

1256



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

✓ HACIA UNA CARACTERIZACION FILOSOFICA
DE LA EDUCACION ELEMENTAL EN MEXICO

J. JESUS PEREZ LOPEZ

MONTERREY, N. L.

DIC. DE 1983

1256

8858



✓ HACIA UNA CARACTERIZACION FILOSOFICA DE LA EDUCACION
ELEMENTAL EN MEXICO

J. JESUS PEREZ LOPEZ

Investigación documental para obtener el Título de
Licenciado en Educación Primaria.

Monterrey, N. L.

diciembre de 1983.

A mi esposa, mis hijos y mis -
padres, con infinito afecto.

A todos mis compañeros maestros-
con quienes comparto la tarea de
propagar la luz del alfabeto.

PROLOGO

Muchos de mis compañeros maestros seguramente estarán de acuerdo conmigo, en el hecho de que, uno no puede decir, quizá nunca, que ya lo sabe todo. Ya sea que nos repleguemos en los pocos elementos teóricos que poseemos, ya sea que nos apoyemos en la realidad misma que enfrentamos a diario, unos y otra parecen decirnos que poco es lo que sabemos. Esa realidad es pues para nosotros un reto.

La educación, como dice Jean Piaget, es una de las ciencias más complejas, dada la naturaleza de los factores que en ella se involucran, pero eso mismo parecemos olvidarlo con frecuencia. Hemos quienes nos enfrascamos en una aula y no queremos saber nada de lo que pasa afuera; caemos pues en un evidente empirismo que nos impide darle a nuestras experiencias valor teórico; es decir, nos quedamos en la particularidad.

Sabemos que la institución forjadora de los maestros, la Normal, institución con más de doscientos años de presencia, parece inclinarse más por la formación didáctica del normalista, de ahí que tengamos siempre la obsesión por el método, es como si olvidáramos que son múltiples los factores que concurren al hecho educativo.

Piaget parece incluso sugerirnos la idea de que sean las aulas universitarias las nuevas forjadoras del magisterio, esto es, porque la pedagogía brotará al calor de las otras ciencias y, porque se superará así el ancestral separatismo de la pedagogía normalista. Nuevos horizontes deben abrirse para la ciencia pedagógica. El maestro del nivel elemental, no sólo debe ser un práctico, también debe investigar, teorizar, generalizar sus experiencias para enriquecer la teoría.

En el transcurso del trabajo diario sabemos que surgen dudas acerca de las cuestiones metodológicas; pero también dudas respecto a los fines que se persiguen con la labor educativa que realiza todo un ejército de hombres. ¿Por qué y para qué enseño? ¿Por qué enseño esto y no lo otro? ¿quien es ---- quien dice lo que debo enseñar? Todos estos cuestionamientos se van haciendo cada vez más imperativos. En este trabajo --- creo que intento bosquejar las respuestas a mis dudas.

Es necesario que diga que emprender la realización de este trabajo no ha sido fácil, esto es porque, cuando uno se encierra en su trabajo concreto, cada día que pasa parece menos posible que uno exprese lo que piensa, eso es por inercia. Afortunadamente me he encontrado con personas valiosas que al calor del diálogo y de la convivencia me han ayudado a esclarecer mis dudas y me han estimulado a concretar el pensamiento.

Quiero dejar aquí constancia de mi profundo agradecimiento al Lic. Marcos Ruiz, maestro asesor que conoció desde el principio mis inquietudes sobre este trabajo; al Director del --- SEAD # 191Maestro Ismael Vidales Delgado; a la Lic. Ma. de la Luz Villarreal, asesora pedagógica del Centro 191por sus valiosas y oportunas orientaciones; reconozco que soy tributario de su brillante profesionalismo y de su gran sensibilidad humana, que el estudiante que llega a ellos, se siente doblemente obligado a trabajar y a buscar alternativas a sus propósitos de superación y de realización.

Deseo dejar constancia también de agradecimiento para el Lic. Manuel García García; para los Profrs. Israel Vela Guerra, Eusebio Olvera Moreno y Rubén Gómez Montenegro, por la valiosa ayuda que significaron para mi en esta tarea, pues muchos de los temas aquí abordados los comenté con ellos. No deja de ser satisfactorio llegar al final de este trabajo.

INDICE

	Página
DICTAMEN	
DEDICATORIA	
PROLOGO	
I. INTRODUCCION	1
II. MARCO TEORICO	4
A. Opiniones acerca de la filosofía	4
B. Algunas ideas sobre educación	9
C. La filosofía de la educación	13
D. La educación elemental	15
III. IDEAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA DE MEXICO	16
A. Los primeros intentos de legislación educativa	16
B. Las reformas de 1833	17
C. El positivismo	20
D. La Constitución de 1917	22
E. Pedagogía de la Unidad Nacional	23
IV. ESTADO Y LEGISLACION	25
A. Concepto de Estado	25
B. El Estado educador	27
C. El Artículo Tercero Constitucional	29
1. El carácter laico de la educación	34
2. La gratuidad de la educación	38
3. La obligatoriedad de la educación	41
D. Ideología y educación	43
V. POLITICA EDUCATIVA	45
A. Educación para todos	45
B. Los libros de texto	47
C. Educación particular	49

	Página
D. Educación y comunicación masiva	51
E. Educación e ideología	53
VI. FINES Y VALORES EN LA EDUCACION ELEMENTAL	56
A. Unidad Nacional	56
B. Armonía, Desarrollo, Democracia y Libertad	59
C. Los héroes y la historia	61
D. La educación como inversión	63
VII. ORGANIZACION DEL SISTEMA	65
A. Centralización y descentralización	65
B. La jerarquización del poder	66
C. La artritis del sistema	68
D. Reformas y contrarreformas	69
E. Investigación educativa	71
VIII. CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFIA	

I. INTRODUCCION

El título de este trabajo expresa bien lo que aquí me he propuesto hacer: una caracterización de la educación elemental que se imparte en nuestro país. He querido hacer una caracterización, antes que definir en conceptos terminales una realidad tan variada y múltiple. Deseo pincelar, dibujar, perfilar, trazar una línea-horizonte del sistema educativo nacional, teniendo como referencia las ideas que han servido de guía a la nación mexicana en los momentos más formativos de su ser; esas ideas se convirtieron y cristalizaron en mayor o menor medida en nuestra historia. Tendremos en cuenta en qué medida tales ideas siguen teniendo o no vigencia, pero también, en qué medida fueron o son expresión de todos los grupos o clases sociales que conformamos la nación mexicana.

Es evidente que si resulta difícil plasmar un pensamiento-acabado, no es menos riesgoso y comprometido caracterizar una realidad de por sí compleja, llena de matices y de contrastes; sobre todo porque el lenguaje no es sólo instrumento de comunicación, sino revelación del universo inmediato del hablante.

Es claro que al plasmar nuestro pensamiento, no sólo dejamos entrever nuestra capacidad de comunicación, sino también nuestro estado de conciencia respecto al universo social y cultural que nos es propio. Más exactamente revelamos valores, normas, costumbres, aspiraciones y deseos, así como los parámetros con que nos conducimos; en ello resulta determinante la posición que ocupemos dentro de la estructura social y productiva.

Dice Adam Schaff que "Los historiadores... no tienen la misma opinión del proceso histórico; dan imágenes distintas y

a veces contradictorias del mismo y único hecho"(1) Esto nos lo dice sin duda para hacernos notar, como los juicios que se formulan sobre una realidad dada, son balanceados por la carga ideológica que el hablante le imprime, dados los intereses de clase que lo condicionan.

Así pues, al exponer aquí mi pensamiento estoy consciente de mi posición de clase. No hablaré para hacer una apología - ni del Estado ni del Sistema Educativo Nacional; ponderar el papel de ambas instituciones aquí y ahora, sería pasar por al to el enorme abismo que separa a los que tienen demás, de los que carecen de lo necesario.

Nos encontraremos pues en este trabajo, con una primera -- parte que hace referencia a lo que hombres en tiempos y lugares diversos han creído que es la filosofía, la educación y - la filosofía de la educación. En el Capítulo Tercero, para -- complementar una especie de fondo histórico, se hace una breve mención de las ideas educativas plasmadas en preceptos legislativos, en los instantes más vertebrativos de nuestro pasado.

En el Capítulo Cuarto intento realizar un análisis crítico una revisión sobre aspectos diversos del Artículo Tercero --- Constitucional, como fuente filosófica y legislativa de nuestro sistema educativo. Hago en principio una leve referencia al aspecto lingüístico-sintáctico y también un pequeño ras -- treo sobre su configuración histórica; pretendo luego hacer - un examen crítico sobre los lineamientos estrictamente doctrinarios de este Artículo, abordando las características que -- más lo definen: laicidad, gratuidad y obligatoriedad; de tales características intento esclarecer en qué medida son la -

1) Adam Schaff. Historia y verdad. México, Ed. Grijalbo, 1974 (col. Teoría y Praxis) p. 10.

expresión de todas las clases sociales o si lo es sólo de -- algunas. Hasta aquí habríamos logrado examinar lo que llama -- ríamos la parte teórica del sistema educativo.

En los capítulos V, VI y VII que llamaremos "el aspecto -- práctico del sistema", manteniendo la misma posición crítica, intento poner luz sobre las políticas, los valores que se ponderan y la organización y operatividad del aparato educativo; pero lo que busco destacar mejor es, el enfoque de todo este -- quehacer: hacia donde tiende, qué papel juega, quiénes lo formulan y lo promueven; quiénes lo realizan y a quien beneficia en verdad.

Es claro que resulta incómodo el uso de la crítica, sobre -- todo porque se da la impresión de que quien critica parece es -- capar a ese ajuste; pero hemos de reconocer que la crítica es en sí misma una categoría filosófica y política que nos permi -- te obtener la dimensión exacta o más o menos exacta de los he -- chos, pero a la vez nos permite esclarecer la ruta de los gru -- pos sociales y dinamizar su marcha.

II. MARCO TEORICO

A.-Opiniones acerca de la filosofía

Para el mundo de Occidente, Grecia es la cuna del saber filosófico; es allí donde por primera vez el saber del hombre se eleva por encima del saber cotidiano, y se arriesga a formular supuestos sobre el mundo y el hombre.

Así tenemos que para los filósofos presocráticos la filosofía tiene un enfoque cosmológico; mediante el concepto de filosofía pretendían dar una explicación coherente de la naturaleza y estructura del universo. Para Sócrates la filosofía de viene en un carácter antropológico al que se liga un análisis del lenguaje y una preocupación por las cuestiones morales. - "Sócrates hace del examen de sí mismo un método filosófico. - Noce te ipsum. (conócete a tí mismo)"(2)

Para Platón la filosofía es ante todo "...la 'ciencia de lo genérico', por oposición a lo singular. Es la 'ciencia de las ideas' (eidos)... El centro de la filosofía platónica está -- constituido, pues, por los productos abstractivos del trabajo intelectual"(3)

Para Aristóteles la filosofía se desdobra en un carácter intelectualista, la identifica con el saber. Dos grandes vertientes confluyen del concepto aristotélico de filosofía: la filosofía primera o metafísica, que estudia el ser en general y la filosofía segunda, que está configurada en el saber de las ciencias especiales. El gran Aristóteles dice que "... el fin de la filosofía es el conocimiento de la verdad o ser de-

2) Aristóteles. Tratados de Lógica. 4a. ed. México, Ed. Porrúa (col. Sepan Cuantos) 1977. p. xx.

3) Manuel Garrido, Enrique González Rojo, et. al. Las revoluciones en la filosofía. México, Ed. Grijalbo. (col. Teoría y Praxis) 1979. ps.55-56.

ta de Hegel, será, al decir de algunos, una forma de regresar al hombre, un reencuentro.

Para el existencialismo la categoría primaria es la existencia, la esencia se va formando conforme aquella deviene; se habla aquí del hombre como el único ser que se plantea el problema de la existencia. Para los existencialistas la libertad es consustancial a la existencia, pero a esa libertad le es correlativa una responsabilidad que produce la angustia. "Todos los existencialistas rechazan la distinción entre sujeto y objeto, y desvalorizan así el conocimiento intelectual dentro de la filosofía"(5)

El estructuralismo surge como un método de análisis en las actividades de Ferdinand de Saussure, en el campo de la lingüística. Dice Jean Puillón que esta corriente nace como una reacción contra el atomismo que todo lo pulveriza, lo descompone, lo aísla; el estructuralismo busca las relaciones que dan a los términos un "valor de posición" en un conjunto organizado, de allí que sean dos las ideas o principios los que lo fundamentan: la totalidad y la interdependencia. Se privilegia el todo sobre las partes.

Por último, sobre el marxismo, Carlos Marx dejó ya asentado en su Tesis Onceava sobre Feuerbach: "Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo"(6) Estas palabras contienen esencialmente una revolucionaria forma de hacer filosofía.

Sobre el marxismo dice el existencialista Jean-Paul Sartre

-
- 5) Marcos Ruiz Rodríguez. Problemas filosóficos. Neopositivismo y existencialismo. México. Universidad Autónoma de Nuevo León, 1978. ps. 33-34
- 6) Carlos Marx, Federico, Engels. La ideología alemana. 2a ed. México, Ed. Cultura Popular. 1974, p. 668.

citado por el maestro poblano Jorge Martínez Contreras: "El marxismo...(es) no sólomente una filosofía todavía joven, sino además el saber 'actual'. El marxismo sigue siendo (...) - la filosofía de nuestro tiempo; es insuperable porque aún no han sido superadas las circunstancias que lo engendraron"(7) y agrega el maestro Martínez Contreras reforzando la tesis de Sartre: " (el marxismo)...es la única teoría que permite emprender el análisis del hombre sin esquematizarlo ni disolverlo dentro de una teoría apriorística y abstracta"(8)

Para Sartre la filosofía (el marxismo) es una arma de conocimiento científico y tecnológico; tiene un rasgo ideológico-político que la liga estrechamente a las luchas de los trabajadores asalariados. El marxismo encara abiertamente una tarea de orientación en favor de los alienados y les ha impuesto la tarea histórica de eximirse de la explotación y de convertirse en hombres libres y rectores de sí mismos. El marxismo es una filosofía científicamente fundamentada e históricamente congruente con sus premisas básicas; en ellas se conjuntan dialécticamente la teoría y la práctica, lo que le da un carácter profundamente revolucionario.

Como filosofía, como concepción del mundo al marxismo le son características la materialidad y la dialecticidad, constituye así toda una visión nueva, con un profundo significado histórico, como dicen algunos autores, tanto quizá como el -- que tuvieron el tránsito del feudalismo al Renacimiento o de la etapa esclavista a la etapa feudal.

7) Jorge Martínez Contreras. Consideraciones sobre la revolución filosófica de Marx: la tesis sartreana. Revista Dialéctica. Universidad Autónoma de Puebla. México, 1978 # 4 p. 87.

8) Ibid. 93

El Dr. Adolfo Sánchez Vázquez afirma que "...la filosofía es siempre ideológica, se halla relacionada con la ideología no sólo como algo exterior a ella, sino como elemento consustancial de su propia estructura" (9) Así, tanto la filosofía como la ideología y la educación están estrechamente ligadas por su naturaleza y su confluencia en la función social; ambas se encuadran dentro de lo que Antonio Gramsci llama la superestructura.

Diremos pues que la filosofía como producto social humano está ligada sobre todo a su momento histórico; como saber sistemático siempre es y se manifiesta como tendencia hegemónica de una clase social; el marxismo por ejemplo es una filosofía que se ha formulado para favorecer a los explotados. Sucede comúnmente que las filosofías que los pueblos se dicen profesar les ha sido impuesta y de ningún modo expresa su pensar.

Es característico de las filosofías la tendencia a la universalidad de sus premisas; tienden a presuponer una relación entre las cosas del universo y casi siempre descansan sobre ciertas tesis éticas y epistemológicas, es decir, lo ontológico se interactúa con lo ético, lo cognoscitivo y lo lógico.

