigualdad que corresponde a las necesidades e intereses de clase. Por otra parte, puesto que “educación” no es sinónimo de “institución escolar” y menos aún de proceso de “adiestramiento”, el desmoronamiento de “la institución escolar” (de ese tipo de institución escolar al que nos hemos referido: legalmente democrática y popular, pero realmente autoritaria y elitista) no significa el desmoronamiento de la educación como proceso liberador; por el contrario, significa su condición de posibilidad.

Desde esta perspectiva, la lucha por una educación democrática y popular bajo el signo de la emancipación exige la adecuación de la institución escolar a los intereses de los dominados y, lejos de perder sentido, tiene más vigencia que nunca.

⁴⁹¹ Cfr., R. Rosanda, “Contradicciones de la educación desigual en la sociedad de clases”, en: De Ibarrola, M., *Las dimensiones sociales de la educación*. págs. 129-130.

⁴⁹² *Ibid.*, págs. 131-137.

RACIONALIDAD Y LÍMITES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DEL SEGUNDO ESTADO NACIONAL

Para determinar la racionalidad de los proyectos educativos del México contemporáneo, es necesario, analizar si éstos expresan preferencias universalizables, si tienen un carácter crítico y revolucionario, y si estas preferencias se vinculan con creencias que admiten una justificación teórica objetiva, todo lo cual implica preguntar por la validez de dichos proyectos.

Hemos de considerar la validez social de los proyectos a partir, fundamentalmente, del criterio axiológico que los orienta. En este sentido, es factible hablar de dos tipos de proyectos: los que se orientan por el ideal de la justicia social y los que se organizan teniendo como valor fundamental el desarrollo.

En el primer caso, quedan comprendidos los proyectos que surgieron desde el movimiento revolucionario hasta la década de 1930. Entre ellos destacan: el proyecto vasconcelista, que pretendía la “redención de los oprimidos”; el callista, cuya finalidad era la incorporación de los campesinos y los indígenas a una sociedad moderna y democrática; y el proyecto cardenista, que pretendía preparar a las clases trabajadoras para la construcción de una sociedad libre de explotación. No obstante sus diversos sentidos, en estos proyectos prevaleció la exigencia de justicia social, sin que ello impidiese la preocupación por el progreso material del país.

En el segundo caso, están los proyectos educativos que se han impulsado a partir de la década de 1940 y, puesto que el valor fundamental que los orienta es el desarrollo, están estrechamente ligados a los modelos de crecimiento económico que se han adoptado en nuestro país. El “crecimiento con inflación” que dominó durante las décadas de 1940 y 1950 y que exigió un proceso de industrialización y un sistema de controles sobre las luchas de los trabajadores, se tradujo en un proyecto educativo que privilegiaba la lógica de la armonía y cuya finalidad era la consolidación de la unidad nacional. La educación desarrollista se definió como “educación para la paz, la justicia y la democracia” y adoptó un significado espiritualista, liberal o pragmático, pero siempre ajeno al que tuvieron esos conceptos en las décadas anteriores.

Pese a los cambios sexenales, los proyectos del desarrollo se han mantenido en una misma línea: reforzar el cambio cualitativo que se expresaba en la reforma al artículo 3º. (1946) y que consistía en dejar atrás la educación socialista e impulsar el desarrollo. Pero la industrialización exigió también un cambio cuantitativo: había que capacitar a los trabajadores que requería la industria. El modelo de “crecimiento o tasas constantes, con estabilidad de precios” que se instrumentó a partir de la década de 1960, hizo necesario el financiamiento externo. Por otro lado, el ímpetu de la insurgencia obrera forzaba al Estado a recurrir a mecanismos de legitimación: se aumentó el gasto social y por ende el presupuesto para educación (que llegó a ser

de hasta 28% del presupuesto total).⁴⁹³ De ahí que el proyecto desarrollista de la década de 1960 se caracterizara por la tendencia al cambio cuantitativo.

La crisis de la década de 1960, el crecimiento desorbitado de la deuda externa y los movimientos estudiantiles y populares hicieron necesario un nuevo modelo económico que no lograría cuajar: el modelo del “desarrollo compartido”. En educación, éste se tradujo en un intento de conciliar la necesidad de un “desarrollo autónomo” con la satisfacción de las exigencias populares. El punto en el que ambos aspectos quedaban resueltos era el de la elevación de la calidad de la educación; por esto, tal objetivo ha sido prioritario tanto en el proyecto conocido como “la Reforma” de 1971, como en el de “la revolución educativa” que se ha impulsado a partir de 1982.

Pese a los matices diferentes que presentan los proyectos educativos formulados desde la década de 1940 hasta la fecha, por el sentido que les confiere el criterio axiológico que los orienta, constituyen diversas fases de un solo proyecto: el proyecto educativo desarrollista.

Tanto el criterio de la justicia social como el criterio del desarrollo, expresan exigencias sociales y se erigen en valores en determinadas circunstancias histórico-sociales. En una primera aproximación, es válido identificar la exigencia de justicia social con las necesidades de las clases trabajadoras, y la exigencia de desarrollo, con las necesidades de la burguesía. Sin embargo, esta esquematización no debe tomarse en sentido absoluto, puesto que las significaciones teóricas e ideológicas de ambos criterios, y las relaciones que guardan entre sí, varían considerablemente dependiendo del momento histórico en que se aplican.

Si para realizar nuestro análisis, tomamos como parámetro la riqueza social – es decir, la satisfacción de las necesidades radicales- resulta que tanto la justicia social como el desarrollo constituyen valores, aunque de distinto rango. En efecto, para hacer realidad el “derecho desigual” que obliga a “dar a cada quien según sus necesidades”, se requiere, como condición, el desarrollo de las fuerzas productivas. Desde esta perspectiva, la justicia es una finalidad en sí, mientras que el desarrollo se mantiene en una situación subordinada con respecto a la primera. Éste es el sentido que ha predominado en el proyecto nacional –y, por ende, en el proyecto educativo- impulsado por las clases trabajadoras, pese a que no siempre se hizo explícito y a que con frecuencia se le dio una fundamentación teórica que lo desvirtuó.

