



**LAS CONDICIONES EDUCATIVAS PARA LA CONS-
TITUCION DE CONSCIENCIA HISTORICA.**

T E S I S

QUE PARA LA OBTENCION DEL GRADO DE:

LICENCIADO EN ADMINISTRACION EDUCATIVA

P R E S E N T A :

JUAN

RAMIREZ

CARBAJAL

A doña Efigenia Carbajal
y don Jacinto Ramírez.

"Pero la normalidad es el
camino de los demás.
Todo delirio es afirmación
política.
Todo loco es un disidente
político."

David Cooper. **?Quiénes son
los disidentes?**

I N D I C E

	Página.
INTRODUCCION.	8
1. LA CONCEPCION FILOSOFICA DE LA EDUCACION BURGUESA.	20
1.1. El positivismo: concepción hegemónica.	21
1.2. La concepción ontológica hegemónica y la práctica educativa.	51
2. FORMAS Y CONTENIDOS IDEOLÓGICOS DE LA EDUCACION BURGUESA.	67
2.1. La ideología educativa.	68
2.2. La crisis conceptual de la ciencia y el replanteamiento de la educación en México.	82
3. CONDICIONES EDUCATIVAS DE CONSTITUCION DE CONSCIENCIA HISTORICA.	106
3.1. El proceso de constitución de la consciencia.	107
3.2. La socialización del conocimiento.	132
BIBLIOGRAFIA.	164
INDICE BIBLIOGRAFICO.	172

INTRODUCCIÒN.

El presente trabajo se deriva del tratamiento del objeto de investigación titulado EL PROYECTO EDUCATIVO DEL ESTADO MEXICANO, el cual fue construido con base en los distintos criterios propios de la metodología de la dialéctica crítica. Uno de los principales momentos que conducen a la construcción del objeto, es el gran peso que se le da a la subjetividad del investigador, el cual desde esta óptica, adopta un objeto de conocimiento para investigarlo bajo su elección libre y de acuerdo con los problemas que por iniciativa propia le interesan.

La participación de la subjetividad en todo el proceso de investigación es algo sumamente riesgoso cuando la intención es realizar un trabajo de carácter científico ya que - en este proceso, el sujeto enfrenta el problema de atribuir en ocasiones, contenidos prejuiciados al objeto que se propone investigar producto, precisamente de esa subjetividad que se pone en juego. Sin embargo el carácter subjetivo es la - pauta que conduce a la creatividad, aunque en ocasiones esta última se convierte en obscuridad del pensamiento a veces insalvable.

trabajar desde la metodología de la dialéctica crítica, trajo consigo sus propias implicaciones: una de ellas fue - la de utilizar herramientas para la investigación distintas de las más comunes. El esfuerzo en este sentido se duplicó. Por un lado, debía dominarse la metodología y después, con base en este avance, iniciar la investigación propiamente dicha.

En la medida en que se asimilaban los conocimientos propios del tratamiento objetual, nuevas preguntas y por ende - nuevos problemas se aunaban al proceso investigativo. Es obvio que no todo concluye con este esfuerzo, hay mucho todavía

por realizar y la presente tesis e solo el inicio.

En el afán e interés que mueve a este trabajo para presentarse con la mejor hechura, quizá queden eslabones perdidos. Ello se debe a las erratas propias de quien escribe estas líneas, sin menoscabo de que en los aciertos del mismo, mucho tuvieron que ver las personas que de alguna manera se involucraron con él.

El proyecto educativo del Estado mexicano, nombre con el cual se tituló el proyecto de investigación, presentó diversas aristas o problemas concurrentes en ese mismo objeto de investigación. Sin embargo con éste se pretendía realizar un trabajo globalizador que de alguna manera fuera cubriendo las posibles simplezas en que se podría caer si se hubiese fragmentado en uno o varios objetos más pequeños.