Algunas filosofías se ligan de modo directo a los problemas reales y concretos que enfrentan los grupos que las han formulado, como es el caso del marxismo; otras especulan sobre ciertos campos específicos. Todas las filosofías conllevan una ideología y un ideal pedagógico que se configura en las políticas que se implementan. En cuanto a la ideología ésta se perfila a partir de las condiciones sociales y del papel que los grupos juegan en el campo de la producción.

9) Manuel Garrido, Enrique González Rojo. et al. Op. cit. p. 191, 192.

B. Algunas ideas sobre educación

El concepto de educación tiene también una larga trayectoria que se diluye en el pasado remoto; podemos sin embargo, señalar dos momentos de la realidad que alimentó tal concepto a través del tiempo; tales momentos se enmarcan con características muy peculiares.

1).-Es el momento aquel que refieren los historiadores de la pedagogía, cuando en los albores de eso que llaman civilización, la comunidad primitiva generó un tipo de educación no planeada, sino que estaba basada en la influencia espontánea de su entorno natural y social. "La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente"(10) Su contacto con la naturaleza y con su grupo social generaron una serie de necesidades que eran el contenido de ese tipo de educación; el hombre aprendía lo que necesitaba aprender para poder vivir.

2).-Este es aquel otro momento en el que la educación pasa a ser privilegio de unos pocos; se advierte su carácter no espontáneo y brota evidente su intencionalidad; le es propio un rasgo de privacidad para ciertos grupos sociales y se perfila como arma de supremacía para unos y de opresión para otros. Esto se hace presente sobre todo en los albores de la etapa esclavista; coincide con la división de la sociedad en clases, con el nacimiento de la propiedad privada y con la división social del trabajo. Este es el segundo momento del devenir de la educación, mismo que con diferencia de matices, por la complejidad del desarrollo social, se prolonga hasta nuestros días.

10) Anibal Ponce. Educación y lucha de clases. 4a. ed. México-Ed. Mexicanos unidos, 1981. p. 11

Aunque la educación no tuvo antes un carácter estrictamente sistemático, todos los grupos que la promovieron en favor de sus castas o círculos de "iniciados", le imprimieron un franco rango de privilegio; eso lo podemos ver en Egipto, en Grecia, en Roma, pero también en Europa durante la Edad Media. A partir del siglo XVIII con el arribo total de la burguesía al poder, surgieron los grandes sistemas educativos, con Pestalozzi, Comenio y Rousseau, con ellos nace la teoría educativa.

Puede afirmarse que antes del siglo XVIII la burguesía --- que como dice Marx, es sólo una clase en sí, ve en la educación algo que le beneficia; a partir del movimiento revolucionario francés de 1789, la burguesía ya como clase para sí adquiere conciencia del gran poder que da el saber, así nos lo revela aún desde antes Francis Bacon cuando dice "Saber es poder"(11)

Dice la maestra argentina Ethel Manganiello que "...la educación considerada en su íntima esencia, es al mismo tiempo un proceso de desarrollo de las posibilidades que están latentes en el individuo, y de incorporación de elementos del medio histórico social"(12)

Coincide la maestra Manganiello con las ideas de los antiguos clásicos sobre educación; lo que aquí llamaríamos los factores internos y los factores externos; tales factores se dan en una relación dialéctica, así nos lo sugiere el francés H. Wallon cuando asienta que: "La complementariedad que existe

11) Francisco Larroyo. Historia General de la Pedagogía. 14a ed, México, Ed. Porrúa. 1977 p 353

12) Ethel M. Manganiello. Introducción a las Ciencias de la Educación. 7a. ed, Ed Librería del Colegio. Buenos Aires, 1978, p. 18.

entre lo biológico y lo social es tal que la vida psíquica no puede ser abordada sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas"(13):

Para el Francés Emile Durheim:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones - adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesaria para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número -- de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado".- (14)

Este es uno de los conceptos de educación con más aceptación y con más arraigo, en el ambiente educativo oficialista; es sin duda un concepto unilateral; a todas luces revela el carácter ideológico de la educación. Para Durheim la educación es adaptación, socialización, domesticación; deniega el factor interno, la creatividad, la iniciativa del educando -- y sus infinitas formas de manifestación; oculta bien el carácter impositivo de normas y pautas de conducta, que constituyen la huella de la clase dirigente.

La verdad es que la escuela es y ha sido siempre un fuerte bastión de las clases dirigentes, que se aferran por todos los medios a sus prerrogativas y privilegios. Al abogar por una pedagogía proletaria, dice Georges Snyders: "La escuela es política siempre, más tenemos qué escoger entre una escuela --- conservadora... y una escuela que se anime a definirse, a tomar conciencia de sus objetivos fundamentales frente a sus -- alumnos" (15) Dice que los problemas de la educación no son -

13) Jesús Palacios. La cuestión escolar. 3a. ed, Barcelona. -- Ed. Laia. 1981. p.128.

14) Emile Durheim. Educación y sociología. s/ed Barcelona, Ed. Península. p.53

15) Georges Snyders. La actitud de izquierda en la pedagogía. México, Ed. Cultura Popular, México, 1979. p.12.

de métodos, son de contenidos y de participación de los implicados.

Agrega que "La clave de una pedagogía es su relación con la realidad" (16). Esto tiene relación con lo que dice Paulo-Freire cuando dice que el oprimido, el desposeído, aprende cosas que no necesita, es el sujeto de una pedagogía extraña -- que poco o nada tiene qué ver con sus necesidades. Por eso él formuló y postuló una pedagogía de clase, pero no de la clase dirigente, sino la pedagogía del oprimido.

Para Marx interpretado por el polaco Bogdan Suchodolski, - el hombre fuera de su condicionamiento social es una abstracción; dice que la educación es un acto de emancipación y tiene como fin la emancipación. Una emancipación no sólo de las cadenas que lo oprimen en la sociedad, sino de los obstáculos que a nivel de su subjetividad, lo atan y le impiden su realización total, como los prejuicios, los credos y las ideologías extrañas que lo mantienen alienado. Dice Suchodolski que la educación ha de ser, "... la lucha por el progreso social y el humanismo socialista, que significa una emancipación económica, espiritual y política" (17) De otro modo, para Marx, - la educación carece de sentido.

Para Paulo Freire la educación "es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (18). La educación es, no sólo pensamiento, no sólo teoría, no sólo actividad intelectual; tampoco es praxis pura. Es pensamiento y acción, es acción y pensamiento; es ciencia y técnica, es teoría y práctica. Estas ideas de Freire coinciden con las --

16) Ibid. p 5

17) Bogdan Suchodolski. Teoría marxista de la educación. México, Ed. Grijalbo, 1965 (Col pedagogía) p. 6.

18) Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad. 25a ed. México, Ed. Siglo XXI, 1979, p. 7.

ideas que al respecto sostienen Antonio Gramsci y Lenin cuando hacen notar el gran defecto de la educación burguesa: la separación de teoría y práctica. Así, la pedagogía que se practica en los países capitalistas y dependientes, nada tienen que ofrecer a las clases proletarias, pues muy lejos de liberarlas, de emanciparlas, las encadena y las convierte, como dice Marx, en monstruos tullidos.

Martín Carnoy sostiene que la escuela "... sólo sirve de medio para... transmitir la estructura social y económica de generación en generación..." (19) Considera que la escuela es un medio de las clases ricas para mantener su poder y defender su statu quo.

Son muchos los hombres, pedagogos y filósofos que han opinado sobre la educación; algunos abstraen el fenómeno de la educación de su contexto social; otros han señalado los nexos ideológicos y políticos de sus doctrinas pedagógicas; otros más los han ocultado deliberadamente. Como producto histórico se explica la diversidad de enfoques, como teoría y como técnica constituye el reflejo de la sociedad, donde generalmente es la expresión del ideal de las clases que ejercen el poder.

C. La filosofía de la educación

Entre las personas que se dedican al cultivo de alguna ciencia, es frecuente la actitud de limitarse a su campo de estudio, no quieren saber nada de las relaciones que su especialidad tenga con otras ciencias, siendo que el saber no se agota en las ciencias y menos en una sola ciencia.

La educación como ciencia y la filosofía como concepción -

19) Martín Carnoy. La educación como imperialismo cultural. 3a. ed México, Ed siglo XXI, 1986. p. 27.

del mundo, son aparentemente dos cosas distintas, sin embargo aún cuando podamos encontrarles campos específicos, métodos y

objetos de estudio diversos, ambas son subsidiarias y se alimentan recíprocamente. Dice la maestra Ethel Manganiello -- que "La educación es siempre una filosofía que se realiza" -- (20) La filosofía encuentra sus puntos de apoyo en la práctica social: la ciencia, el arte y la política; por su parte la educación se apoya y se alimenta en una concepción del mundo que rebasa su campo y le impone sus lineamientos y objetivos.

Cuando decimos que en toda ciencia está implícita una filosofía, sépalo o no el científico, y que, toda filosofía se -- prolonga en las ciencias y por supuesto en una pedagogía como forma sistemática de la práctica social, no carece de sentido. La filosofía aporta a la ciencia (educación) no sólo una ontología, que es el sustento real y concreto de su propia razón de ser, sino también una antropología filosófica, una epistemología, una lógica y también una metodología; por su parte, -- la educación o la ciencia aporta a la filosofía, nuevas verdades, nuevos datos que la enriquecen y la modifican. Por eso dice la Maestra Ethel Manganiello citando a Dilthey: "... la última palabra del filósofo es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar" (21) Filosofía que no se realiza es un sueño o una fantasía.

Sucede que el marxismo como concepción del mundo, aunque -- también en algunas otras filosofías, el hombre es, tanto como en la ciencia de la educación, principio y fin de ese quehacer; por tanto, la idea que del hombre tanga tanto una como -- la otra, de los valores que él cultive, de los horizontes que

20) Ethel M. Manganiello. Introducción a las ciencias de la educación. 7a. ed, Buenos Aires. Ed. Librería del Colegio, 1978. p. 73.

21) Idem.

se haya propuesto alcanzar, todo ello nos irá permitiendo --- trazar esa línea horizonte de la que ya hemos hablado.

Tal vez ni siquiera fuera necesario hablar de una filosofía de la educación, al caracterizar a una u otra debiéramos apreciar el contenido de ambas; pero tampoco hemos de confundirlas. La filosofía de la educación es pues la frontera que une a una con la otra, es el perfil que deriva de su recíproca consustancialidad.

D. La educación elemental

Para los fines de este trabajo hemos de entender por educación elemental, lo que se señala en el Artículo 16 de la Ley Federal de Educación de 1973, que dice: "Artículo 16.-El tipo elemental de educación está compuesto por la educación preescolar y primaria". (22)

La misma Ley citada establece que el nivel preescolar no es antecedente obligatorio para cursar la primaria, y ésta -- última comprende por ahora seis grados.

Es en el nivel primario donde se atiende al alumno en: lecto+escritura, así como en conocimientos básicos de cálculo, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, artística y tecnológica.

Aunque la Ley Federal ya citada no lo establece, seguramente que la labor educativa que se realiza con los adultos, queda comprendida en este nivel, pues una gran parte de ellos reciben una educación elemental.

22)

23) S. E. P. Administración y legislación educativa. (texto-especial para el 2º curso para la licenciatura en educación pre-escolar y primaria.) México. Ed. especial.1976. p. 148.

III. IDEAS EDUCATIVAS EN LA HISTORIA DE MEXICO

A.-Los primeros intentos de legislación educativa

En este apartado no pretendo una exposición histórica de la educación en México, deseo tan sólo señalar las raíces y un poco hacer notar los ideales educativos que prevalecieron en los momentos más importantes de nuestro pasado.

Muchos autores están de acuerdo en señalar la Constitución de Cádiz de 1812, como el primer documento que testimonia la preocupación de algunos mexicanos de principios del siglo XIX por las cuestiones educativas; esa preocupación la podemos advertir también en la Constitución de Apatzingán y en la de 1824; es bien sabido sin embargo, que tales manifestaciones quedaron en buenos propósitos, no llegaron a cristalizarse.

Es necesario decir también, que estos documentos históricos constituían la expresión de un grupo de mexicanos muy respetables y muy ilustres los más, no obstante, es bien sabido que antes y después de la guerra de independencia, con leyes o sin ellas, los trabajadores y peones no participaron de estas preocupaciones, en cambio el clero, tenía en sus manos desde la conquista el monopolio de la educación.

En los tres documentos citados se vislumbra ya la idea de que sea la sociedad civil o el estado laico, el que se haga cargo de la tarea educativa. Fuera de estos esquemas legales y, muy a pesar de las zozobras de la guerra, se fundó en México en 1822 la llamada Compañía Lancasteriana, que a manera de empresa particular, funcionó fundando escuelas por todo el territorio. La Compañía Lancasteriana, que no era bien vista por el grupo liberal, funcionó hasta 1870; durante mucho tiempo tuvo ayuda económica del gobierno, sobre todo después de 1833 en que el centralismo se hizo fuerte.

La Compañía Lancasteriana constituye todo un precedente -

en la historia de la educación mexicana, no tanto por su doctrina social sino más bien por sus novedades metodológicas.

Fuera de los esquemas legales ya mencionados, muchas familias acomodadas pagaban sus maestros particulares y hacían suyo el privilegio del saber. Hemos de hacer notar por otra parte, que tanto las escuelas lancasterianas y de hecho todas -- las escuelas oficiales, durante el siglo XIX, sólo operaron -- en las ciudades; si recordamos que una gran parte de la población de ese tiempo vivía en el campo, ya diremos que la educación para peones y demás trabajadores jamás funcionó.

B. Las reformas de 1833

El ideario de Valentín Gómez Farías plasmado en sus reformas de 1833, expresaba claramente la doctrina del grupo liberal, que desde múltiples frentes luchaba desde varios años -- atrás.

Es aquí en la obra de Gómez Farías donde por primera vez se perfila el carácter filosófico de la doctrina liberal; esta doctrina es el trasfondo de la lucha de los iniciadores de la independencia y de toda la lucha armada y, aunque estas -- ideas sustentadas por Gómez Farías ya se habían hecho notar -- desde 1824, es ahora cuando se plasma con sistematicidad, con nitidez y con profundidad los alcances de su proyecto de Estado. Es sabido que la premisa nuclear de la doctrina liberal -- es hacer realidad la libertad, una libertad ideológicamente -- concebida; la burguesía luchaba desde dentro contra el clero y la monarquía, aquella quería esa libertad, luchaba por esa independencia que le daba facultad para otorgarse poder, así -- es como su lucha giraba en torno a las ideas de independencia y libertad o separación de los asuntos del clero y de un estado naciente; la lucha se hizo notar sobre todo desde el ángu-

o educativo, el clero monopolizaba casi toda esta tarea.

Decimos con simpleza, separación de Iglesia-Estado, pero -- hemos de dejar asentado que no hay tal separación, pues juntas estuvieron juntos, sino que, no había Estado, no al menos estado en el sentido burgués; lo correcto sería el nacimiento - del Estado liberal; a eso se negaba no sólo el clero sino también la casta militar al servicio del virreinato y de la nobleza terrateniente, que no estaban dispuestos a entregar tan ligeramente sus privilegios.

De entre el torbellino de la guerra civil que México libró a principios del siglo XIX, nos interesa aquí descubrir los - causes que alimentaron filosófica y políticamente a los grupos en pugna; nos interesa rastrear principalmente el grupo liberal. Sucede que las reformas de 1833 coinciden esencialmente con los planteamientos de los revolucionarios franceses. Recordaremos que la Revolución Francesa significó en el contexto histórico europeo, el arribo triunfante de la clase --- burguesa al poder; para lograr ese objetivo los revolucionarios no dudaron en atacar por todos los medios, tanto al clero como a la monarquía. Seguramente que los liberales mexicanos conocían de cerca las ideas de la burguesía europea, e -- ellos mismos eran casi todas familias acomodadas.