Por el contrario, en el proyecto nacional impulsado por la burguesía, la justicia social ha quedado mediatizada por la exigencia del desarrollo. La justificación teórica

⁴⁹³ Mientras que entre 1946 y 1952 el presupuesto para educación se había reducido considerablemente (con Ávila Camacho y con Alemán llegó hasta 10.3%), a partir de 1952 empezó a aumentar poco a poco hasta alcanzar los niveles más altos en el último año de gobierno de Díaz Ordaz (1970), para disminuir nuevamente en los tres últimos sexenios, Cfr., Solana, et al., Historia de la educación pública en México, págs. 593-594.

que se aporta para sostener al desarrollo como valor fundamental, presenta el valor de la justicia social como subordinado y, por ende, la significación que se le atribuye a este último depende de su congruencia con el primero. En este caso, el desarrollo no se entiende como condición de la justicia, sino como finalidad en sí; finalidad que se realiza bajo el signo de un “derecho igual” que legitima la explotación y se traduce en desigualdades materialistas y sociales, pero que se ostenta como única posibilidad de lograr la justicia social.

Mientras que la validez social de un proyecto orientado por la justicia – entendida como valor que corresponde a una exigencia radical- es indiscutible, no se puede decir lo mismo con respecto a un proyecto orientado por el desarrollo. En el primer caso, la preferencia es universalizable, y el proyecto adquiere un carácter eminentemente moral, en tanto que en el segundo caso, la preferencia no es universalizable en la medida que el desarrollo se funda en la explotación, y, por ende, el proyecto resulta eminentemente político y deficientemente moral.

No obstante que el valor de la justicia social se vincula con las necesidades radicales, muchas veces se le dio una justificación teórica que limitó el carácter emancipatorio del proyecto en el que fungía como criterio. Así, la validez social del proyecto se limitó: cuando se ofrecieron argumentos para definir la justicia social como “redención” y “liberación de la energía espiritual” –como en el proyecto vasconcelista-; como “incorporación” de los oprimidos a una “sociedad nacional” en vías de modernización –de acuerdo con el proyecto callista-; o como “igualdad de oportunidades” o “mejor distribución de la riqueza” –como se define en los proyectos educativos desde la década de 1940 hasta la fecha-. Sólo el proyecto cardenista admitió que la realización de ese valor requería acabar con el sistema de explotación y, en esta medida, expresó las exigencias populares con más fidelidad que cualquier otro proyecto.

De esta manera, la validez social de los proyectos educativos encontró sus límites, por un lado, en las fuerzas sociales que impulsaban un proyecto conservador y, por otro lado, en la justificación teórica que se le dio a los valores.

Por lo que se refiere a la validez práctica, es necesario reconocer que pocas veces se superaron tantos obstáculos para hacerlos efectivos, como en las décadas de 1920 y 1930. El impulso que se le dio a la educación rural y a la educación indígena fue significativo, tanto por lo que toca a la institución estatal como por lo que se refiere a la voluntad y el trabajo esforzado de los maestros.

Los proyectos educativos del México contemporáneo han sido parcialmente validados por la práctica. En efecto, a lo largo de muchas décadas, el principio de uniformidad exigió la priorización de los avances cuantitativos; pero a partir de la década de 1970 y a lo largo de la década de 1980, la preocupación se ha volcado sobre los avances cualitativos. Si en relación con el primer aspecto se han obtenido grandes progresos, la realización del segundo aspecto deja mucho que desear, más aún cuando “la calidad” se define por la relación de congruencia entre los resultados educativos y el desarrollo económico. Además, al considerar el rubro de la calidad de

la educación, se hace indispensable comparar el proyecto explícito con el proyecto oculto y percatarse de que este último ha servido como contrapeso del primero. Así, la viabilidad de un proyecto que pretende formar individuos críticos, creativos, con iniciativa, y que contribuyan a consolidar la independencia del país y a forjar una sociedad democrática y justa, se ve constreñida por un proyecto oculto de gran eficacia que exige trabajadores acríticos, sumisos y sometidos a un orden autoritario e injusto, que han de asumir como si lo hubiesen elegido libremente.

Los proyectos orientados por el criterio de la justicia social se han hecho viables desde el momento en que se ha identificado “justicia” con “igualdad de oportunidades” y se ha garantizado formalmente que las oportunidades educacionales sean las mismas para todos. En este sentido, los avances cuantitativos han contribuido a hacer efectivos esos proyectos. Pero si se entiende que hacer justicia es “dar a cada quien según sus necesidades”, entonces dichos proyectos, lejos de cumplirse, han sido obstaculizados por los principios de “homogeneidad” y de “uniformidad” que se han aplicado en los proyectos educativos del México contemporáneo.

Algo semejante sucede con los proyectos del desarrollo que enfatizan la necesidad de elevar la calidad de la educación. Si se entiende por educación la “formación integral del educando” o se le define como un proceso democrático, es innegable que el progreso cualitativo debiera contribuir al logro de la riqueza social; pero, puesto que ésta implica la anulación de las diversas formas de dominación, se hace indispensable formar al educando como un sujeto crítico y transformador de su realidad, lo cual contradice las metas desarrollistas por cuanto el desarrollo se ve como fin en sí, se construye sobre la explotación y la opresión, y demanda actitudes conservadoras.

En consecuencia, la viabilidad de los proyectos educativos y su validez práctica, se halla condicionada por su validez lógica: las contradicciones que entrañan los hacen inoperables. Así, si la libertad y la justicia se comprenden como exigencias radicales, necesariamente se contraponen al desarrollo entendido como proceso que implica diversas formas de dominación. O se logra el desarrollo económico sobre la base de la explotación o se logra la justicia y el ejercicio de la libertad entendidas como exigencias radicales, y en este caso, el desarrollo no sería el valor fundamental sino un valor subordinado.

Para hacer viables los proyectos desarrollistas y procurarles coherencia interna, ha sido necesario despojar a los conceptos de “justicia” y “libertad” del significado que les es propio en tanto valores que corresponden a exigencias radicales, y ha sido preciso conferirles un nuevo significado que no contradiga lo que “el desarrollo” significa, aunque contradiga las aspiraciones populares.

Esto último nos conduce a reflexionar sobre la **objetividad** de los proyectos educativos y su validez científica. Si recurrimos nuevamente al parámetro que nos hemos fijado –la riqueza social– encontramos que los proyectos desarrollistas son expresión de la “conciencia invertida” o falsa conciencia, pues al definir al desarrollo

como fin, se instrumentaliza al ser humano. Visto de esta manera, el ser humano no es fin de la educación puesto que sus necesidades radicales quedan subordinadas a la acumulación de la riqueza, a pesar de que se insista que se requiere del “pastel” para repartirlo después. Pero, además, los proyectos desarrollistas se basan en una falsa generalización: la producción de la riqueza, aunque se logre sobre la base de la explotación, es valiosa para todos.

También en los proyectos orientados por el criterio de la justicia social hay algunos elementos que van en contra de su validez lógica y de su validez científica. Por lo que se refiere a la primera, aparecen como relevantes algunas contradicciones: una de ellas es la que resulta de afirmar, por ejemplo, el respeto a la dignidad de las comunidades indígenas a la vez que, para incorporarlas a la sociedad nacional, se establecen programas educacionales que rechazan su lengua y sus costumbres; otra contradicción consistía en presentar como dogma una interpretación de la realidad (la teoría socialista) que pretendía contribuir al logro de un orden justo que implique la libertad.

Por lo que toda a la validez científica de los proyectos, está se vio limitada en la medida en que pretendió la modernización del sistema educativo incorporando modelos y estrategias pedagógicas que resultaron inadecuados a la circunstancia mexicana, como lo fue la imposición de un pretendido biculturalismo que se tradujo en la pérdida de la identidad cultural de algunos de los núcleos indígenas y campesinos. Por otra parte, también careció de objetividad la creencia en que la emancipación del ser humano y la revocación de las diversas formas de dominación se lograrían a partir de un supuesto “sentimiento de solidaridad” que habría de ser estimulado por la vía de la educación. Al respecto, muchos análisis sociológicos –por no hablar de la experiencia cotidiana- han mostrado que los dominadores son capaces de superar ese sentimiento cuando van de por medio sus intereses; pero la falta de objetividad radica, sobre todo, en lo siguiente: si la clave de la opresión y la explotación no se encuentra en los sentimientos, sino en las relaciones sociales, resulta imposible que los sentimientos, por sí solos, puedan modificar esa situación. De ahí que la fundamentación acerca de esos sentimientos, que aportaron las concepciones espiritualistas, resultaran poco fructíferas al momento de ponerse en práctica: las tesis sobre “la energía espiritual”, “la caridad” o “el amor” que los procesos educativos debían promover, no se tradujeron en la transformación de las relaciones sociales y, en cambio, sí fueron favorables para la realización de los proyectos conservadores.

No obstante todo lo mencionado anteriormente, los proyectos del México contemporáneo introducen dos elementos que, en la medida en que mantienen su correspondencia con las necesidades radicales, pueden ser incorporados a una moral universal y, por ende, pueden incorporarse aun proyecto cuya validez dialéctica y racionalidad práctica esté fuera de duda. Estos elementos a los que nos referimos son dos valores sociales de singular importancia y que se han manifestado como exigencias en las luchas populares de nuestro país: la justicia social y la democracia.

Es verdad que en los proyectos de los primeros años del segundo Estado nacional, se ponía más énfasis en la justicia –ya sea entendida como “redención”, ya sea entendida como supresión de la explotación- que en la democracia, y que, cuando esta última se estableció como un valor que debía orientar los procesos educativos, se vinculó estrechamente con el desarrollo económico y perdió su radicalidad y su estrecha relación con la idea de justicia social. Sin embargo, al nivel del discurso, ambos valores coexisten, aunque frecuentemente con una significación conservadora. De ahí la importancia de recuperar el significado que le confirieron las luchas populares: no se trata de entender la democracia como “mejoramiento del sistema de vida”, sino como ejercicio de la libertad, y a la justicia como “mejor distribución de la riqueza”, sino como respuesta a las necesidades de cada uno (dar a cada quien según sus necesidades). En este sentido, uno y otro valor demandan la revocación de las diversas formas de dominación y la realización de la riqueza social. En consecuencia, interpretados así estos valores, lejos de instrumentalizar al ser humano, le convierten en el fin de la educación, como se establece en la Ley federal respectiva.

Sin desconocer que no es éste el sentido que prevalece en la mayoría de los proyectos educativos del México contemporáneo, consideramos que es el que las luchas populares le han conferido y que si bien ha sido mediatizado por los intereses de las clases dominantes, dicho sentido ha de ser recuperado, como elemento praxeológico, en un proyecto educativo de carácter crítico y revolucionario que supere la defectividad que han mostrados los proyectos del México contemporáneo.

CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo, expresamos que nuestro propósito era el de analizar las filosofías de la educación contenidas en los proyectos de educación pública que se han desarrollado en México a lo largo de su vida independiente, e indicamos también que este análisis tenía una doble finalidad: en primer lugar, se pretendía elaborar la crítica de los elementos praxeológicos que pudieran confluír en un proyecto que obedeciese a la lógica de la transformación social y que estuviese comprometido con los intereses y necesidades de quienes, hasta ahora, han ocupado un lugar subordinado en las relaciones sociales. Para tal efecto, fue preciso definir las categorías y los principios que utilizaríamos para el análisis.

Definir como objeto de estudio a “la filosofía de la educación del Estado mexicano” implicó:

- a) distinguir entre “filosofía de la educación académica” y “filosofía de la educación de la época”, y determinar cómo se relacionan entre ellas;
- b) definir la educación y distinguirla de la seudoeducación; y
- c) definir que se entiende, por “proyecto de educación pública”, distinguir su forma y su contenido, e identificar los elementos en los que se hace manifiesta la filosofía de la educación del Estado mexicano.