Tenemos presente desde luego, que fueron múltiples los --- factores que generaron desde dentro el rompimiento violento - del tutelaje español, pero no pasaremos por alto factores externos que funcionaron como detonadores del movimiento social, tales como: la independencia de Estados Unidos, los ideales liberales republicanos de la Revolución Francesa, así como -- la toma de España por Napoleón. Es cierto que había mucha censura respecto a la generación y circulación de la literatura europea, pero es seguro que muchos latinoamericanos conocían-

de cerca, en libros y revistas, las ideas que se manejaban y los ideales que se perseguían.

Algunos liberales conocían las

"...obras de Rousseau, (la) Metafísica de Cándillac; las obras de Voltaire...(los) Pensamientos filosóficos de Diderot... Miscelánea de Literatura, de Historia y de Filosofía de D'Alembert: Derecho político de Europa del Abate Mably...(las) Cartas Persas de Montesquieu..."(24)

Y otras obras que se habían convertido en verdaderas antorchas en los días de la Revolución. En México era evidente el entusiasmo revolucionario y la pasión por el cambio; el amor patriótico surgía al calor de la lucha violenta. Desgraciadamente, las propuestas de Gómez Farías fueron bloqueadas el mismo año de su promulgación y, sus disposiciones quedaron sólo como buenos deseos.

Como sabemos, la Constitución de 1857 volvió a hacer presente el punto neurálgico de la lucha: la separación de la iglesia y el Estado; en el aspecto educativo la cláusula más significativa era la referente a la libertad de enseñanza, a la que se le asigna un sentido profundamente revolucionario. Como podemos ver, esa era parte de la lucha ideológica, se trataba de darles valor a tales ideas y hacer que el pueblo las defendiera como suyas. La Constitución escuetamente decía: " Art. 3o.-La educación es libre", eso era lo más esencial que justificaba diciendo: "... la libertad de enseñanza protege a la inteligencia... la libertad de enseñanza estimula el adelanto de los colegios... la civilización de los pueblos evoluciona con la libertad de enseñanza"(25)

24) Francisco Larroyo. Historia comparada de la educación en México. 13a. ed. México, Ed. Porrúa. 1979. p. 221.

25) Germás Cisneros Farías. El Artículo Tercero Constitucional. 2a. ed. México, Ed. Trillas. 1970. p. 25.

Destruir el monopolio de la educación del clero, significaba impedir la reproducción del poder clerical; además, la libertad de enseñanza formaba parte de otras libertades igualmente consagradas por los liberales: como la de pensar, escribir, de trabajo, comercio y otras. Dadas las circunstancias históricas que concurrieron en México después de 1857, ésta legislación tampoco llegaría a cristalizarse, será necesario que lleguen 1867 y 1869 para que estos proyectos hallen el ámbito apropiado para que se inicie su realización.

C. El positivismo

En 1867 Don Benito Juárez nombró Ministro de Instrucción Pública al Lic. Antonio Martínez de Castro, quien a su vez encomendó la realización de un amplio proyecto educativo al Dr. Gabino Barreda. El positivismo, doctrina filosófica que se había formulado en Francia después de la Revolución, era la doctrina apropiada que políticamente se ajustaba a las circunstancias históricas de México; como tal, fue adoptada, y Gabino Barreda era el llamado para iniciar su marcha.

El positivismo como filosofía mantenía sus tesis, mismas que no cubrían del todo sus limitaciones; en México se explotó sólo el lado ideológico que mostró excelentes resultados, pues el positivismo era más que todo una teoría política revivida por los precursores de la gran burguesía. Hoy mismo gran parte de sus fórmulas siguen siendo válidas para la clase burguesa que se apoderó de los estados laicos.

A fines del siglo XIX, vencedores los liberales, llamémosles naciente burguesía, como les dice Leopoldo Zea; vencidos los más recalcitrantes defensores del clero, del militarismo y de la aristocracia rural y urbana; esa burguesía naciente sienta las manos libres para poner en práctica las ideas que

siempre habían mantenido en materia educativa; se apresuraron a formularle un estatuto y promovieron el quehacer educativo en nombre del pueblo. Se le otorgaron los calificativos de -- laicidad, gratuidad y obligatoriedad y, así se delineó bien, -- lo que es el antecedente más claro de nuestra filosofía educativa.

Evidentemente que esos rasgos definitorios de la doctrina educativa, eran los ideales filosóficos de una burguesía europea, ciertamente ya identificada y unida; al hacerlos suyos -- el apenas naciente estado mexicano, se echó a cuestras tareas difíciles de cumplir, por eso tuvo qué soslayar ese compromiso por varios años, hasta que el pueblo empujó su marcha con su participación violenta. Triunfantes los liberales, el clero se replegó y buscó discretamente la conciliación; las aristocracias buscaron y encontraron inteligentemente los canales de participación y también llegaron pronto al poder; la paz -- se impuso como condición. Así lo preveía el modelo positivista.

Ciertamente hubo auge a fines del siglo, pero volvía a repetirse el mismo esquema ya visto: la escuela era sólo para -- las clases acomodadas, para las clases ricas que competían -- con lo más afrancesado de Europa. Dice el maestro Ismael Vidales refiriéndose a este mismo momento histórico que "...el avance en la educación...se desarrolló muy lentamente, pero -- sólo en las zonas urbanas (20% de la población), pues en el -- campo (80% de la población) la educación nunca funcionó"(26)

El positivismo resultaba ser ciertamente la filosofía a -- apropiada para una burguesía naciente, que una vez en el poder

26) Ismael Vidales Delgado. Educación, desarrollo y perspectiva. Un análisis del plan oculto. Revista e+a # 2 Ed. Escuela de Graduados, Normal Superior, N.L. México, 1980 p.115

claudicó de su carácter revolucionario; ahora quería la paz , la tranquilidad, "el progreso".

D. La constitución de 1917

Podría decirse que la fuerza que hizo estallar la Revolución de 1910, se hizo presente en 1917 para saldar en favor de las clases campesinas y proletarias, una deuda que las clases dirigentes habían contraído con ellas desde hacía casi un siglo; no hay novedad en esta nueva formulación legislativa en materia de educación, tan sólo se confirma y se legitiman los rasgos filosóficos definitorios: laicidad, gratuidad y obligatoriedad, así como se enfatiza su carácter popular; estos serán los logros más significativos que sintetizan los anhelos y los valores que el pueblo prefiere. El pueblo todo, espera ahora tener lo que tanto tiempo se le ha regateado: la luz -- del saber.

Ciertamente desde principios del siglo (1911) se habían -- empezado a crear las primeras escuelas rurales, pero de hecho es hasta 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública, cuando se institucionaliza, lo que tal vez sea la -- acción más revolucionaria de toda la historia de la educación en México, la instauración del sistema de educación rural.

Es sabido que mucho capital extranjero entró a México a -- principios del siglo pasado, eso limitó mucho el campo de la --
 ia nacional que quería asegurar el poder; la revuelta --
 1910 fue la ocasión apropiada para ganar terreno, no obs --
 tante su participación en la Revolución fue realmente escasa, el pueblo avasallado generó sus propios dirigentes e hizo la --
 Revolución, el compromiso de ésta pues, era con el pueblo, so --
 bre todo con los siervos de la tierra, los irredentos; la bur --
 guesía hizo presencia de hecho en la etapa legislativa y, re --
 gateó hasta donde pudo las aspiraciones de los revolucionarios.

De 1917 a 1940 prevaleció en México el alma campesina, en ese lapso se dan pasos muy significativos; el Presidente Lázaro Cárdenas hizo avanzar los programas de la Revolución con el reparto de las tierras y el fomento educativo. Por primera vez en su historia el pueblo tuvo acceso al saber; pero eso no duró mucho tiempo, las clases burguesas estaban al acecho y esperaban la oportunidad para impedirlo.

Dice Tomás Vasconi que los sistemas educativos que los Estados burgueses se han echado a cuestras, son en parte porque a esos estados, según su estructura y su configuración histórica les conviene; pero son en parte también por las luchas que las masas han librado para hacer presencia en la vida social. Ciertamente la Constitución de 1917 refrendó el compromiso del Estado respecto a la educación, esa era una primera batalla a favor del pueblo, dada a nivel formal, faltaba verla práctica.

E. Pedagogía de la Unidad Nacional

Los acontecimientos relacionados con la Segunda Guerra Mundial hicieron que los pueblos se unieran por sobre sus problemas internos. En México la burguesía se hizo presente, abandonó argumentos válidos como los inminentes peligros de la guerra y proclamó como su grito de guerra: la unidad nacional. Con el arribo de Manuel Avila Camacho a la Presidencia de la República, la burguesía nacional asaltó prácticamente el poder para echar atrás o detener la marcha de la Revolución.

La educación que antes se enfocaba con miras a redimir al campesino, ahora tiene como horizonte la formación de una burocracia administradora de negocios, así como la formación de obreros calificados para sus fábricas; el sentido de solidaridad que había sido característico del régimen revolucionario, ahora se limita a ser una expresión retórica. Sindicatos y --

organizaciones de trabajadores fueron siendo menudas de muchos modos para mellar su corte revolucionario. La burguesía mexicana ahora se unía, se identificaba y se hacía consciente de su poder.

A partir de los años cincuenta, recién terminada la Segunda Guerra, el país se ha guiado con el modelo desarrollista -- ofrecido o casi impuesto por los Estados Unidos. Nuestra educación está subordinada ahora a ese modelo de Estado dependiente.

A. Concepto de Estado

Dice Nicolás Abbagnano que Estado es "En general, la organización jurídica y coercitiva de una determinada comunidad" (27) El mismo Abbagnano menciona tres conceptos principales - que según él, aglutinan varias versiones que se han dado a través de la historia: la concepción organisista, la atomística o contractual y la formalista.

Del primer concepto se dice que es un concepto antropomórfico, al que se le atribuyen las partes de un ser humano, esas partes no pueden ser separadas del todo. Así la totalidad no puede ser separada del todo. Esta fue la idea de Platón; idea parecida sostiene Aristóteles cuando dice que: "...si el individuo no es por sí autosuficiente, lo será por referencia al todo..."(28) Una idea parecida sostiene Tomás de Aquino y también Juan Tréfilo Fichte, quien todo lo somete al Estado. Coincide con ellos Hegel que lo compara con un Dios, cuando dice "El Estado es un Dios en el mundo, o sea, un Dios inmanente y constituye la existencia racional del hombre"(29)

El Dr. Luis Recaséns Siches dice citando a Hegel, "... el Estado es el espíritu objetivo que dialécticamente se determina a sí mismo libremente como idea ética"(30)

La concepción atomística o contractual sostiene que, Estado es "...una reunión de gentes asociadas por acuerdo mutuo para

27) Nicolás Abbagnano. Diccionario de filosofía. 2a. ed. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1974. p. 447.

28) Idem.

29) Idem.

30) Luis Recaséns Siches. Tratado General de filosofía del -- Derecho. 7a. ed. México, Ed. Porrúa, 1981. p. 339.

observar la justicia y por comunidad de intereses"(31). Se dice aquí que el Estado no tiene más poder que el que el mismo acuerdo le ha conferido; el todo no domina a las partes. Esta teoría fue formulada por los estoicos, la precisó con claridad Cicerón, y fue revivida por los contractualistas: Hobbes, Spinoza, Grocio, Locke y Rousseau.

El concepto formalista es sostenido por el jurista alemán Hans Kelsen, que al referirse al Estado dice que es "...el mejor ordenamiento jurídico en su carácter normativo o coercitivo"(32) Este concepto absorbe de modo explícito los elementos formales del concepto sociológico del "estado, que postula el juriconsulto alemán Georg Jellinek, o sea: el territorio, la población y la soberanía. Son los elementos que de modo corriente se mencionan en los niveles medios académicos.

Hay por otro lado el concepto de Estado que formularon Carlos Marx y Federico Engels; que es el mismo que sostiene Lenin en su obra "Estado y Revolución". Dice Engels que, "...el Estado no es de ningún modo un poder impuesto desde afuera a la sociedad...Es más bien un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado"(33) Es decir, el Estado surge como consecuencia de un largo proceso de desarrollo de la sociedad y de sus fuerzas productivas.

El Estado, dice Lenin, es la muestra de la inconciliabilidad de las clases, pues hay quienes lo han querido ver como conciliador. "...el Estado es un órgano de dominación de clase, un órgano de opresión de una clase por otra, es la crea -

31) Nicolás Abbagnano. Op. cit. p. 448.

32) Idem.

33) F. Engels. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. 9a. reimpresión. México, Ed. Cultura Popular 1977. p. 196.

ción del 'orden' que legaliza y afianza esta expresión amortiguando los choques entre las clases" (34)

Los maestros Santiago Oñate y David Pantoja sostienen que el antecedente histórico más inmediato o más cercano al moderno estado burgués, fue la monarquía absoluta, pues tales formas de gobierno concentraron todo el poder en el Rey y configuraron así los estados modernos con un dominio territorial y un poder absoluto sobre la población. A su vez, la República sería la expresión más elaborada de la monarquía.

B. El Estado educador

En términos de Rousseau y de todos los contractualistas-- el pueblo es el soberano, el poseedor genuino del poder; pero sucede que no lo ejerce, sino lo delega en unos representantes que si son orgánicos, es decir, si pertenecen a su clase, se convertirán en su vocero; pero puede ser que no lo sean, entonces el poder del pueblo es conculcado y el pueblo mismo se verá como extraño ante su propio poder. Es en esta maniobra, en esta apariencia donde se perfila el carácter clasista del Estado burgués.

Atribuyéndose la representación del pueblo, el moderno Estado burgués concentra en sí todo el mando y se cuida bien de guardar la imagen de que hace, habla y piensa por el pueblo,-- así piensan también los maestros Oñate y Pantoja cuando dicen: "El Estado y el Derecho reproducen... las condiciones dominantes en la sociedad y las imponen a sus componentes como de -- interés general"(35)

Muchos teóricos del Estado y del Derecho burgueses ocultan

34) V.I. Lenin. Obras escogidas. s/ed. Moscú, Ed. Progreso. -- 1978. p. 295.

35) Santiago Oñate, David Pantoja. El Estado y el Derecho. -- México. Ed. Edicol. 1977. p. 85.

do bien su posición clasista han forjado toda una urdimbre -- jurídica para legitimar tanto a uno como a otro; todas las facultades que le han conferido al Estado, dicen que son en nombre del pueblo, aunque éste no participe y desconozca las más de las veces sus formulaciones y sus alcances.

Los maestros Oñate y Pantoja citando a Aristóteles recuerdan que él ya había descubierto que en Grecia el Estado poseía las facultades de legislar, administrar e impartir justicia; esas son las mismas facultades que Montesquieu propuso como contrapartida a la Monarquía absoluta, sólo que repartidas, eso no cambió nada los modos de operar el poder. Si el "estado tiene la facultad de legislar, entonces genera poder, genera autoridad, crea Derecho y legitima hasta lo ilegítimo.

El Lic. Germán Cisneros Farías, en su libro "El Artículo Tercero Constitucional", citando a Jellinek, Kelsen y Jean Davin dice, que los tres coinciden en que la educación es uno de los fines del Estado, y luego agrega: "Es la educación, a no dudarlo, la forma más apropiada y útil para la feliz consecución de las altas metas sociales que el hombre agrupado en forma voluntaria en sociedad, ha puesto en manos del Estado"- (36)

La maestra Ethel Manganiello dice sobre este asunto del Estado educador: " Es evidente que si el Estado no se preocupa por la educación, la sociedad, que es su razón de ser, se derrumba en medio de la anarquía"(37) Hay quienes creen que la sociedad de una nación es homogénea, no distingues el carácter clasista del Estado; sin embargo desde un punto de vista estrictamente político, la ponderación de la educación es acertada.

36) Germán Cisneros Farías. Op. cit. p. 105.

37) Ethel M. Manganiello. Op. cit. p. 221.

Dice Tomás Vasconi que históricamente los Estados burgueses usaron la educación como arma, como instrumento para romper las barreras de las oligarquías europea y criolla. El Estado liberal burgués otorgaba a la educación un valor capital. "Los elementos ideológicos fundamentales fueron el laicismo, la gratuidad, la estatización. La educación debía constituir un servicio público asegurado por el Estado a todos por igual" (38)

En términos de Gramsci y Althusser el Estado burgués al otorgarse el papel de educador, no hace sino reproducir las relaciones de producción y establecer los roles que le permitan a la clase en el poder, mantener su hegemonía.