También hubo que establecer los principios de análisis para:

- a) distinguir los aspectos teóricos de los aspectos ideológicos en los proyectos educativos;
- b) determinar la racionalidad de un proyecto educativo; y
- c) mantenernos en la perspectiva de la filosofía de la praxis.

Todo lo anterior sirvió de base para elaborar la crítica de la filosofía de la educación e identificar los elementos praxeológicos, a partir del análisis de los diferentes proyectos educativos del Estado mexicano. En consecuencia, el estudio realizado nos permite apuntar conclusiones no sólo acerca de la filosofía de la educación del Estado mexicano, sino también acerca de las categorías y principios de análisis que se aplicaron. Empezaremos por estas últimas, para referirnos, después, a las conclusiones primero mencionadas.

1. La filosofía de la educación del Estado mexicano está contenida en los proyectos de educación pública. La filosofía es ciertamente el producto de una labor sistemática, de un quehacer profesional que se concreta o expresa en un trabajo teórico; para decirlo pronto, es un producto académico. No obstante, con frecuencia la filosofía académica se combina con las concepciones de los intelectuales, los políticos y los grupos populares; es entonces cuando deviene historia y se convierte en norma de acción colectiva. En este caso, se trata de la **filosofía de la época** –utilizando una categoría gramsciana– que emerge de la cotidianidad, incluye valores y conlleva una fuerte carga ideológica. Por esto, cuando

nos referimos a la filosofía de la educación del Estado mexicano, no estamos hablando de un producto puramente académico, sino de la filosofía de la época que culmina en una determinada dirección del proceso educativo. En consecuencia, no se trata de una filosofía que permanece inmutable, sino de una diversidad de filosofías que se suceden a lo largo de la historia y que expresan el modo como los hombres y mujeres de una época conciben su relación con el mundo y con los demás seres humanos, de acuerdo con sus intereses.

Además, considerando que las preguntas que competen a la filosofía de la educación son aquellas que se refieren al concepto mismo de educación, a los fines educacionales y a los principios y valores que orientan y norman el quehacer educativo, el objeto de análisis lo constituyen los diversos proyectos de educación pública –esto es, los ordenamientos, planes y programas que se organizan en torno a un criterio axiológico- puesto que ellos encontramos: a) el concepto de educación que marca la pauta de las acciones educativas en un periodo histórico determinado; b) los fines hacia los cuales ha de orientarse el proceso educativo, así como los principios que lo han de regir; c) la justificación de los elementos anteriores; y d) el valor fundamental que, en cada caso, opera como criterio axiológico y da sentido al proyecto en su conjunto.

Para lograr una interpretación objetiva, no basta con analizar el proyecto explícito, pues frecuentemente las respuestas a las interrogantes de la filosofía de la educación se encuentran en el proyecto implícito, es decir, en documentos y obras académicas que aportan la justificación teórica e ideológica del proyecto explícito. También se hace necesario procurar la “lectura” del proyecto oculto en los resultados de la práctica educativa, ya que éste corresponde a los intereses de las clases dominantes y, por lo general, tiene mayor eficacia que el proyecto explícito.

2. Los proyectos de educación pública responden a la exigencia de crear consenso y tienen como alternativa la conservación o la transformación social.

Los proyectos educacionales son proyectos del Estado en tanto que surgen de instituciones estatales y expresan el “equilibrio de compromiso” que mantiene el Estado para responder a la exigencia de crear consenso. Por esta razón, el contenido de los proyectos lo constituyen los intereses de las diversas fuerzas sociales en conflicto, articuladas de manera desigual, conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía que tiene lugar en el aparato educativo. A esto se debe que los proyectos educativos resulten ser productos inintencionales y contengan sistemas de valores antagónicos y heterogéneos.

No obstante la heterogeneidad y la inintencionalidad que en los hechos presentan los proyectos educativos, su alternativa fundamental intencionada es la conservación o la transformación social. en otras palabras, un proyecto educativo puede orientar la práctica educacional en el sentido de transmitir los conocimientos y “valores” (en realidad seudovalores) que favorecen la perpetuación de las relaciones sociales, o, bien, orientarla hacia el propósito de formar hombres y mujeres capaces repromover la riqueza social –entendida como la superación de las relaciones sociales enajenadas y de las formas de dominación que éstas implican, lo que

significa la realización de valores que responden a necesidades radicales-. Sólo en el segundo caso, la acción educativa es una verdadera **praxis** o actividad transformadora y el proyecto que la orienta tiene un carácter praxeológico; en cambio, en el primer caso se trata de un proceso pseudoeducativo que responde a necesidades manipuladas cuyo proyecto tiene un carácter conservador y, las más de las veces, cumple una función mistificadora.

3. La condición que hace posible el análisis, la crítica y la recuperación de los elementos praxeológicos es la racionalidad de los proyectos educativos. La finalidad es el producto de la libre autodeterminación del sujeto, condicionado objetivamente. Desde este punto de vista, el fin contiene una exigencia de realización y frente a él el sujeto se presenta como término de una relación cognoscitiva y volitiva; en el fin que persigue, el sujeto reconoce valores, es decir, cualidades objetivas que convienen para la satisfacción de sus necesidades. Ahora bien, si el proyecto, tal como lo hemos definido, es “finalidad preñada de valor”, necesariamente rebasa el ámbito factual y los enunciados en los que se expresa no son ajenos a la ideología –entendida como un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad, que responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social y que justifica un comportamiento práctico acorde con ellos.