En última instancia, buscar establecer en términos jurídicos la legitimidad y el tutelaje de la educación por parte del Estado, es para justificarse; se pasa así por alto las condiciones concretas de la sociedad de clases. "La función esencial del... Estado consiste en asegurar por la fuerza (física o no)... las condiciones políticas de la reproducción de las relaciones de producción que es, en última instancia, las relaciones de explotación" (39)

C. El Artículo Tercero Constitucional

El Artículo Tercero Constitucional es el asiento jurídico y la base de toda la legislación de nuestro sistema educativo nacional. Se supone que aquí se delinea y se configura no sólo el tipo de hombre y de sociedad que se es, sino que se quiere ser; aquí se revelan a plenitud los rasgos más distin-

38) Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, et. al. La educación burguesa. 4a. ed. Mexico, La Nueva Imagen, 1981, p. 189.

39) Louis Althusser. Posiciones. México, Ed. Grijalbo. (col - Teoría y Praxis) 1977, p. 99.

tivos de nuestra filosofía educativa.

En seguida se hará un breve análisis crítico sobre diferentes aspectos del Artículo Tercero; al hacerlo, deseo hacer -- juicios justos, sin pre-juicios. Es necesario ver esta parte -- de nuestra legislación, no como un tabú, no como lo acabado y perfecto o como lo intocable, sino más bien, como lo histórico, transitorio y perfectible. Es necesario abrir los conceptos y precisar lo más posible sus alcances explícitos e implícitos de lo que se expresa, y apreciar sobre todo su validez -- dentro de nuestro contexto histórico.

Es cierto que nuestra legislación educativa está enraizada en los acontecimientos estructurales de nuestra historia, pero no olvidaremos que aparte de sus condiciones internas en -- los momentos de su nacimiento como Estado, México está in---- fluenciado de manera directa por lo que acontece en Europa.

La doctrina liberal europea, que tiene como tesis central -- la separación de Estado-Clero-Monarquía, y que fue la bandera -- de la Europa napoleónica y de la efervescencia de América, ab sorbe también las raíces de nuestra legislación educativa, lo veremos en detalle en las líneas que siguen.

El texto actual del Artículo Tercero dice en su primera -- parte:

"La educación que imparta el Estado (Federación, Estado -- o Municipio), tenderá a desarrollar armónicamente todas -- las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia internacional en la -- independencia y en la justicia"(40)

En su fracción I establece el carácter laico de la educa-- ción, aunque no señala explícitamente este término; establece

40) Secretaría de Educación Pública. Administración y legisla-- ción escolar. Texto para la Licenciatura en Educación Pri-- maria. Antología. México, 1976. p. 143.

los caracteres de nacional, democrática y de igualdad de la educación; en las fracciones II y III establece la facultad de que los particulares pueden impartir educación; las fracciones IV y V refuerzan la doctrina del laicismo limitando el papel de los religiosos y, las fracciones VI y VII establecen la obligatoriedad y gratuidad de la educación elemental.

La primera parte del Artículo Tercero fue formulada en 1945, después de que ese mismo año se cambió la redacción de 1934; o sea, que esa primera parte no estuvo redactada así ni en 1917 ni en 1934. El texto de 1934 decía: "...la educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo!" (41)

La primera pregunta que se antoja ahora mismo al ver el texto de 1934 y el actual es: ¿Por qué se hizo ese cambio? ¿qué era lo malo que se trataba de corregir? ¿Quiénes promovieron ese cambio? Vayamos por partes.

En primer lugar, quienes redactaron esa primera parte del texto actual, pensamos que no fueron muy afortunados en su redacción, pues podían haber redactado un texto con un estilo menos intrincado y más sencillo. En la primera parte podía haberse dicho por ejemplo: "Por considerarlo de interés público, el Estado se hace cargo de la educación...", en fin otro texto más accesible, que fuera coherente con la responsabilidad que el Estado se atribuye.

Otro detalle de redacción es donde dice, "... fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, y la conciencia de la -

41) Francisco Larroyo. Op. cit. p 492.

solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Hasta solidaridad parece entendible, pero eso de justicia e independencia... da la impresión de que el amor y la --
solidaridad deben darse sólo cuando haya justicia e indepen-
dencia; hasta ahí está bien, pero... ¿Justicia de quién o pa-
ra quién? ¿Para México?, ¿En otros países? Porque se presta --
a confusión toda esta parte del texto.

Otra parte que parece confusa es donde dice: "La educación que imparta el Estado... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano..." Aquí se puede interpretar que sólo la educación que imparta el Estado desarrollará esas facultades; pero como también los particulares imparten educación, entonces la que ellos impartan ¿No desarrollará esas facultades? Se dirá que eso queda aclarado en la fracción tercera cuando especifica que, la educación de los particulares se ajustará a esa disposición de la parte primera. En --
tonces ese detalle se puede subsanar desde el principio, diciendo: / la educación que se imparta en México, sea oficial --
o particular/, y así se evitan los problemas de interpreta --
ción.

En segundo lugar, recordaremos que las reformas del Artículo Tercero en 1945 se produjeron bajo signos de enorme presión política; la situación internacional había favorecido la imposición de una política de Unidad Nacional, donde los problemas internos se pasaron a segundo plano, dadas las condiciones de guerra que prevalecían. El Presidente había adquirido poderes especiales y complacientemente accedía a las exigencias de la burguesía nacional; el país fue prácticamente --
asaltado y en poco tiempo los programas de la Revolución Mexicana, sus derroteros de redención del campo se fueron cancelando.

Se bloqueó el reparto de la tierra, se desartó con a gu -- nel los llamados amlares agrarios y la educación se fue desli -- gando poco a poco de la problemática del campo y se enfocó a -- la formación de la mano de obra para las industrias. Al poco -- tiempo llegará la fiebre del desarrollismo y de las exporta -- ciones. Esa política no ha cambiado. Así fue como las ciuda -- des pasaron a ocupar el lugar del campo, y la educación revo -- lucionaria con todo y su escala de valores, fue cambiada por -- otra al tenor de los intereses de la nueva clase dirigente.

El texto de 1934 era filosófica e ideológicamente claro: -- se favorecía una tendencia a la participación popular, a supe -- rar los niveles de vida y de preparación de la clase rural; -- ya se había sentado un gran precedente: la implantación del -- sistema de educación rural y la entrega de la tierra en 1934- -- 40, parecía que la Revolución se iba consolidando y eso no lo -- veían bien muchas gentes, por eso se presionó desesperadamen -- te, era urgente cambiar los rumbos del país, y se logró. En -- 1945 fue cambiado el texto del Artículo Tercero, eso como par -- te de una política que canceló los compromisos de la revolu -- ción con las clases populares, así se favoreció abiertamente -- a una clase ávida de poder.

Respecto al Artículo Tercero, ya sabemos ahora que se pre -- firió un texto de cobertura universalista, muy semejante a -- la "Declaración de los derechos del hombre y del Ciudadano"; -- rehuye mencionar al mexicano histórico, al mexicano de ayer y -- de hoy, dice simplemente "al hombre", disolviendo a tal mexi -- cano, como dice Sartre, en un concepto genérico. ¿Qué perfil -- le daremos a ese hombre del que habla el Artículo Tercero? -- ¿Que sea un hombre integrado a su contexto social e histórico, -- dinámico, creativo y crítico? ¿O se pretende un hombre pleno, -- armónico, sano, y por sano contento, satisfecho, conformista-

dispuesto siempre a aplaudir las decisiones del Estado?

Salta a la vista que este texto cuida mucho de ocultar las cuestiones ideológicas; con una redacción de contenido muy general se pretendió terminar con las discusiones que se habían dado en torno a ese asunto.

Es un texto con un carácter universalista, abstracto, formalista; con un corte eminentemente político. Da la impresión de que no quiere inclinarse por ninguna clase, a ninguna mención y, en cambio, parece ofrecer una cobertura amplia como para aglutinarlas a todas. Así es como se cae en una idealización de la realidad mexicana, que es un verdadero mosaico de clases sociales.

Dice el texto de la primera parte: "...tenderá a desarrollo -- llar armónicamente todas las facultades del ser humano..." Evidentemente las categorías axiológicas de 'armonía' y 'desarrollo' serían los elementos más definatorios de nuestro sistema educativo. En otra parte analizaremos tales elementos desde el punto de vista axiológico; aquí sólo diremos que ideológica y políticamente, tal texto permite ocultar bien los intereses de la clase en el poder. Es una manera de ocultar las maniobras que benefician a unos y da la apariencia de que favorece a todos.

Dice el Dr. Adolfo Sánchez Vázquez que la 'neutralidad ideológica' es 'ideología burguesa', porque en el mejor de los casos lo que se logra es un encubrimiento de la ideología de -- clase; esa es la intención que subyace en el nuevo texto del Artículo Tercero.

1.-El carácter laico de la educación

La Fracción Primera del Artículo Tercero establece el carácter laico de la educación, aunque como se ha dicho, no usa expresamente ese término, como lo hace la Constitución de

1917 y como quedó asentado desde 1867. El laicismo como principio doctrinario se sustenta y se configura de la coexistencia de dos entidades de poder: el Estado Civil o laico y la Iglesia.

En México el laicismo se hace presente como principio filosófico y político justamente desde 1859, al dictar Don Benito Juárez la separación de Estado-Iglesia. " Habrá perfecta independencia entre los negocios del Estado y los negocios puramente eclesiásticos"(42). En 1861 el Lic. Don Benito Juárez reglamentó este principio como una forma de hacer operativas sus leyes. Como rasgo filosófico quedó totalmente integrado al sistema educativo desde 1867, con la puesta en marcha del programa positivista.

Podemos vislumbrar ya desde ahora que, el laicismo es consustancial a la doctrina del liberalismo, y de hecho su tesis central, pues con tal principio se configura y se legitima -- el poder del nuevo estado, que rompe con el tutelaje de la iglesia y se ampara con la bandera de la libertad, una libertad, por supuesto, concebida sólo con estricto sentido político. Esta doctrina del laicismo fue sostenida con ardor por -- intelectuales franceses, cuando la burguesía revolucionaria, -- (por fugaz momento) consideraba a la iglesia como el principal bastión de la monarquía, y la combatía furiosamente; así hizo válido este principio y le dio resultado.

El laicismo como principio filosófico y político no es original de los iluministas franceses, ellos lo invocaron y lo aplicaron en su circunstancia concreta.

Se afirma que el laicismo como principio filosófico fue --

42) Loenardo Gómez Navas. Política educativa de México. México, Ed. Patria, 1968, p. 61.

aplicado en diferentes momentos del renacimiento y en los siglos siguientes. Se atribuye su formulación original al Papa Gelasio I a fines del siglo V, y fue conocida tal formulación como la "teoría de las dos espadas", o sea, "...los dos poderes distintos, derivados ambos de Dios, el del Papa y el emperador"(43) Esto fue por supuesto, cuando la iglesia surgía también como centro de poder; otros erigirán el mismo principio en su contra cientos de años después.

Esta "teoría de las dos espadas" consistía en que cada esfera conservaba su autonomía, acordada implícitamente en una especie de pacto de no agresión, entre la nobleza y el clero; dicha fórmula fue efectiva mientras que la iglesia mantuvo -- el poder. Al repunte del Renacimiento, los papeles empezaron a cambiarse, para que, en el siglo XVIII, la burguesía ya consciente de su fuerza como clase para sí, le declaró la guerra al clero como principal interesado en conservar las estructuras sociales; basta recordar las lapidarias frases de Voltaire: "Vuestra majestad —escribía Voltaire en 1757 a su amigo el rey de Prusia— presentará un servicio inmortal al género humano, si consigue destruir esa infame superstición..."(44). Evidentemente el enciclopedista francés se refería a la religión.

Tanto la burguesía francesa en Europa, como el grupo liberal en México, que le abría la brecha a la burguesía nacional, se enfrentaron al clero y a la nobleza. Una vez que le arrebataron el poder, comprendieron que no debían ir tan lejos; descubrieron que le podían ser útiles y los toleraron. Desde en

43) Nicolás Abbagnano. Diccionario de Filosofía. 2a ed. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1974. p. 705.

44). Anibal Ponce. Educación y lucha de clases. 4a. ed. México Editores Mexicanos Unidos, 1981, p. 175.

tonces la iglesia subsiste de hecho bajo el amparo del Estado burgués.

Cierto que a la burguesía como clase le interesaba poseer el poder, el mando; por lograrlo se jugó su imagen contra el clero, que tenía un inmenso poder o arraigo en las masas populares, por eso las luchas burguesas fueron sangrientas. Una vez logrado el poder la burguesía se apresuró a restituir su imagen, le hizo concesiones a la iglesia y le dio un margen de supervivencia. Para granjearse el favor de las masas, la burguesía sustituyó el ritual religioso por un ritual cívico, y en lugar de la religión uso la educación; Augusto Comte contribuyó mucho en este proceso de transferencia y, aunque tanto la educación como la religión tienen una naturaleza distinta, sus móviles políticos pueden coincidir.

Mantener a los ministros religiosos fuera del ámbito escolar es una consecuencia lógica del hecho de haber perdido la supremacía en el mando: la iglesia no tendrá más el poder --- que ya disfrutó.

La doctrina del laicismo aplicada por las clases burguesas no ha pasado de moda, pero nadie negará que se ha desvanecido su radicalidad. Hace dos siglos que constituyó una fórmula válida con la cual se operó la superación histórica de la sociedad mundial; poner en práctica esa fórmula significó poner -- frente a frente dos mundos, dos formas de ver la vida; dos -- concepciones, dos filosofías que en el fondo son excluyentes. La superación de la una por la otra está históricamente dada, la lucha ahora, entre Estado e iglesia ha terminado, pues sucede que el Estado burgués ha mostrado sus limitaciones, así -- como, en lugar de buscar enfrentamientos con la iglesia, -- ha propiciado la coexistencia.

Para nadie es un secreto que el Estado burgués enfrenta --

ahora mismo alternativas técnicas y prácticas que lo están re-
basando; así es donde parece diluirse el laicismo radical --
frente a la iglesia; Estado e iglesia se coluden ahora para -
seguir subsistiendo.

El principio del laicismo sigue siendo válido; pero ahora-
los focos de la lucha han girado y se enfrentan contra el Es-
tado burgués, ya no contra el clero que un día fue su mayor e
nemigo; ahora se invierten los papeles, el Estado burgués en-
frenta el ajuste de cuentas frente a las fuerzas contrarias -
que él mismo engendró, ya no tiene enfrente a la iglesia, ya
no es él quien sostendrá la fórmula del laicismo; ahora levan-
tarán esa bandera las clases proletarias, históricamente es -
su turno.

2.-La gratuidad de la educación

Este rasgo distintivo del precepto constitucional contras-
ta drásticamente con lo que ya ha quedado asentado, respecto-
al nulo acceso de las clases populares a la educación en tiem-
pos pasados, cuando la educación era privilegio de unos po --
cos. ¿Qué razones tan poderosas concurren para que los Es-
tados burgueses se echaran a costas educar 'gratuitamente' a
la población?

Hagamos un poco de historia. Nunca antes de la Revolución-
Francesa conoció el mundo sistema de educación gratuita, y lo
que es más todavía, nunca se planeó sistema alguno dirigido -
al pueblo; la educación tuvo siempre un rasgo de privilegio,-
era un bien privativo de las clases dirigentes. Desde que la-
sociedad se dividió en clases antagónicas, desde que el traba-
jo físico se separó del intelectual, pensadores y filósofos -
no ocultaron nunca su desprecio por el pueblo, por los traba-
jadores manuales, por los 'simples', como diría Antonio Gram-
sci.

"Receloso de la muchedumbre, Platón vio siempre en ella a una especie de monstruo feroz... que es necesario mantener alejado y en la más absoluta dependencia"(45). Aristóteles decía que "Cuando los telares marchen solos y las cítaras suenen por sí mismas, entonces no necesitaremos de esclavos ni patronos de esclavos"(46).

En Roma el emperador Tácito afirmaba respecto a los esclavos: "No hay otra manera de sujetar a esa ralea sino por el terror"(47).

Ya en el Renacimiento con todo y su ensalsado humanismo decía Polciano: "Escribo para los eruditos, no para la plebe" (48). Otro "iluminado" decía que "Decir pueblo es decir loco, porque es un monstruo lleno de errores"(49)

Dice Aníbal Ponce que los teóricos del liberalismo sostuvieron en el fondo, el mismo pensamiento respecto al pueblo, Rousseau por ejemplo "... no pensó para nada en la educación de las masas, sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado como para permitirse el lujo de costear un preceptor"(50). El mismo Voltaire, líder de la alta burguesía francesa no podía expresarse con más desprecio contra el pueblo cuando se dirige al Rey de Prusia, agradeciéndole que termine con la religión, dice que le hará un gran bien al género humano, "... no digamos a la canalla indigna de ser esclarecida y para la cual todos los yugos son buenos"(51)

Ya a principio de este siglo, refiriéndose a Giovanni Gentile, el filósofo italiano, dice Aníbal Ponce: "... Gentile no sólo declaraba que se debe impedir a las masas el acceso a la

45) Aníbal Ponce. Op. cit. p. 79.

46) Ibid. p. 80.

47) Ibid. p. 86.

48) Ibid. p. 142.

cultura, sino que se debe confiar a la religión el control de la plebe despreciable"(52)

Y sin embargo, en Europa después de la Revolución Francesa y en México a mediados del siglo pasado, se estableció, al menos en términos formales, la educación gratuita.

¿Por qué ese cambio tan radical de las clases dirigentes - en relación a la educación del pueblo? Esto tiene por supuesto una explicación, una razón que se relaciona estrechamente con los intereses de la clase burguesa. Sucede que la educación que se imparte al pueblo se despliega en dos sendas direcciones: 1).-Una como conocimiento y 2).-Otra como instrumento ideológico. Con la primera, la burguesía descubrió que tanto para la producción como para la circulación de las mercancías, era necesario saber leer y escribir, así como el manejo elemental del cálculo; se decidió por tanto a promover la educación de las masas, como una forma de asegurarse los recursos humanos que le eran necesarios. Con la segunda:

"Los ideólogos de la burguesía tradicional predicaron la extensión de la educación como el instrumento clave para lograr la civilización (europeización), de los países latinos; el aparato educacional constituyó el gran instrumento de legitimación de la clase dominante a través de la difusión e imposición de su ideología"(53)

Por otro lado, la gratuidad es muy discutible, pues el Estado burgués, no conforme con propiciar que los trabajadores dejen a sus patronos parte del valor de su trabajo, también el Estado los obliga al pago de impuestos de todo orden, de tal manera que de ahí se paga la educación. ¿Dónde está pues la gratuidad?

49) Ibid. p. 142.
50) Ibid. p. 179.
51) Ibid. p. 175.
52) Ibid. p. 226.

Lic. Don Benito Juárez; se conservó en la Constitución de --- 1917 y está vigente hasta nuestros días. Este dictado está reforzado además, por lo dispuesto por el Artículo 31 Constitucional que dice: " Art. 31.-Son obligaciones de los mexicanos: I. Hacer que sus hijos o pupilos, menores de 15 años concu--- rran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria elemental..."(55)

¿Por qué una obligación legal después de que se les había regateado el acceso a la cultura a las masas? ¿No basta dejar en libertad a esas masas y esperar que las mismas necesidades vayan imponiendo la directriz de su conducta individual y social? ¿Será que hay un mal entendido en aquella disposición de los revolucionarios franceses que obligaban al Estado, (no a la población) a dar la enseñanza gratuita en internados? -- ¿No se desvirtúa así el espíritu mismo de la educación como convivencia, como participación, al adquirir un carácter coercitivo?

El señor Julio Scherer García en el prólogo al libro del Dr. Pablo Latapí, "Política educativa y valores nacionales" dice:

"La educación es creación de la sociedad para que seamos juntos, como forma fundamental de humanismo, para que la plenitud de cada uno esté en la sociedad, entre los demás, con los demás. La educación no educa según una imagen predeterminada, no es exigencia, sino oferta; no es primariamente transmisión de la cultura, sino la afirmación de las relaciones humanas... la educación es aprender a ser juntos, a ser con los otros y, por tanto a construir la sociedad"(56)

55) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. --- 39a. ed. México, Ed. Porrúa. 1969. ps. 32-33

56) Pablo Latapí. Política educativa y valores nacionales. --- 2a. ed. México, Ed. Nueva Imagen. 1981. p. 11.

Por lo demás, dicha norma para ser operativa supone una -- igualdad social y económica de todos los mexicanos, cosa que -- está lejos de darse en México, que es un país tradicionalmen -- te dividido en clases; ello dificulta su cumplimiento y, en -- realidad no pasa de ser uno más de los rasgos eminentemente -- formalistas propios de la clase burguesa, donde la forma es -- lo que cuenta, el contenido es lo de menos.

Sabemos que muchas familias valoran por sí mismas el bene -- ficio que les daría la educación, y se educarían, no tanto -- por cumplir una obligación, misma que generalmente ignoran, -- si no lo hacen, es porque tienen necesidades primarias que -- cubrir, como es el hecho de trabajar para alimentarse. Tal -- disposición es incongruente con el espíritu espontáneo de la -- educación, y claro, congruente con el carácter coercitivo del -- Estado burgués.

D.-Ideología y educación

Dice el Dr. Adolfo Sánchez Vázquez que ideología es "... -- un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad... res -- ponde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social -- en un contexto social dado y... guía y justifica un comporta -- miento práctico de los hombres, acorde con sus intereses, as -- piraciones e ideales"(57). Dice por otro lado el maestro Jor -- ge Martínez Contreras, manejando la tesis sartreana sobre el -- marxismo: "La idea de filosofía es para Sartre, una campo de -- saber que llega a toda la sociedad, que está ligada al desa -- rrollo de la ciencia y que aparece a la vez, como método cien -- tífico, como técnica de transformación social y como ideolo -- gía."(58) Para Jean-Paul Sartre, es ideólogo aquél que logra --

57) José Luis Balcárcel, Mario Bunge. et. al. La filosofía y -- las ciencias sociales. México, Ed. Grijalbo.(col. Teoría -- y Praxis), 1976. p. 293.

58).- Jorge Martínez Contreras. Op. cit. p. 86.

mantener vivos los esquemas conceptuales de la filosofía.

Así diremos que el sistema educativo nacional delineado y normado en el Artículo Tercero Constitucional, expresa una carga ideológica a todas luces evidente; aquí se sintetiza la razón histórica del Estado mexicano y se trasluce a plenitud su naturaleza clasista. El contenido ideológico del Artículo Tercero se derrama hacia tres líneas más o menos diferenciadas que configuran la filosofía de la clase en el poder, ahí está implícito su ideal pedagógico: a).-El modelo de hombre que se desprende de su texto es un hombre armónico, no conflictivo, no comprometido con clase social alguna, un hombre suprahistórico, un hombre ideal. El término 'desarrollo' encierra también una bien manejada carga ideológica en tanto que postula la escala de pasos en un proceso, y soslaya los cambios revolucionarios tanto en el hombre como en la sociedad. Desde el punto de vista ideológico el desarrollo y la armonía constituyen una mascarada para anular los compromisos históricos del trabajador mexicano.

b).-La doctrina del laicismo es conciencia de sí mismo como ente histórico, es presencia de la lucha de una clase social por el poder. El laicismo fue el principio generador que dio forma y ser al Estado Mexicano burgués, es filosofía que lo inspiró y política que lo hizo posible. Se nos ha hecho creer que el laicismo es sinónimo de ateísmo, o al menos de enemigo del clero, la verdad es que es sólo una fórmula para diferenciar y hacer válido una entidad de poder. c) - La gratuidad por su parte, constituye el instrumento de control total; proyecta del Estado una imagen paternalista y gana con ello respeto y sumisión. La gratuidad es sin duda un arma de dos filos, porque la educación no sólo es norma y tradición, es también ciencia e innovación.

3. POLÍTICA EDUCATIVA

A. Educación para todos

Las formas de vida, la tradición cultural que los pueblos más desarrollados de Occidente han heredado a los pueblos de América, se revelan y se practican casi sin rebasar ciertos cánones; son normas que se han delineado para la persecución de ciertos fines que se vislumbran desde Grecia y Roma, tales son: la imposición de intereses de clase. Sabemos muy bien -- que a los Estados capitalistas no los mueve un fin humanista al echarse a cuestras los sistemas educativos; en el trasfondo de esas políticas subyace el ánimo de imponer una determinada concepción del mundo. Esa intención se revela sobre todo en el hecho de que los involucrados en el proceso educativo, no son participantes en el acto de señalar a dónde se pretende llegar con ese quehacer; los fines educativos son imposiciones lineales, ideadas y formuladas por la clase en el poder.

Estos tipos de políticas son unas de las múltiples banderas que los ideólogos del Estado elaboran para seguir alimentando a las masas en la esperanza de superar sus carencias -- algún día; esas esperanzas no pasan de ser eso, esperanzas, pero surten un efecto de freno a los impulsos que las necesidades imponen a las masas.

Dice Guillermo Labarca que los sistemas educativos para todos, son uno de los argumentos más inteligentemente elaborados por la burguesía, para ganarse el consenso de las masas; pero tales argumentos son contradictorios en sí mismos y, no pasan de ser mera propaganda que pondera las bondades del Estado burgués. Sucede que la educación es un servicio caro que requiere la asignación de un volumen considerable de recursos mismos que se regatearán de mil modos. Pero tal vez la contra

dicción más significativa se da en la relación mercantilista- en la que se finca el Estado burgués; es decir, cuando el Estado promueve la educación para todos, se ve obligado a optar por cualquiera de las siguientes alternativas:

a).-Darle a la población sólo el nivel elemental proveyéndolo de las técnicas de lecto-escritura y cálculo, y abandonarlos sin la especialización productiva, es decir, cerrándoles el paso a la educación técnica y superior.

b).-Abrir las puertas de la especialización productiva y encarar los graves problemas del desempleo y el subempleo.

c).-Cerrar las puertas de la especialización y encarar el riesgo de que los particulares rebasen los esquemas de producción oficialista; cuando estos suceda, el Estado habría perdido el control de la economía, y eso no sucederá jamás en el Estado burgués.

Sucede además que, una buena parte de las capas burguesas-dueñas de los medios de producción, prefieren pagar mano de obra barata, aunque no esté calificada. Así la clase dirigente enfrenta sus propias contradicciones dentro de una sociedad que arrastra una compleja división social del trabajo.

"... la burguesía no puede sino sustentar una actitud contradictoria respecto a la educación masiva. Por una parte requiere cada vez más que ésta se desarrolle y difunda, como condición del desarrollo y explotación de las fuerzas de trabajo... Pero por otro lado, necesita evitar los efectos negativos que... tendría una evolución demasiado grande de los niveles educativos del proletariado"(59)

Dice Tomás Vasconi que, aún en el hipotético caso de que se diera una proletarización de la escuela, una democratización, o sea, una real educación para todos, de nada serviría, todo se limitaría mientras prevaleciera el régimen burgués --

59) Guillermo Labarca, Tomás Vasconi. et. al. Op. cit. p. 320.

de propiedad privada, que busca regular los ascensos técnicos pues dentro de la división social del trabajo, necesita de todas las escalas, aún de los analfabetos.

Pero suponiendo una vez más que la intención de la clase rectora del Estado fuera humanista, que buscara realmente elevar el nivel educacional de las masas, eso tendríamos qué interpretarlo de cualquiera de estos dos modos: que el Estado -- ha renunciado a su naturaleza burguesa y entrega el poder en manos de los productores de la riqueza, de los trabajadores, cosa que sería una fantasía; o bien, que de ese modo ocultara su naturaleza clasista y tratara de obtener el consenso de su papel como rector de la nación, cosa que parece más lógica.

"El alargamiento de los estudios más allá de lo necesario parece haber sido un recurso más eficaz; con ello se convierte a la escuela en un lugar de 'parking' de la juventud, y se retarda el vuelco de ésta sobre un mercado de trabajo incapaz ya de absorber una oferta de mano de obra ..."(60)

B.-Los libros de texto

Dado que el Estado establece la gratuidad de la educación, se dice que una forma de cristalizar ese compromiso, es proporcionando los libros de texto para los alumnos del nivel elemental. Veamos cuales son las implicaciones de este hecho.

En principio. ¿Todos los niños mexicanos usan esos libros? No, no todos; unos porque no alcanzan escuela, sobre todo los que habitan lugares apartados; otros porque no hablan el castellano, y otros más porque los desechan deliberadamente.

Pero además, suponiendo que todos los niños mexicanos usaran los libros de texto. ¿En qué medida beneficia a todos --- esos niños el uso apegado de un libro? Sucede que con ellos se abre la puerta a una educación libresca, verbalista, y por lo tanto subjetiva y abstracta. Más todavía. ¿En qué medida -

favorece el enriquecimiento esencial del niño, una estandarización de los contenidos del conocimiento? Tengamos en cuenta que nuestra realidad es múltiple y compleja, tanto en lo material como en lo social.

Nos preguntamos ahora ¿ En qué medida es favorable para el enriquecimiento esencial del niño, el hecho de que se guíe -- con los mismos objetivos de aprendizaje, los niños de diferentes ámbitos sociales, como: el campo, la ciudad, la costa, el semidesierto y aún la montaña? Pero más aún; en los niños de grupos marginados y de colegios particulares o los niños de la población autóctona: perteneciendo a estratos sociales tan dispares, ¿En qué los beneficia? Lo que se diga como respuesta a estos cuestionamientos deben ser los resultados de investigaciones científicas serias y no meras suposiciones o argumentos políticos.

Dice el Dr. Fidel de la Garza:

"El que existan libros de texto comunes para todas las escuelas es ignorar la realidad concreta de cada niño y su origen socioeconómico. Esto es particularmente grotesco - en aquellos lugares donde coexisten más de un idioma, situación muy frecuente entre los asentamientos indígenas - de nuestro país. Los ejemplos, las láminas, los dibujos, y las lecturas no representan la vida de todos los niños y de hecho transmiten valores de otras clases sociales ajenas a la realidad mexicana"(61)

Digamos algo más. Desde el punto de vista didáctico los -- contenidos programáticos de los textos sugieren ya la metodología a usarse. Esto puede resultar cómodo para el maestro -- porque ya no tiene que 'quebrarse la cabeza' para interpretar los contenidos ni valorar los estados psicológicos de los educandos, pero... ¿Eso es lo más acertado? ¿No no estamos cosi-

61) Fidel de la Garza. ¿Cree usted en la escuela?. Aquí vamos. Suplemento cultural de El Porvenir. 9 de octubre de 1983. Número 75 p. 3.

47

ficando? ¿ No nos estamos automatizando maestros y alumnos? - Una programación como la que se maneja a nivel elemental incide directamente en la creatividad e iniciativa de maestros y alumnos: las anula. Sostenemos que tal organización del trabajo escolar, por su naturaleza misma ignora nuestras diferencias y se inclina a presuponer igualdades en capacidades, estados psicológicos y demás, ello redundando en un empobrecimiento tanto de la práctica como de la teoría educativa; nos conduce a la rutina y a la crisis, al retroceso y a la autodestrucción.

Dice en otra parte de su escrito el Dr. Fidel de la -- Garza: "... para evitar problemas administrativos se aplican los mismos métodos e incluso los mismos libros de texto a grupos de áreas urbanas, rurales indígenas, etc. Es absurdo pretender instituir sistemas escolares uniformes para niños que necesariamente son distintos!"(62)

¿Se busca con los libros de texto la llamada homogenización de la enseñanza? ¿Es el llamado fondo común de verdades que ya se habían planteado los positivistas? Lo cierto es que con los libros de texto el Estado obtiene saldo a su favor, reforzando una imagen de magnanimidad y paternidad que encubren bien los intereses de clase; con esa imagen logra una sumisión que tiene como móvil la gratitud.