No obstante, la filosofía de la educación del Estado mexicano contenida en los proyectos educativos no constituye un discurso necesariamente falto de racionalidad y de objetividad (afirmación que, por otra parte, supone el rechazo a la oposición que Althusser establece entre ideología y ciencia). En primer lugar, porque los enunciados fácticos que justifican teóricamente las normas y los fines contenidos en el proyecto tienen un valor de verdad. En segundo lugar, porque el proyecto constituye un cuerpo teórico, en el sentido de que contiene los elementos que conforman una teoría educativa y puede ser validado como tal –aplicando los criterios de validez social, práctica, científica, lógica y dialéctica que propone Sánchez Vázquez, o aplicando el criterio popperiano que propone T. W. Moore-. Y, en tercer lugar, porque los proyectos tienen una racionalidad práctica que se manifiesta en:

- a) la universalizabilidad de las preferencias que se traducen en normas (o predominio del aspecto moral sobre el aspecto político del proyecto);
- b) el rechazo a seudovalores (aspecto crítico); y
- c) la capacidad del proyecto de insertarse en una práctica transformadora (aspecto revolucionario).

Esta racionalidad hace posible el análisis y la crítica del proyecto, así como la recuperación de los elementos praxeológicos del mismo, siempre que la **perspectiva** desde la que se realice ese análisis supere los enfoques:

- a) ontologizante, cuyo análisis se centra en “esencias” inmutables;
 - b) práctico-ético, que se centra en el individuo y no en la sociedad; y
 - c) analítico, cuyo objeto de estudio es el discurso y no la realidad historicosocial.
- Esta perspectiva a la que nos referimos es la de la filosofía de la praxis.

4. Los proyectos educativos del Estado mexicano revelan la especificidad de la formación social mexicana y la lucha por la hegemonía que tiene lugar en cada etapa de nuestra historia. Los proyectos educativos del Estado mexicano revelan las características de la formación social mexicana en su conjunto y en movimiento, especialmente el modo de producción dominante: el capitalismo dependiente. En este sentido, los proyectos educativos se organizan en torno a los criterios axiológicos que responden a la exigencia de legitimación y quedan marcados, por la manera peculiar en que se libra la lucha por la hegemonía en cada periodo histórico.

A partir de lo anterior y tomando como base el criterio axiológico en torno al cual se organizan los contenidos de los proyectos educativos, hemos identificado los siguientes:

Los proyectos liberales. Estos proyectos se gestan y desarrollan durante la etapa formativa del primer Estado nacional y constituyen, por una parte, la ruptura con la filosofía de la educación colonial y, por otra, los prolegómenos a la filosofía de la educación del primer Estado nacional. Dichos proyectos son:

- a) el proyecto ilustrado (desde la Independencia hasta 1832) cuyo criterio axiológico es la autonomía; y
- b) el proyecto civilizatorio (desde 1833 hasta 1867), cuyo nombre deriva del valor fundamental en torno al cual se organiza: la civilización.

El proyecto del orden y progreso. Este proyecto se genera y desarrolla durante la vida del primer Estado nacional que adopta la forma de un Estado liberal-oligárquico, definido como capitalista dependiente. El término del proyecto educativo, cuyo criterio axiológico era el “orden y progreso”, coincide con el entallamiento del movimiento revolucionario de 1910, que significa la desaparición del primer Estado nacional.

Los proyectos de la Revolución. Estos proyectos surgen a partir del movimiento social de 1910 y se van sucediendo a lo largo de las décadas de 1920 y 1930, años en que se va conformando el segundo Estado nacional. Se trata de proyectos que tienen en común el criterio axiológico que expresa la principal reivindicación del movimiento revolucionario: la justicia social. Sin embargo, dicho criterio tiene una significación teórica diferente en el proyecto vasconceliano, en el callista y en el cardenista. De ahí la necesidad de distinguirlos.

Los proyectos del desarrollo. Son aquellos que surgen una vez que queda definido el segundo Estado nacional, a partir de la década de 1940. También tienen en común el criterio axiológico que los orienta –el desarrollo– pero, dada la índole del criterio, los proyectos quedan definidos por los diversos modelos económicos que se han aplicado en las últimas cinco décadas: el crecimiento con inflación, en la década de 1940 y 1950; el crecimiento a tasas constantes con estabilidad de precios, en la de 1960, y el desarrollo compartido, en las de 1970 y 1980. Así estos proyectos difieren, más que por su significación teórica, por la estrategia económica a la que están sujetos.

A continuación apuntamos las conclusiones a las que nos condujo el análisis de la filosofía de la educación en los diversos proyectos del Estado mexicano.

5. El proyecto ilustrado es un proyecto crítico pero no revolucionario. El criterio axiológico que orientó a este proyecto educativo fue la autonomía. Ciertamente, este valor fundamental adquirió distintos significados en relación con las clases y las fracciones de clase que asumieron actitudes diversas con respecto del movimiento independentista, pero el significado predominante fue el que le confirió la corriente liberal en la que se agrupaban la pequeña burguesía urbana, posmilitares, el bajo clero, la intelligentsia criolla y algunos sectores de la burguesía progresista.

En este sentido, el proyecto se sustentaba sobre la negación de los nexos coloniales, la recuperación de la soberanía (que se depositaba en los representantes en el Congreso) y el derecho de los mexicanos a la autodeterminación. La educación –a la que se llamaba “ilustración”– se concebía como un factor indispensable para consolidar la independencia; era un proceso que implicaba instrucción (trasmisión de creencias y valores) y formación (promoción de actitudes y hábitos), cuya finalidad consistía en forjar “hombres buenos, excelentes padres de familia y ciudadanos exactísimos”, capaces de gobernarse a sí mismos, de ejercer sus derechos (libertad, igualdad, propiedad), de consolidar las nuevas instituciones y de procurar la prosperidad de la nación.

El principio de igualdad, que negaba el orden estamental de la sociedad colonial, se expresó en diversos ordenamientos que definían a la educación como “pública”, “gratuita” y “uniforme”. También se aplicaba el principio básico de la Ilustración, cuando se rechazaba el saber dogmático y se exaltaba la libertad y el derecho de gobernarse a sí mismo.

Sin embargo, el proyecto no fue revolucionario en tanto que el criterio axiológico que lo orientó no tuvo el significado que el proyecto popular le confiriera al entender la autonomía como recuperación de la soberanía del pueblo (no sólo de sus representantes) y como “la libertad de hacer patria” o de forjar una nación conforme a los intereses de las clases trabajadoras (campesinos, artesanos, trabajadores asalariados y esclavos) que luchaban por su emancipación no sólo política, sino también económica y social.

6. El proyecto civilizatorio tiene un carácter crítico y posee racionalidad técnica, pero es defectuoso por lo que se refiere a su racionalidad teórica y práctica. En la disyuntiva: “civilización o barbarie”, la educación –entendida como instrucción, como formación moral y cívica y como ilustración o desarrollo de hábitos de aprendizaje y de investigación– jugaba un papel fundamental, pues mediante la formación de “ciudadanos leales e industriosos” contribuiría a transformar las costumbres, a consolidar las instituciones liberales y a elevar a la sociedad mexicana al rango de una sociedad civilizada, lo cual implicaba dos aspectos: la superación de las formas precapitalistas de producción, para entrar de lleno en el modo de producción capitalista, y la conformación de una sociedad democrática en el sentido liberal.

Puesto que las finalidades que se pretendían alcanzar con el proceso educativo entre las idóneas para el logro de la civilización, la racionalidad técnica del proyecto queda fuera de duda. Pero no puede decirse lo mismo con respecto a su racionalidad teórica y su racionalidad práctica. La primera es defectuosa en virtud de que se basa en una falsa generalización –consistente en presentar las leyes del sistema capitalista como “leyes naturales” y los “valores” de la burguesía como valores universales- y es una falsa inversión –creer que el “estado de civilización” confiere al ser humano sus derechos-. La racionalidad práctica es defectuosa porque las preferencias que dan contenido al proyecto no son universalizables –puesto que implican un sistema de explotación-, salvo la de pretender una sociedad democrática, siempre que a este ideal se le interprete desde una perspectiva emancipadora – perspectiva que no fue la hegemónica en el proyecto.

Pese a todo, el proyecto resultó crítico en muchos sentidos, especialmente por su insistencia en la secularización de los contenidos educativos y en la necesidad de extender los servicios. A ello responden, por una parte, la defensa del principio de libertad de enseñanza –con el que se pretendía quitarle el monopolio de ésta al clero- y los principios de obligatoriedad y gratuidad de la educación, por otra.

En consecuencia si bien este proyecto puede ser considerado como progresista por su dimensión crítica y por su énfasis en la libertad como derecho y en la democracia como valor, no resulta revolucionario porque el sentido del proyecto en su conjunto no responde a necesidades radicales. En síntesis, se trata de un proyecto políticamente progresista pero moralmente deficiente.

7. El proyecto del “orden y progreso” carece de racionalidad teórica y práctica y es eminentemente conservador. Aunque los fines y principios educativos que se hacen explícitos en este proyecto no difieren gran cosa, en cuanto a su enunciación, de los que presenta el proyecto civilizatorio, su sentido difiere del anterior por cuanto la libertad deja de considerarse como condición del progreso, para concebirse como una consecuencia “natural” de éste. Desde este punto de vista, la libertad queda subordinada al “orden y al progreso” –identificando sofísticamente con el ideal de unidad nacional- y la modernización que se pretende no implica necesariamente la democracia.

Puesto que el “valor” fundamental, en este contexto socioeconómico y político, respondía tan sólo a los intereses y necesidades de las clases dominantes, el proyecto resultó eminentemente político y la potencialidad axiológica de los principios educativos se limitó de manera considerable. Así, en los hechos, la uniformidad de la educación para crear un “fondo común de verdades”, se tradujo en un proceso de adoctrinamiento que pretendía diluir los conflictos de clase en un ideal de armonía social, y la científicidad de los contenidos educativos se identificó falazmente con la concepción burguesa del mundo y de las relaciones sociales.

El proyecto abunda en contradicciones y en falsas identificaciones que le restan validez lógica y objetividad. Pero su mayor defecto a nivel teórico consiste en fundamentarse en un educacionismo de corte idealista –pese a que la presencia

teórica fundamental en el proyecto fue el positivismo-; esa premisa hace depender de la educación la unidad nacional, el bienestar social, la emancipación política y mental y la libertad. Desde esta perspectiva, basta con cambiar las ideas para cambiar la realidad.

La falta de racionalidad práctica y los defectos teóricos lo constituyen como un proyecto profundamente conservador, puesto que, además de que su potencial crítico se restringe considerablemente, su potencial revolucionario queda prácticamente anulado.

8. Los proyectos orientados por la justicia social son eminentemente críticos y potencialmente revolucionarios. Los diversos proyectos de la Revolución están orientados por un criterio que, de suyo, niega las relaciones de opresión y explotación. En este sentido, retoman de los proyectos anteriores la negación del orden estamental y el rechazo formal a las diferencias étnicas y sexuales, así como el rechazo a la injerencia del clero en la educación, pero van más lejos todavía: surgen comprometidos con las necesidades de las clases trabajadoras –o con los grupos étnicos, cuya subordinación en las relaciones sociales tiene una pertinencia de clase-. Por esto, expresan su compromiso con estas clases confiriendo a los procesos educativos una finalidad de “redención” (o liberación de la energía espiritual) o de “emancipación” (o supresión de la explotación capitalista), dependiendo del enfoque teórico de cada uno de los proyectos. En este sentido, y en la medida en que las exigencias de las clases trabajadoras fueron asimiladas en los proyectos educativos, éstos aumentaron su potencial revolucionario. No obstante, este potencial se vio constreñido, bien porque la interpretación teórica no era objetiva –como en el caso de la explicación espiritualista-, o porque era fácilmente asimilable a los intereses dominantes –como el caso de la interpretación pragmatista-, o finalmente porque las condiciones objetivas y subjetivas no eran suficientes para revocar las relaciones de dominación –como sucedió con la interpretación socialista.