C. Educación particular

En Francia, cuando la monarquía y el clero detentaban el monopolio educativo, la burguesía naciente, postulaba la libertad de enseñanza; (esa fue una de las banderas más significativas de los liberales de la Reforma). El marqués de Condorcet desconfiaba mucho del clero, y en nombre de la libertad rechazaba el monopolio del Estado, del Estado monárquico por-

supuesto. "Las escuelas privadas deben vivir al lado de las - escuelas del Estado"(63) Decía.

Poco tiempo después, cuando la Asamblea Nacional aseguró - el poder del Estado y se dispuso a manejar la educación, Condorcet opinaba ahora diferente. Ahora sostenía que la liber- - tad de enseñanza debía ser sólo para la educación superior, - pero que, "... la enseñanza primaria debía ser dirigida y vi- - gilada por el Estado"(64)

La concesión que el Artículo Tercero vislumbra para el fun- - cionamiento de escuelas particulares, constituye toda una fi- - sura a la doctrina educativa nacional, democrática e igualita- - ria; es todo un mentís a la llamada igualdad social y económi- - ca. Las escuelas particulares son una puerta abierta a la es- - cuela elitista, al romper una legislación que presume de ser- - igualitaria. El funcionamiento de estas escuelas constata cla- - ramente que nuestra sociedad es una sociedad de clases, y que por lo mismo, el saber que se genera en la educación escolari- - zada se enraiza en intereses de clase.

Bien podemos entender que no es lo mismo una escuela rural, una suburbana y una urbana oficiales, que un colegio particu- - lar; no sólo desde el punto de vista material: instalaciones, anexos, mobiliario, equipos auxiliares (proyectores y demás - aparatos electrónicos), sino hasta en técnicas personalizadas grupos reducidos, cursos complementarios; pero sobre todo, el enfoque doctrinario respecto al pasado y a los héroes, así co- - mo respecto a los valores con los que se guía dentro de su -- contexto social.

Con la legitimación de la escuela particular se concluye - tácitamente que a la aristocracia del dinero corresponde la -

63).-Aníbal Ponce. Op. cit. p. 185.

64).-Ibid. p. 186.

aristocracia del poder. Las escuelas particulares existen por que hay quienes tienen con qué pagar. "En la sociedad burguesa la escuela no sólo prepara a los explotados del sistema, - sino también a los explotadores... ambos no pueden poseer ese 'saber' (ideológico) en la misma forma"(65)

Sin duda la clase dirigente tiene en la escuela particular su baluarte máspreciado, por esa puerta se perfila como lo - que es: la clase dirigente. No es posible pues que una misma-escuela forme a los dirigentes y a los dirigidos, así es como podemos ver que los egresados de las escuelas particulares -- son los dirigentes de la política y de la economía; su mentalidad está hecha para ser el dirigente tanto de las actividades del Estado como de las actividades privadas más lucrati--vas. En contrapunto, los estudiantes o profesionistas de las clases trabajadoras, que por supuesto han ido a las escuelas- oficiales, cuando mucho alcanzarán a incursionar en los mandos intermedios.

Todo esto sin contar con que estas escuelas convierten la- educación en mercancía, sobre todo cuando esa educación va dirigida a jóvenes de las clases medias. En los últimos años -- han proliferado mucho este tipo de escuelas, allí es donde -- los fraudes son frecuentes y el afán de lucro es denominador- común.

Refiriéndose a las escuelas particulares dice el maestro - Fidel de la Garza: "De estas escuelas saldrán los dueños de - las empresas e industriales, los profesionistas con postgrado, los empleados libres, los cuadros políticos, etc."(66)

D. Educación y comunicación masiva

65) Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, et.al. Op. cit. p. 324.

66) Fidel de la Garza, Op. cit. p. 3.

La imagen que normalmente tiene el pueblo de los diferentes órganos del aparato del Estado, es que son órganos represivos, autoritarios, impositivos y con frecuencia, abusivos.—Dice Tomás Vasconi que "La clase dominante hace uso tanto de la fuerza,—mediante los aparatos represivos del Estado (policía, fuerza armada)—cuanto del consenso —mediante la difusión e imposición (internalización por el sujeto) de ideologías específicas—"(67)

Los medios masivos de comunicación cuya titularidad se atribuye el Estado, pero que conseciona a los particulares, -- constituyen sin duda un poderoso instrumento en manos del Estado para difundir e imponer su ideología. (valores normas -- costumbres). Tales medios en manos de la clase dirigente constituyen una barrera sutil a la libertad de expresión del pueblo trabajador. Tanto la televisión como la radio y la mayor parte de la prensa, están en manos privadas; con su labor forman una poderosa red de opinión que difícilmente permite ver las cosas con claridad.

Sucede que con el fin de seguir usufructuando las concesiones del Estado, los particulares, dueños de tales medios de difusión, se muestran con relación al Estado simplemente incondicionales; el Estado por su parte tiene en ellos poderosos aliados que le ayudan a mantener su fuerza ideológica y política. Dice el maestro de la Garza, ya citado, "Debemos reconocer... que los medios masivos son sin duda el principal aparato ideológico de estado"(68). Dice el maestro que ni la religión, ni la familia, quizá ni la escuela tienen ese poder de los medios masivos de comunicación.

67)Guillermo Labarca, Tomás Vasconi. Op. cit. p. 21.

68)Fidel de la Garza. Po. cit. p.3.

Pero tales medios de comunicación masiva no agotan su función en el control hegemónico del Estado, sino que su función primigenia es verdaderamente la propaganda para el consumo de las mercancías. Sabido es que a través de estos medios las -- clases burguesas promueven un consumismo sin escrúpulos, y en su aberrante pasión por las ganancias, exaltan para su provecho valores y pseudohéroes que nada tienen de integradores -- y en nada favorecen el enriquecimiento esencial del hombre y de la sociedad.

Para legitimar el poder que los medios masivos ejercen, se escudan en la llamada libertad de expresión que procuran entender a su manera. Programas positivos son escasos, los pocos que se incluyen para despistar, se pierden en el torrente de anuncios consumistas. De los hombres que ejercen el -- pensamiento crítico en los rotativos, -- porque los hay -- son escasos y generalmente son relegados y satanizados, cuando no perseguidos o desterrados.

Tanto el aparato escolar como los medios masivos de comunicación son los encargados de difundir la ideología dominante. Dice el maestro Tomás Vasconi que: "No basta, por lo tanto, -- con difundir una ideología para que se convierta en dominante; hay que imponerla, y además, debe impedirse que formaciones ideológicas antagónicas se desarrollen" (69). Para eso son los medios masivos de comunicación. Así se explica su agresividad y su insistencia.

E. Educación e ideología.

"La escuela tiene una función socializadora, esto es, prepara a los sujetos mediante la internalización de normas, valores, imágenes, conceptos, actitudes y pautas de conducta para el desempeño de los roles a los que la sociedad los desti-
 69). Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, et. al. Op. cit. p. 323.

na"(70)

Se ha dicho ya que la idea conductora del quehacer educativo es "... desarrollar todas las facultades del ser humano..." Supuestamente esas facultades son las mismas que ya había mencionado la Ley de Educación de 1908, a saber: intelectuales, morales, físicas y estéticas, no hay pues nada nuevo. Pero a la vez, intentar expresar los fines de la educación de ese modo, no parece que se enlace con el quehacer social del educando, es decir, se tiende a ver el proceso educativo en forma abstracta, simplificando peligrosamente la apreciación de tal proceso.

Sucede que los programas actuales de la educación elemental están distribuidos en siete areas de aprendizaje, la armonización que se menciona es más teórica que práctica, pues la educación que se imparte en las escuelas primarias es eminentemente intelectualista. Se le da prioridad a la actividad -- cognoscitiva, abstracta y memorista, sobre todo propiciada -- por el uso indiscriminado de los libros de texto. El tal equilibrio por areas está lejos de darse, es una enunciación meramente idealista; nadie podrá decir jamás 'he logrado enseñar o aprender en medida equilibrada'; desde ahí empieza a velarse el trasfondo, la doble intención, el currículum oculto, como diría el maestro Ismael Vidales, de quienes dirigen el sistema educativo nacional.

Algunos autores afirman que la educación elemental es la más abstracta de todas, así es como "El conocimiento abstracto, más que permitir un conocimiento y dominio de la realidad, separa de ella, produciendo al mismo tiempo la ilusión de --- saber"(71) Aquí es donde se inicia el dominio de la ideología

70) Ibid. p. 19.
71) Ibid. p. 79.

de la clase en el poder, porque la escuela, lejos de alimentarse con la realidad de sus experiencias vitales, impone a los educandos una serie de valores, de normas, de pautas de comportamiento que chocan con su realidad concreta. "Las escuelas son las instituciones claves para la inculcación de valores y formas de conducta..."(72)

El maestro en la escuela significa la presencia del Estado con todo y su papel represivo; sabemos que la escuela elemental es eminentemente formativa, así es como la libertad del alumno está sujeta a lo que por libertad entienda el maestro. Seguramente el elemento ideológico más importante que se transmite en la escuela es la sumisión del alumno al poder de la autoridad escolar; la tendencia a la obediencia que es exaltada de muchos modos anula el otro polo: el del pensamiento crítico.

"Es también cuestionable el tipo de autoridad verticalista que predomina en las escuelas. Ahí el maestro es el adulto 'el que siempre posee la razón', esto le confiere una autoridad que es ejecutada verticalmente. Se trasmite de este modo una ciega obediencia que no permite al niño cuestionar la vida que lo rodea, su propia realidad y aniquila su iniciativa"(73)

Es cierto que la escuela burguesa adquiere un carácter eminentemente socializador; allí el alumno aprende las normas de conducta y pocas veces se escuchan sus opiniones y casi nunca se promueven. Allí se le inculcan los valores que debe preferir, lo que debe rechazar y lo que debe ignorar. Allí se le señalan las normas que debe cumplir, los cartabones a los que debe ajustar su práctica social, para que no se oponga al poder constituido.

72) Ismael Vidales. Op. cit. p. 104.
73) Fidel de la Garza. Op. cit. p. 3.

VI. FINES Y VALORES EN LA EDUCACION ELEMENTAL

A. Unidad Nacional

Formando parte de todo sistema filosófico y en el trasfondo de todo sistema educativo y de toda práctica política, hay un sistema de valores, una axiología. Definir lo que son los valores ha sido siempre un conflicto difícil de dilucidar. En una de sus obras la pensadora polaca Agnes Heller dice: "...- desde que hay filosofía hay también teoría del valor"(74)

Hay muchas posiciones filosóficas que pretenden dar una explicación respecto a la naturaleza, fuente y relación del hombre con los valores. Muchos los consideran cosas, otros esencias y unos más estados psicológicos; muchos están de acuerdo que ni son lo uno ni lo otro y dicen que los valores son eso: valores y nada más. Tal vez las posiciones que más lejos han llevado esta discusión, son las que sostienen las doctrinas - objetivista y subjetivista; dicen que los valores serán objetivos si existe independiente de ellos un sujeto que valora y, subjetivo, si debe su existencia a un sujeto valorante.

Agnes Heller supera esas posiciones. Dice que el valor no se origina ni en los intereses ni en las necesidades de los individuos. Dice que Carlos Marx para abordar la problemática del valor parte de los axiomas: 1).- "Es valor todo lo que contribuye al enriquecimiento de las fuerzas esenciales específicas, todo lo que las promueve". y 2).- "El valor supremo es la circunstancia de que los individuos pueden apropiarse la riqueza específica, la riqueza de la especie".

Como vemos, Marx usa como categoría central del valor, la riqueza, de ella dice Marx en labios de A.Heller: "Riqueza es

74) Agnes Heller. Hipótesis para una teoría marxista de los valores. España. Ed. Grijalbo. (col. hipótesis) 1974. p. 9

el despliegue multilateral de las fuerzas esenciales de la -- especie"(75)

Así es como Agnes Heller logra bosquejar una idea del va -- lor cuando dice que valor es: "Un modo... de preferencia cons -- ciente"(76) Esa preferencia está ligada a la libertad de elec -- ción; tal preferencia puede considerarse axiológica cuando se ajusta a las siguientes condiciones; 1).-"Que la preferencia -- esté regulada socialmente. (objetivada en costumbres o normas) y 2).-"que contenga el momento de generalización, superadora, abolidora de la particularidad"

Dice que para orientarse en el universo del valor, hay ca -- tegorías de orientación axiológica que marcan o señalan sus -- manifestaciones. Afirma que las categorías son de tres clases, que las primarias sería 'bueno-malo', en ellas confluyen las -- otras clases pero que tienen por supuesto, su propia expre -- sión o medida de valor. Sostiene que en el plano social tie -- nen preeminencia las categorías de orientación axiológica del -- ámbito moral, especialmente las de 'bien-mal'

Sucede que en todas las formaciones sociales hay en juego -- un sistema de valores; quisiéramos suponer inclusive, que en -- las revoluciones sociales hay subyacente un conflicto de va -- lores. Afirma Agnes Heller que las categorías conservan siem -- pre su connotación axiológica, lo que cambia en el tiempo es -- su jerarquización. " Una época, una estructura social, una -- integración, una clase, se caracteriza entre otras cosas por -- las categorías axiológicas orientadoras que coloca en la cú -- pide"(77) Por ejemplo en la Edad Media la categoría axiológi -- ca primera era 'sagrado-profano', en la época del capitalismo

75) Ibid. p. 27.

76) Ibid. p. 33.

77) Ibid. p. 50.

la categoría principal será: 'útil-activo':

En el caso de México, indudablemente que al integrarse como estado, se persiguen y se postulan una serie de valores axiológicos que tienen carácter de finalidad; uno de esos valores fue el de independencia; es decir, la facultad de autodeterminarse. Podemos decir que nuestra historia es el testimonio más contundente de la lucha por cristalizar una conducta basada en ese valor; al paso del tiempo tal valor ha sido transferido a otro de valor equivalente: el de la unidad nacional.

La Unidad Nacional es uno de los valores axiológicos de primer orde para el Estado burgués mexicano, esto es así porque constituye en sí mismo el principio que lo genera y que le permite ser lo que es. El hecho de habitar un territorio, cobijarse bajo un mismo pasado y orientarse por las mismas expectativas, se dicen que son heredades comunes que nos identifican como unidad. La verdad real es que detrás de este formalismo conceptual la unidad verdadera está lejos de darse.

Recordaremos aquí que no siempre los grupos sociales establecieron fronteras territoriales, que los estados burgueses que defienden un pedazo de tierra, es creación suya, movidos para disfrutar o explotar riquezas u hombres. Las clases dirigentes son las que usufructúan el valor social de la Unidad Nacional.

"La sociedad o la Patria es la expresión con la que se disfraza el perfil de una clase que se atribuye ser representante de toda la sociedad"(78) Para las clases subordinadas la unidad nacional como valor axiológico y como elemento ideológico, implica un límite a la universalidad del hombre, que es

78) Guillermo Labarca, Tomás Vasconi. et. al. Op. cit. p. 20.

una de las especies específicas a que se refiere Marx; p es - es falso que la unidad nacional sea la unidad consanguínea de las organizaciones sociales antiguas, pero también es falso - que el hombre se universalice en el Estado burgués.

El carácter represivo del Estado de la burguesía despoja - del valor a la unidad nacional, y se convierte en un limitante de la libertad real, pues esa unidad se ubica por encima - de la individualidad. En lugar de ser una unidad plural o conjugación se convierte en sumisión. El Estado burgués es, como decía Hegel, el Dios sobre la tierra, omnipotente y omnisciente.