Su potencial revolucionario se manifiesta también en otros aspectos. En primer lugar, en una tendencia nacionalista cuya finalidad era lograr un desarrollo económico autónomo (lo que implicaba el rechazo al proyecto metropolitano) y consolidar la cultura nacional; en segundo lugar, en la correspondencia del proceso educativo con las tareas democráticas, y, sobre todo, en la insistencia en que los procesos educativos habrían de contribuir a que las clases trabajadoras adquirieran conciencia del lugar que ocupaban en las relaciones sociales, lo cual implicaba aplicar la “lógica del conflicto” en lugar de la “lógica de la armonía”.

9. Los proyectos desarrollistas son eminentemente políticos y conservadores pese a que se ostentan como revolucionarios. Desde el momento en que el desarrollo económico se convirtió en el criterio axiológico de la educación, al que se subordinó cualquier otro valor y la formación del individuo se instrumentalizó, los proyectos educativos perdieron la potencialidad revolucionaria que habían tenido bajo la rectoría de la justicia social, no sólo porque dejaron de responder a las necesidades radicales, sino porque el desarrollo que se pretendía lograr se fincó en las relaciones de dominación.

La lógica de la armonía que se aplicó para organizar los contenidos de los proyectos desarrollistas, les confirió a éstos un carácter ahistórico que les restó objetividad. A ellos se debió que, para mantener su legitimidad, los proyectos recurrieran a falsas generalizaciones (presentando los intereses de las clases dominantes como si fuesen resultado de la “voluntad general”) y falsas identificaciones, de las cuales la más flagrante es la identificación del desarrollo con la democracia y con la justicia.

El carácter nacional y popular de la educación, que en los proyectos orientados por la justicia social tuvo un sentido revolucionario, adquirió un significado conservador en los proyectos del desarrollo: la nación, entendida como conjunto de símbolos, desprovista de su contenido social, separada de los individuos y opuesta a ellos, constituyó un elemento desmovilizador; lo popular de la educación quedó ceñido a los intereses de las clases dominantes, y la “educación para todos” dejó de ser un proceso “concientizador” y “vindicador” para convertirse en “factor de desarrollo” y de “unidad nacional”, lo que, en el contexto socioeconómico y político, significó operar como unificador de creencias y actitudes y como diversificador de “roles” sociales.

Los ideales de la educación vigentes durante el periodo porfirista resurgieron, aunque con matices nuevos, en los proyectos del desarrollo: la unidad nacional, el orden, la paz, el progreso y la modernidad; todos ellos, lograron mediatizar los anhelos de justicia social que animarían a los proyectos educativos de la Revolución y le imprimieron un carácter conservador a los procesos educativos.

10. Los principios que animan la presencia ideológica de las clases dominantes en los proyectos educativos son: “la mejor inversión” y “la universalidad ilusoria”. En los proyectos conservadores, como son el proyecto del orden y el progreso y los proyectos del desarrollo, es evidente que mientras que las preferencias de las fuerzas sociales que luchan por su emancipación son fácilmente universalizables, las preferencias de las clases dominantes se mantienen signadas por el egoísmo y la avidez. De ahí su defectividad práctica.

Para las clases dominantes, la educación es, ante todo un factor de progreso o desarrollo económico, a favor de los intereses del capital. Desde esta perspectiva, la educación es vista como inversión, y el educando como instrumento del desarrollo. Y, para legitimarse, los proyectos obedecen al principio de la “universalidad ilusoria”; es decir, las preferencias se presentan como válidas universalmente, aunque en realidad correspondan sólo a preferencias de las clases dominantes.

11. La presencia ideológica de las clases dominadas se manifiesta en posproyectos educativos, como exigencia de satisfacción de las necesidades radicales. La lucha de las clases trabajadoras, a lo largo de la historia del México independiente, ha tenido un sentido emancipatorio, ya sea como pugna contra la opresión, y la explotación colonial o precapitalista, ya sea como lucha contra la explotación capitalista y la opresión, que adopta diversas formas. Los ideales de autonomía, libertad y justicia social han sido la expresión del proyecto social de los

dominados y explotados y han dado un matiz revolucionario, o al menos crítico, a algunos proyectos educativos, especialmente en los momentos en que la fuerza de las clases trabajadoras tiende a hacer hegemónica su ideología.

Se trata de una presencia ideológica cuyos valores son universalizables en la medida que corresponden a necesidades radicales. Desde este punto de vista, dicha presencia contribuye a conferirle a los proyectos racionalidad práctica.

12. Los proyectos de educación pública se han nutrido de diversas filosofía cuya “lectura” ha obedecido a la lógica de la lucha por la hegemonía. En los proyectos educativos han sido múltiples las presencias teóricas que provienen del ámbito académico, y van desde el idealismo y el romanticismo hasta el pragmatismo, pasando por el liberalismo, el positivismo, el espiritualismo y el socialismo –para no nombrar sino las que han tenido relevancia en nuestro país-. Pero estas filosofías no han sido asimiladas sin más, puesto que se han reinterpretado en relación con los intereses de clase que justificaron, y en relación con la circunstancia histórica en la que fueron adoptadas como explicación válida.

Ello tiene varias implicaciones: la primera es que no hay una filosofía de la educación del Estado mexicano, sino una pluralidad de filosofías académicas que se **combinan** con las cosmovisiones de las diversas fuerzas sociales, para convertirse en norma de acción que da sentido a los procesos educativos y que permite justificar las prácticas en este ámbito; la segunda es que las premisas de esas filosofías académicas adquieren diferente significado, dependiendo del criterio axiológico que oriente al proyecto en el que se expresan y del contexto histórico-social en el que éste surja; la tercera, que se deriva de lo anterior, es que no es posible sostener la neutralidad de “la filosofía de la educación del Estado mexicano”, pues ésta siempre ha estado comprometida ideológicamente.

A pesar de que ninguno de los proyectos de educación pública expresó una filosofía particular de manera pura, en ellos siempre domina una presencia teórica, en virtud de la cual es posible caracterizarlos. Así, en los proyectos educativos del periodo de transición al capitalismo dependiente, la filosofía predominante fue el liberalismo; la filosofía de la educación del primer Estado nacional fue marcadamente positivista; la filosofía de la educación en el periodo de formación del segundo Estado nacional fue inicialmente espiritualista, pero culminó en una interpretación muy cercana al socialismo, y, por último, la filosofía de la educación que ha predominado en el segundo Estado nacional es la pragmatista.