B. Armonía, Desarrollo, Democracia y Libertad

En el texto del Artículo Tercero, encontramos como categorías axiológicas rectoras, la Armonía y el Desarrollo. Dice - Agnes Heller que estas categorías, tanto como las de Libertad y Democracia, son categorías axiológicas puras, a diferencia - de las que se ligan a los bienes. Es decir, éstas son categorías con una misma carga axiológica siempre, independientes - del contexto donde se aplique. Se dice que tienen un contenido axiológico por sí mismas. "Lo mismo ocurre con 'amistad' - 'amor', 'libertad', etc. Estos son conceptos axiológicos puros, son en mayor o menor medida objetivaciones ideales!"(79)

En términos filosóficos entendemos el concepto de Armonía - como la 'idealización de una realidad', por lo mismo que dice Agnes Heller, que son formulaciones conceptuales puras con una carga axiológica ya predeterminada. En términos didácticos, la Armonía es como una promesa incumplida; porque, puede funcionar ciertamente como un móvil que dinamiza el proceso - de enseñanza-aprendizaje, pero en tanto que carece de apoyo - real, producirá un vacío y una frustración en los involucra -

(79) Agnes Heller. Op. cit. p. 60.

dos en el proceso.

En términos ideológicos y políticos la Armonía es un concepto teológico que predispone al conformismo, y tiene una connotación de inmovilidad, de estatismo; esta apreciación es congruente con el ánimo de la clase dirigente que se opone al cambio.

En cuanto a la categoría de Desarrollo la concebimos como contradictoria del concepto de Armonía. Desarrollo es movimiento, es movilidad que se da en una serie de pasos ascendentes. Ideológicamente se explota también por las clases dirigentes, para quienes desarrollarse es dar ese rodeo de pasos secuentes, soslayando que ese crecimiento puede acelerarse o retardarse.

Las categorías de Libertad y Democracia, son también categorías axiológicas puras que ideológicamente se han manejado bien, pues de lo que se trata es de provocar una cierta respuesta deseada.

"Como todas las objetivaciones ideales, las virtudes son abstractas que parten de la cualidad concreta(singular)... En esa condición motiva las acciones individuales y fija los tipos de reacciones, (se valiente, se decente, se generoso y noble), es el tenor de las formulaciones normativas orientadas hacia las objetivaciones ideales"(80)

Dice A. Heller que estas categorías axiológicas tienen por lo general un contenido ideológico, desde el momento que pretenden obtener un cierto tipo de respuesta, y de dar estimación axiológica a los comportamientos. Tales "... objetivaciones ideales (tienen contenidos ideológicos en cuanto) son parte de la ideología dominante"(81)

Hay por supuesto en todo el texto del artículo Tercero una-

80)Ibid. p. 62.

81)Ibid. p. 69.

serie de categorías axiológicas que estructuran la escala de valores establecidos y que, configuran la normatividad en la que se asienta la legislación educativa.

C. Los héroes y la historia

Entre las muchas categorías axiológicas que están en el -- Artículo Tercero, están las de Amor y Patria, que aparecen en el párrafo que dice: "... fomentará el amor a la Patria". Ya hemos dicho que Agnes Heller les llama conceptos puros o de-- terminaciones ideales.

Sin pretender definir lo que sea la Patria, quisiéramos en-- tender como tal, la conjugación de relaciones que se forma -- entre hombres e instituciones que integramos esta nación mexi-- cana. Dicha nación nos cobija a todos bajo su pasado, su pasa-- do nos pertenece a todos y nosotros nos sentimos ligados a él, decimos pues que tenemos un mismo pasado; en ese pasado están todos los hombres que han vivido aquí, ellos son también nues-- tra historia. Los héroes fueron hombres destacados que por -- ser portadores de valores esenciales del hombre, hoy los ve -- mos como paradigmas. Por lo expuesto diremos que:

1).--No es justo regatear ni un momento el reconocimiento -- y respeto por la comunidad, que nos ha permitido ser social -- mente lo que somos; tampoco hemos de regatear a los héroes la estimación que les debemos por su condición de sujetos porta-- dores de valores que estimulan y motivan el enriquecimiento -- de nuestra esencia humana. Pero esa estimación no debe condu-- cirnos a una actitud dogmática que nos inmoviliza, pues hemos de tener -- claro que el pasado ha advenido al presente en u-- na realidad que nos toca enfrentar. Todos los que formamos -- ahora la Patria valoramos lo que ya está hecho, pero no rehu-- iremos el compromiso de lo que nos toca hacer.

2).--La historia no es sólo la acción de los grandes hom --

bres, incluye también la acción de aquellos que sin ser relevantes en lo individual, participaron de modos diversos en la construcción de esta nación: participaron ya con las armas, - con el arado, con el martillo, cavando ~~las~~ minas, sembrando la tierra o sembrando el saber. Héroes y pueblo se conjuntan para formar un pasado que es nuestro, ellos son también nuestros valores.

Por otro lado, es cierto que ese pasado está inscrito en una atmósfera de luchas, luchas con otras naciones, pero también luchas entre los mismos mexicanos. Esto quiere decir que no porque poseemos un mismo pasado todos los mexicanos somos iguales; sería ingenuo ignorar nuestras diferencias, no sólo sociales, económicas y culturales; sino lo más importante: de intereses, de ideales, de aspiraciones y de valores. Diremos pues que dentro del cobijo que nos da la historia y los héroes, arrastramos contradicciones de clase que cada vez se re crudecen. Y es que la explotación, la humillación, la marginación, que es devaloración, cala y se siente igual, ya sea que venga de propios o extraños.

Dice Lenin refiriéndose a la forma de como la burguesía -- destruye los valores humanos e históricos.

"En vida de los grandes, las clases opresoras los sometían a grandes persecuciones, acogen sus doctrinas con la rabia más salvaje, con el odio más furioso y las campañas más desenfrenadas de mentiras o calumnias. Después de su muerte se intenta convertirlos en iconos inofensivos, canonizarlos, por decirlo así, rodear sus nombres de cierta aureola de gloria para 'consolar' y engañar a las clases oprimidas, castrando el contenido de la doctrina revolucionaria, mellando el filo revolucionario de ésta y envioldándola"(82)

82) V.I. Lenin. Obras escogidas. Moscú, Ed. Progreso 1978-- p. 293.

D. La educación como inversión.

Entre las categorías axiológicas del Artículo Tercero, hay una implícita que brota de la naturaleza y estructura misma -- del Estado liberal burgués, esa categoría es: utilidad-nocividad. Dice Agnes Heller que esta categoría es rectora de la -- práctica social en los Estados que se rigen con el sistema ca

pitalista.

Sucede que los valores morales que son de carácter imperativo, generalmente desde la cúspide de la jerarquía axiológica se convierten en ordenadores del ser social; pero no siempre. En la antigüedad por ejemplo, ocupó por un tiempo el lugar prioritario la belleza, después fue la santidad, otras veces la felicidad o la ausencia del dolor, ahora ocupa esa cúspide "... el utilitarismo que (rige) gran parte de la filosofía burguesa"(83)

El utilitarismo es la categoría propia de los Estados burgueses, dice A. Heller; sin embargo, vemos como en México se dan una serie de incongruencias y contradicciones. Los planes de estudio del nivel elemental, la actividad práctica o educación tecnológica no ocupa lugar prioritario; ocasiones ha habido icluso, que los teóricos de la educación, han propuesto eliminar tales actividades del currículum. Por otro lado, los dueños de las industrias reclaman con frecuencia que las es--cuelas no aportan mano de obra calificada, (aunque no son -- las escuelas elementales las que la forman, sí son las que debieran iniciarla); otras veces prefieren mano de obra barata-- aunque no sea calificada.

Estas son sólo algunas de las muchas contradicciones del -- sistema capitalista en sus relaciones con la educación de --

83 Agnes Heller. Op. cit. p. 40.

Las masas. Este panorama es particularmente visible en México donde la burguesía criolla tiene todavía mucho que aprender, y la burguesía trasnacional regatea toda inversión en -- preparación de la mano de obra.

Se dice que:

"No... toda la 'ciencia burguesa' (es) una simple elaboración ideológica. Para el capital resulta esencial conocer con el mayor rigor posible, cómo se comporta la naturaleza y conocer sus leyes. Por otra parte, requiere la invención de procedimientos que le permitan utilizarlos, por -- ello necesariamente impulsa el desarrollo científico y -- tecnológico"(84)

Por este lado es por donde se abre la otra puerta del poder de la burguesía; no sólo tiene en sus manos el poder político y económico, sino también el poder del saber; a la aristocracia del tener se agrega la aristocracia del saber.

Dice Tomás Vasconi que la escuela burguesa cumple con dos funciones bien determinadas: transmitir la ideología y preparar la mano de obra. Lo primero se hace en los niveles elementales; lo segundo se da en los niveles medios y superiores. -- En ambos casos se lleva a cabo una racionalización de los factores del proceso educativo: el maestro, el alumno, los programas, las dosificaciones, el cálculo del tiempo, etc. que -- forman los elementos de la llamada tecnología educativa.

Vista la educación desde este ángulo de la tecnología, que es uno de los rasgos nuevos que se le ha impuesto, sabemos -- que todo está calculado, inversión, producto, mermas, etc., -- la escuela adquiere así el carácter de una fábrica, donde las diferencias individuales se borran y se encamina a una homogeneización arbitraria y desintegrativa. Así es como se habla de una educación como inversión y en la que el hombre adquiere -- una connotación economicista.

84) Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, Op. cit. p. 314.

III. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA

A.-Centralización y descentralización

Los sistemas educativos burgueses tienen un carácter eminentemente político, su subordinación al aparato productivo es evidente; sus metas, sus fines, sus valores, sus métodos y procedimientos llevan el sello del Estado Capitalista y su escala de valores. Sin la participación de las masas, sin el apoyo real del pueblo, con una clara relación ventajosa para las clases dirigentes en el proceso productivo, la labor pedagógica que aquí se realiza tendrá como fin hacer más funcional el sistema.

Con la centralización del sistema educativo o sin ella, el Estado no cambia su carácter, sigue siendo el rector de la vida social y sigue imponiendo su visión del mundo. ¿Qué tiene el pueblo con la centralización o descentralización educativa? ¿Que más gente participe en la planeación? ¿Que más gente exprese lo que debe ser y lo que debe alcanzarse con la educación? No, de uno o de otro modo no cambiará el carácter de clase ni la tendencia ideologizante de la labor educativa.

La descentralización es una de las muchas caras del llamado funcionalismo, creado y perfeccionado por el imperialismo norteamericano; tal funcionalismo impone toda una directriz filosófica, es valor axiológico del capitalismo y de la educación burguesa. El funcionalismo es esencialmente la tecnificación de los procesos de producción o servicio para hacerlos más operativos y más expeditos, con miras a encajonarse en el principal axioma de la técnica: mayor rendimiento en el menor tiempo posible.

La tecnificación de los procesos es la respuesta a las críticas que continuamente recibe el Estado, requiriendo al sistema a modernizarse, a ajustarse a las exigencias del aparato

productivo; con esos ajustes, con esos destellos de cambio no se logra nada, las estructuras no cambian, las relaciones capitalistas de producción siguen igual. ¿Qué es entonces lo -- que nos ilusiona? Tomás Vasconi dice cuando critica "la modernización de las universidades latinas", que tal "modernización" es sólo un cambio de fachada; tal cambio es superficial y casi siempre se reduce al aspecto administrativo. En última instancia tales modificaciones, no son siquiera una gracia a las clases oprimidas, no son una concesión del sistema, digamos -- que son meros ajustes propios para cumplir con eficacia sus -- fines específicos impuestos por la clase dirigente.

Cuando las instancias de poder del "Estado ordenan que, "Los sistemas educativos deben 'modernizarse', Esto significa... que en los aspectos administrativos y organizativos deben cambiar sus modelos tradicionales, para adquirir en su funcionamiento la eficiencia de la moderna empresa"(85)

B, La jerarquización del poder

Como consecuencia del carácter de clase del sistema educativo, del papel que éste juega en la tenencia y fortalecimiento del poder del Estado, nace un celo evidente por establecer y cumplir las políticas que el Estado dicta; así es como el sistema educativo está estructurado en un aparato bien jerarquizado para ejercer el poder dentro de su ámbito. Ese aparato del sistema educativo está hecho a semejanza del poder del Estado. El poder se inicia en el Ministro, pasa por los Subsecretarios, las Delegaciones Estatales, las Direcciones de Educación Primaria, las Coordinaciones, las Supervisiones, las Direcciones de Escuela hasta llegar a los maestros de grupo.

En su trabajo publicado en la Revista "e + a" número 2 -- dice el maestro Ismael Vidales, refiriéndose precisamente a --

85) Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, et. al. Op. cit. p. 40.

la forma de organización del sistema educativo: "Organización jerárquica.-Este tipo de organización semeja una pirámide integrada por categorías o niveles cada uno hacia arriba con mayor responsabilidad y poder, y en la cima está el individuo - o grupo de individuos que ha llegado al nivel más alto"(86)

La operatividad de esta jerarquía es unidireccional, o como algunos autores dicen: lineal, vertical, no tiene horizontalidad, sólo se reciben órdenes, los subordinados no deben o-
pinar. Por lo general las decisiones se toman en las altas --
esferas y así se trasmiten, con el rango de órdenes, hasta --
llegar al elemento realizador, a la manera de un sistema cas-
trense.

Las diferentes instancias de la jerarquía carecen de ini -
ciativa crítica, muchas creaciones e iniciativas se inhiben -
en aras de una discreción malentendida. Pero lo más bromoso -
de toda esta escala, es que la mayoría de estas instancias, a
diferencia de las Direcciones de escuela, desconocen la reali -
dad concreta de la labor educativa en los centros de trabajo.

Quisiéramos dejar claro que esta forma de operatividad del-
sistema educativo es muy antigua, semejante al gobierno de --
los antiguos imperios y más exactamente al gobierno teocráti-
co medieval. Tal sistema no tiene vertientes de alimentación-
colateral sobre la problemática específica, se impone la auto -
ridad y la visión del jerarca, quien por lo general se concre -
ta al mero hacer administrativo. El trabajo se realiza más --
por compromiso con la jerarquía inmediata, más que por enten -
der su tarea histórica o su papel de clase. Los maestros -
ganamos así una imagen pobre de nuestra función, nos converti -
mos en jornaleros de la tarea educativa y nos contagiamos de -
irresponsabilidad y el desgano.

86) Ismael Vidales. Op. cit. p. 105.

C. La artritis del sistema

Le llamo artritis del sistema a la inmovilidad, a la parálisis que resulta de la negativa al cambio y a la crítica de las diferentes instancias de poder; ese encajonamiento se da dentro de cada nivel de responsabilidad; fuera de transmitir órdenes o recibirlas, según sea el sentido, de ahí en adelante nadie quiere saber nada de las implicaciones que se generen dentro de su competencia. No hay profundización al abordar los problemas que se presentan; no hay una apreciación o estudio serio sobre los factores que inciden en ciertas situaciones problemáticas; todo está previsto, todo está calculado mediante esquemas inamovibles, nadie quiere saber nada más -- allá de la línea de su competencia, se revela un individualismo anarquizante.

Ya he dicho que el sistema educativo nacional es eminentemente político, muchos lo han expresado y la realidad lo corrobora; sólo las altas esferas dan órdenes, las demás funcionan como piezas de una maquinaria; así hemos dado muerte a -- nuestra conciencia crítica. No podemos sugerir, no podemos -- proponer, las instancias de poder son como empresas particulares. Cuando algunas veces se ha querido sondear la opinión de las bases trabajadoras, se ha hecho con encuestas cuyas respuestas están sugeridas, no hay manera de exponer el pensamiento propio. El sistema muestra a todas luces sus limitaciones y sus contradicciones.

Ya hemos dicho que al Estado le interesa en el nivel elemental instrumentar a los educandos sólo con las técnicas más elementales de lecto-escritura y cálculo, lo demás es repetición y memorización ardua y estéril; con frecuencia el trabajo educativo se ve envuelto en un formalismo que inmoviliza -- la marcha educativa. El magisterio debe dejar de sentirse los

57

"mozos del sistema"; su responsabilidad histórica no termina en el aula; el compromiso de clase que por su origen tiene el magisterio le impone una tarea histórica que debe encarar valientemente. Al maestro y al alumno no los liga sólo el interés de enseñanza-aprendizaje, sus raíces se ligan en su condición de clase subordinada. De esa consciencia del magisterio ha de brotar la chispa que ilumine el sendero de redención de los parias del campo; al maestro corresponde no sólo el papel de sembrar el alfabeto, sino el más honroso: luchar por una visión del mundo que constituya la marcha a la libertad. Recordemos que la escuela, como dice Georges Snyder, es política siempre; tenemos qué concebirla como elemento de un esquema del mundo y de la sociedad, de otro manera minimizamos el papel de la escuela y la labor del maestro.

D. Reformas y contrareformas

Recordaremos que el sistema educativo actual tiene sus raíces en el movimiento social de 1910, esto es verdad y es mentira al mismo tiempo; recordaremos que su enfoque revolucionario y popular le fue sutilmente cancelado a mitad de los 40s. es en ese tiempo que el campo deja de ser el área de acción, más fecunda, a partir de entonces toda la atención se fue poniendo en los centros urbanos donde la burguesía va imponiendo sus lineamientos, con el señuelo del desarrollo industrial. Las metas de la Revolución respecto al campo y a los campesinos, estaban muy claras, pero en ese tiempo fueron canceladas; desde 1920 (final de la lucha armada) a 1940 el campesinado era la fuerza más revolucionaria, más activa, la clase obrera era incipiente. Hoy la historia registra una gran deuda con los parias del campo, a quienes el Estado ha marginado, esto no es casual.

¿Qué es pues lo que se plantea como meta el sistema educa-

tivo nacional? En principio debemos reconocer su dependencia del aparato productivo, y su compromiso para suministrarle mano de obra; el otro objetivo, radica en transmitir e imponer una visión del mundo, luego, ¿Cuáles son los objetivos de las reformas que se implementan cada sexenio? Se dirá que son actualizaciones de metodologías, que son revisiones de programas; la verdad es que tales reformas para poco han servido, generalmente son improvisadas y, más se centran en la propaganda que en su realización. Las más de las veces han creado descontento en el magisterio y hasta en la población, pues no se ha acabado de mostrar las bondades de una cuando se dicta otra.

Las reformas educativas en todos los niveles son ajustes del aparato estatal, que tiene como miras hacerlo más operativo, más funcional, más rendidor, se tiende pues así a una tecnificación. Tomás Vasconi diría que se va a una "modernización", entendiendo como tal, la mayor eficiencia del aparato en sus procesos, eso hace por supuesto más fuerte al Estado.

Tales reformas no tienen en verdad trascendencia, sólo son válidas un corto plazo, de ahí los continuos ajustes que tienen que hacerse. Tales reformas cumplen más bien una función política, la gente nueva que entra cada sexenio quiere justificarse en el puesto, con esas reformas se cubren con la aureola del "triunfo", se dice que así se imparte la "justicia" y que "la revolución así se está realizando, pero no puede hacer las cosas tan rápido". Y todos lo creemos.

Muchos autores han expresado ya, que los problemas de la educación no son metodológicos, su meollo está en la doctrina que la sustenta, misma que se revela en su ligazón con la realidad. Que sus contenidos no le sean asignados desde un escritorio sin conocer las condiciones concretas. Son válidos los-

valores simbólicos relacionados con nuestras herencias comunes, pero eso no justifica que nos olvidemos de la realidad; que el valor del símbolo no sustituya al valor de los simbolizado.

E.-Investigación educativa

La educación como práctica social no sólo comprende una didáctica, es también una ciencia; la conforman por tanto una parte teórica y otra práctica. Ya sabemos que la educación -- por su naturaleza conlleva siempre una visión del mundo, una ideología y ella misma es una política; verla sólo de un ángulo es parcial y distorsionante. Sucede que en nuestra nación-mexicana el sistema educativo se perfila más que todo como una entidad de fuerza, como una fortaleza del Estado; en esas condiciones la educación se revela como una mera transmisión -- de datos, se privilegia la memorización y arrastramos la rutina como un pesado fardo. La realidad circundante se subestima y preferimos mejor un libro.

Cuando el sistema educativo se ve sólo como actividad política, se explica que no se realice actividad de retroalimentación con los datos nuevos que los descubrimientos científicos van aportando, tanto en el mero conocer científico o en el aspecto metodológico. Sucede que el sistema educativo no está -- ligado a centros de experimentación pedagógica, o si lo están todos lo sabemos, ellos aportarían los nuevos datos de la ciencia y las innovaciones técnicas docentes. Hay infinidad -- de datos que es necesario revisar para enriquecerlos con los nuevos datos.

No se sabe que las diferentes jerarquías del aparato educativo tengan o mantengan intercambio con las diferentes escuelas de nivel superior que manejan la investigación pedagógica como parte de su labor académica; así pues, nuestro sistema --

no tiene horizonte dentro del campo de la investigación pedagógica; una gran cantidad de alternativas que enriquecerían nuestra práctica y teoría educativa están canceladas por ahora.

Un dirigente de un partido político ha dicho que en México los funcionarios son generalmente políticos, que sólo saben de intrigas, de juegos de fuerza que utilizan para escalar -- jeraquías dentro del aparato de poder; por ello mismo subestiman el papel de la ciencia. Así es como se explican detalles de la práctica social de lo más aberrante: hay personas en -- los puestos de mando que no tienen la preparación o la que -- tienen no es compatible con su encargo, pero lo más sobresaliente es el papel de "convidado de piedra" a que se tiene sujeta al pueblo.

Digamos que el sistema educativo mexicano se antoja fragmentario y a veces incongruente; se dictan políticas que no tienen continuidad con otras; a nadie importa lo bien o mal hecho de la práctica o teoría educativas. No hay ni se propicia el intercambio de experiencias entre los protagonistas -- del acto educador; lo dice muy bien Jean Piaget cuando afirma que los maestros no nos compartimos nuestras experiencias a nivel estrictamente profesional. Los llamados seminarios del magisterio son verdaderos simulacros, caricaturas de lo que debieran ser: sesiones de diálogo e intercambio de vivencias y foro para la discusión de las políticas que dicta el Estado. Es evidente el desligamiento de la práctica educativa de los problemas vitales de los educandos y de la sociedad.

- 1.-Tiene razón el mártir del fascismo, Antonio Gramsci, cuando dice que "todos los hombres son filósofos", pues el lenguaje que nos sirve para comunicarnos con los demás, es de algún modo, contenido y forma de participar de una concepción del mundo. Todo lo que pensamos, decimos o plasmamos -- está condicionado por nuestro contexto social e histórico.
- 2.-En todos los grupos sociales hay un cierto perfil de pensamiento, una filosofía que sirve de orientadora en la práctica social; esa filosofía puede no estar elaborada conceptualmente. Hay por supuesto otros pensamientos que están -- latentes y que tienden a manifestarse.
- 3.-Para intentar bosquejar el perfil de pensamiento educativo de un pueblo, es bueno tener presente su pasado, eso nos -- permite seguir su trayectoria en el tiempo, puntualizar -- sus cambios, pero también esclarecer el ideal educativo -- en sus diferentes momentos históricos.
- 4.-En México desde el siglo XVI los extranjeros desplazaron -- a la población autóctona no sólo de su dirección política -- sino también del disfrute de sus recursos. La mezcla étnica y cultural fue en realidad forzada y mínima, mas bien -- hemos de hablar de una suplantación de dirigencias y por -- supuesto, de intereses y de filosofías. Es claro que se impuso la visión del vencedor.
- 5.-El movimiento de independencia promovido por los criollos -- a principios del siglo pasado, era principalmente una lu -- cha de grupos por el poder. Lo que sucedía en Europa como -- consecuencia de un proceso de maduración de sus fuerzas -- productivas, en México se reflejó y se forzó así una mar -- cha que fue dura y a veces incierta. Cuando las clases tra

bajadoras rurales, las masas de esclavos y de indios fueron conminadas a luchar por la Independencia, sin pensarlo mucho se lanzaron a la lucha, pensaban que la hora de su redención había llegado; hoy sabemos que no fue así; a lo largo de casi doscientos años su situación no ha cambiado.

6.-La pugna por el poder entre grupos que se inició en 1824, se prolongó hasta fines del siglo XIX; durante ese tiempo ciertamente se dio un proceso de cambio en el que resultó perdiendo el clero y las clases aristócratas; pero eso tampoco cambió la situación de los parias del campo. Para ellos sólo fue un cambio de amo. Las expropiaciones de Don Benito Juárez no cristalizaron en lo económico; no al menos en beneficio de los pobres.

7.-Después de cien años de espera, en 1910 los siervos del campo decidieron hacerse justicia por su propia mano. Aunque la Revolución Mexicana careció de una elaboración conceptual unificada, halló sus banderas y sus consignas en las carencias de los siervos, en las injusticias con ellos cometidas y en los excesos de los extranjeros.

8.-El pensamiento revolucionario prevaleció hasta 1940, a partir de entonces el país fue lenta, audaz e inteligentemente perfilándose en las manos y de acuerdo a la visión e intereses de las clases capitalistas nacional y extranjera; así se explica que las cosas no hayan cambiado para los indios, para los campesinos ni para los obreros de las empresas que siguen avasallados.

9.-La filosofía educativa de México está plasmada en el Artículo Tercero Constitucional que fue bosquejado desde 1867, año del triunfo del liberalismo; su doctrina social está en el laicismo, en la gratuidad y en la obligatoriedad de

la función educativa. Tales elementos doctrinarios están enfocados en realidad a lograr un consenso de la población para el Estado que dirige la clase burguesa del país.

10. Los valores axiológicos que mejor la definen, que le dan perspectiva y sustento filosófico, son las categorías de Armonía, Desarrollo, Democracia y Libertad. Todas esas categorías se invalidan ante la ancestral desigualdad de la población; pero principalmente por la relación ventajosa de explotación que las clases dirigentes mantienen con las clases trabajadoras.
11. Podemos dejar asentado que la educación en México cumple básicamente un papel de control político en favor de las clases que dirigen el Estado; por un lado se le ofrece al pueblo educarlo y casi se le obliga, y por otro se le regatea pretendiendo no llevar tan lejos tal servicio.
12. Junto con el sistema educativo, hay otras agencias al servicio del Estado, para ayudarlo a mantener su hegemonía, como son la iglesia, los medios masivos de comunicación, los sindicatos, los clubes de servicio, etc.
13. El sistema educativo, como dice Louis Althusser, es un aparato ideológico de Estado que está subordinado básicamente al aparato productivo. Aquí es donde se configura un trasfondo en el que el ánimo no es sacar a las masas de su situación difícil, que sería ya una posición revolucionaria, sino mantenerlas en un "parking" con promesas, con esperanzas, para mantener un Statu quo que beneficia sólo a unos.
14. Así es como se explican las políticas que se implementan: se le da prioridad a los aspectos metodológicos y no a los doctrinarios y políticos; se establecen jerarquías verticales para no dar opción a opiniones que desvirtúen los planes del Estado. Eso se llama imposición.

16.-La educación es para "una masina de fuerza" a la situa --
ción de la mayoría de la población: se pensera una educa --
ción libresca y abstracta, desligada evidentemente de la --
problemática vital de los educandos; pero es en cambio e --
ficaz para trazarles pautas de conducta, para socializar --
los, para imponerles valores y modales que nada tienen --
qué ver con su condición de clase oprimida.

17.-Como lo expresa el Dr. Fidel de la Garza, no es posible --
ponderar valores que sólo son "válidos" para unos, no es --
posible imponer una ruta, marchar a un mismo ritmo, ajus --
tarse a un esquema cuando la realidad se manifiesta va --
riada y múltiple.

18.-Es claro que la educación no se reduce a ser sólo ideolo --
gía, es también ciencia, innovación, cambio. Es cierto --
que puede ser útil para oprimir, pero es fundamentalmente --
marcha a la libertad, ella misma es libertad. Es imposter --
gable que los maestros traspongamos los velos ideológicos --
que la envuelven y marchemos con nuestros hermanos de cla --
se hacia la libertad auténtica, al disfrute pleno de los --
valores esencialmente humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. 2a. ed. México, - Ed. Fondo de Cultura Económica, 1974.
- ALTHUSSER, Louis. Posiciones. Ed. Grijalbo. (col. Teoría y - Praxis), 1977.
- ARISTOTELES. Tratados de Lógica. Organón. 4a. ed. México, Ed. Porrúa. (col. Sepan Cuantos) 1977.
- BALCARCEL, José Luis, Mario Bunge, et.al. La filosofía y las - ciencias sociales. México, Ed. Grijalbo. (col. Teo - ría y Praxis) 1976.
- CARNOY, Martín. La educación como imperio cultural. 3a. ed. - México, Ed. Siglo XXI, 1980.
- CISNEROS Farías, Germán. El Artículo Tercero Constitucional. - 2a. ed. México, Ed. Trillas, 1970.
- CONSTITUCION Política de los Estados Unidos Mexicanos. 39a. ed México, Ed. Porrúa. (col. Leyes y códigos de Mexico 1969).
- DE LA GARZA, Fidel. ¿Cree usted en la escuela? Aquí Vamos. -- (Suplemento cultural de El Porvenir) 9 de octubre - de 1983. No. 75.
- DURHEIM, Emile. Educación y sociología. s/ed. Barcelona, Ed.- Península.
- ENGELS, Frederik. El origen de la familia, la propiedad priva - da y el Estado. 9a. reimpresión, México, Ed. Cultu - ra popular. 1977.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 25a ed. México, Ed. Siglo XXI, 1979.
- GARRIDO, Manuel, Enrique González Rojo, et. al. Las revolucio - nes en la filosofía, México, Ed. Grijalbo. (col -- Teoría y Praxis) 1979.
- GOMEZ Navas, Leonardo. Política educativa de México. México- Ed. Patria, 1968.
- HELLER, Agnes. Hipótesis para una teoría marxista de los valo - res. México, Ed. Grijalbo. (col. Hipótesis) 1981.
- LABARCA, Guillermo, Tomás, Vasconi, et. al. La educación bur - guesa. 4a. ed, México, Ed. Nueva Imagen, 1981.

- LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México, 13a. ed. México, Ed. Porrúa, 1979.
- LARROYO, Francisco. Historia general de la pedagogía. 14a. ed México, Ed. Porrúa, 1977.
- LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. 2a. - ed. México, Ed. Nueva Imagen, 1981.
- LENIN, V. I. Obras escogidas. Moscú, Ed. Progreso, 1978.
- MANGANIELLO, Ethel M. Introducción a las ciencias de la educación. 7a. ed. Buenos Aires, Ed. Librería del Colegio, 1978.
- MARTINEZ, Contreras, Jorge. Consideraciones sobre la revolución filosófica de Marx: tesis sartreana. Revista-Dialéctica. Ed. Escuela de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Puebla, # 4, 1978.
- MARX, Carlos, Federico, Engels. La ideología alemana. 2a. ed. México, Ed. Cultura Popular, 1974.
- ONATE, Santiago, y David Pantoja. El Estado y el Derecho. México. Ed. Edicol, 1977.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas 3a. ed. Barcelona. Ed. Laia. (col papel 451) 1981.
- PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. 4a. ed. México. - Ed. Mexicanos Unidos, 1981.
- RECASENS, Siches, Luis. Tratado General de Filosofía del Derecho. 7a. ed. México, Ed. Porrúa, 1981.
- RUIZ Rodríguez, Marcos. et. al. Problemas filosóficos. Neopositivismo y existencialismo. México, Universidad - Autónoma de Nuevo León. 1978.
- SCHAFF, Adam. Historia y verdad. México, Ed. Grijalbo. (col--Teoría y Praxis) 1974.
- SECRETARIA de Educación Pública. Administración y legislación educativa. (curso especial para la Licenciatura en educación preescolar y primaria) Ed. especial. Antología. México, 1976.
- SNYDERS, Georges. La actitud de izquierda en la pedagogía. México. Ed. Cultura popular. 1975.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. México-Ed. Grijalbo. (col pedagogía) 1975.
- VIDALES Delgado, Ismael. Educación, desarrollo y perspectiva- Un análisis del plan oculto. Revista e+a, Monte --rrey, México. Ed. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior del Estado. # 2, 1980.