13. Existen, aun en los proyectos más conservadores, elementos que pueden ser recuperados para conformar una filosofía de la educación bajo el signo de la filosofía de la praxis. La educación es **praxis** según hemos dejado sentado; es decir, es actividad consciente y objetiva que se realiza conforme a fines y que se orienta a transformar al ser humano. Puesto que dicha transformación se realiza en la perspectiva de formar a los hombres y mujeres capaces de promover la riqueza social, la teoría capaz de insertarse en una actividad de esta índole es de carácter

praxeológico y, por esta razón, el proyecto en el que dicha teoría se expresa, estará orientado por el principio de la transformación social.

Para que la filosofía de la educación del Estado mexicano se enmarque en la filosofía de la praxis, es menester que cumpla varios requisitos, entre los que destacan los siguientes: en primer lugar, ha de estar ideológicamente comprometida con los intereses y necesidades de quienes ocupan un lugar subordinado en las relaciones sociales, lo cual garantiza que se amplíe la posibilidad de validarse socialmente; es segundo lugar, ha de cumplir con el requisito de objetividad y rigor lógico, par lo cual deberá superar las falsas identificaciones, las falsas generalizaciones y las falsas inversiones que hasta ahora han campeado en los proyectos educativos, además, ha de evitar las contradicciones y procurar mantener actualidad científica; en tercer lugar, ha de privilegiar las preferencias universalizables y de construir a partir de la crítica de las teorías, las ideologías y las prácticas conservadoras, asimismo ha de obedecer a la lógica de la transformación social, todo lo cual contribuirá a conferirle racionalidad teórica y práctica al proyecto.

Ahora bien, aunque los proyectos que aquí analizamos han mostrado una mayor o menor pobreza axiológica, contienen elementos praxeológicos que es posible recuperar para conformar una filosofía de la educación con un sentido emancipatorio. Apuntaremos los más relevantes: la autonomía, valor fundamental impulsado por el proyecto de la Ilustración, tiene un enorme potencial axiológico siempre que se vincule con las necesidades radicales y se interprete desde esa perspectiva. Lo mismo sucede con la libertad, que operó como principio básico en el proyecto civilizatorio, y con el principio nacionalista que funcionó como principio rector en el proyecto porfirista y en los proyectos del desarrollo.

Otros principios pueden ser válidos en la medida en que su potencial crítico se mantiene vigente. Tal es el caso de la laicidad, cuya validez permanece, en tanto se interpreta como educación ajena a la religión y como exigencia de cientificidad. También es el caso del principio de uniformidad, dado que la educación sigue siendo un privilegio, pero la validez de este principio se ve anulada cuando tal uniformidad es contraria a la diversidad de necesidades de la población y, sobre todo, cuando es el pretexto para “uniformar creencias y actitudes” en torno a seudovalores.

La civilización, el progreso y el desarrollo, que no son sino nombres diferentes de un solo proceso, sólo operan como valores en la medida en que están subordinados a la riqueza social, pero se convierten en seudovalores desde el momento que se erigen en criterios axiológicos e instrumentalizan al ser humano.

Hay, especialmente, dos valores que se han definido como fundamentales por su correspondencia con las necesidades radicales. Se trata de la democracia – entendida como ejercicio autónomo de una verdadera libertad que implica la revocación de toda forma de opresión y de explotación- y de la justicia social que se finca en el derecho desigual que ordena dar “a cada quien según sus necesidades”. El análisis que hemos realizado mostró que, de acuerdo con los intereses de los

explotados y dominados, éstos son los valores que deberían constituirse en el horizonte axiológico de la educación en nuestro país.

La filosofía de la educación académica que aspira a tener un carácter praxeológico ha de ofrecer un proyecto educativo emancipatorio y ha de tender a incorporarse en la filosofía de la época. La filosofía de la educación que se realiza en el seno de la academia bajo el signo de la filosofía de la praxis, ha de ser un producto teórico riguroso y sistemático sin que ello implique la “neutralidad ideológica” –situación por demás imposible-. Antes bien, esta filosofía ha de construirse con la pretensión de insertarse en una praxis educativa que se mantenga en la perspectiva de una praxis política y social cuya finalidad última sea la construcción de una sociedad justa y democrática. Ello requiere un trabajo de teorización comprometido, ideológicamente, con las necesidades e intereses de quienes ocupan un lugar subordinado en las relaciones sociales.

La filosofía de la educación praxeológica ha de permitir obtener, como productos, no sólo la explicación y la crítica de los proyectos educativos pasados y presentes, sino la prefiguración ideal de una realidad educativa futura, acorde con los intereses de los dominados. De ahí la importancia de recuperar los valores que han impulsado éstos a lo largo de la historia de nuestro país. En este sentido es que debería concretarse en un proyecto emancipatorio orientado, fundamentalmente, por los ideales de justicia y democracia.

Sin embargo, por sí sola esta filosofía académica difícilmente puede orientar una praxis educativa. Su inserción en la praxis, estaría mediada por otro proceso que consiste en su asimilación o incorporación a la filosofía de la época. En efecto, el análisis realizado nos mostró que la presencia de filosofías académicas en los proyectos educativos siempre fue mediada por su vinculación con intereses y necesidades de clase, y por las relaciones de fuerza y la lucha por la hegemonía que se libró en cada periodo histórico. De ahí que para devenir historia es menester que dicha filosofía sea congruente con un proyecto de clase y, se ha de tener un carácter emancipatorio, esa congruencia ha de darse en relación con las clases dominadas.

Desde esta perspectiva, la filosofía de la educación contribuye a conferirle a la praxis educativa un carácter reflexivo e intencional y deja de ser simple “interpretación” del hecho educativo para convertirse en **filosofía** que aspira a la transformación del hecho educativo, porque aspira, en última instancia, a la transformación de la sociedad.