Con estas salvedades y al iniciar el proceso, lo primero que saltaba como pregunta obligada fue el por qué de esta forma de hacer investigación y por tanto, la forma de hacer conocimiento. ¿Es que hay diferencia entre hacer conocimiento y hacer investigación desde la dialéctica crítica y otras metodologías?. Al momento en que dicho cuestionamiento aparece, uno puede darse cuenta que algo se encuentra fuera de su lugar. Pero no solo eso, de pronto también surge la pregunta de si un egresado universitario está preparado para realizar investigación y que además ésta cumpla con los requisitos - que impone la ciencia. todavía más, ¿De qué sirve estudiar una carrera universitaria si se tiene que salir a una competencia desleal en la que generalmente el estudiante de escuela oficial saca la peor parte?. Por otro lado, (en el caso de la licenciaturas para el mercado de trabajo todavía desconocidas) ¿De qué sirve la existencia de una multiplicidad de carreras profesionales? ¿De qué sirve estudiar una carrera,

cuando los que decidieron crearla, no tenían ni tienen claro cuál es el perfil curricular de la misma y del egresado?. Con todos estos problemas, ¿Cómo es entonces, que se crea conocimiento en las universidades? ¿De verdad se crea o es solo - una repetición del conocimiento construido con anterioridad? ¿A quién sirve la forma bajo la cual operan las instituciones de educación? ¿Qué es lo que las hace operar de esa manera y por qué?

Las anteriores son, son entre otras las preocupantes que conducen el proceso de investigación del cual se presentan los resultados.

Como puede verse, la subjetividad que en un primer momento había sigando las preocupaciones centrales permanece a lo largo y desde el inicio de la investigación. Así, lo que en el proyecto apareció como sucesos empíricos observados en el interior del aparato educativo mexicano, hoy se presentan como argumentos que pretenden ser la respuesta a las exigencias cognoscitivas que se plantearon al principio.

De lo anterior, se derivan otras conexiones también importantes y que marcan el punto de partida de esta investigación, los cuales sería imposible numerarlos en estas páginas dedicadas al lector.

El proyecto educativo del Estado mexicano se toma junto con sus respectivos apartados, como la guía que conduce a la aprehensión, es decir al conocimiento del objeto cuya denominación fue esa. Generalmente al hacer juicios sobre un objeto cualquiera y que no se conoce, conduce a la comisión de errores. Para evitar esto, es preciso anteponer la mediación de un proceso en el cual, cada parte constitutiva del objeto sea conocida en detalle, después, y solamente después de es-

te proceso, podemos emitir no uno, sino varios juicios sobre dicho objeto. Lo mismo sucede con la investigación científica. Es necesario crear el camino que conduce al conocimiento del concreto real para no juzgar por su apariencia, porque nadie sabe, aunque lo intuya, qué es lo que va a encontrar - al final del camino. Por eso es por lo que al término de esta investigación, no podía hablarse de instituciones educativas en particular, de organizaciones burocráticas, de planes y programas educativos, de sistemas de enseñanza aprendizaje o de héroes de la historia nacional. Aunque estas en el pa pel fueron partes constitutivas del proyecto, sólo sirvieron como andamio para construir el trabajo final.

Es así como lo que en proyecto fue denominado **EL PROYECTO EDUCATIVO DEL ESTADO MEXICANO**, hoy se convierte en **LAS CONDICIONES EDUCATIVAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE CONSCIENCIA - HISTÓRICA**.

No nos interesa presentar estadísticas que caractericen el movimiento de los fenómenos sociales y su presencia en to dos y cada uno de los niveles de educación, como tampoco estos como objeto de estudio en sí mismos; tampoco la forma en que se organizan las corporaciones burocráticas o sindicales del aparato educativo mexicano, etc. Es a partir de esto que todos los cuestionamientos surgidos en el proyecto encontraron respuesta, lo que nos permite afirmar que detrás de cada acción emprendida por quienes se encargan o se relacionan con la educación, hay una concepción de su realidad social. En - la mayoría de las ocasiones, esta forma de apreciar su reali dad , se da de manera inconsciente, lo cual facilita el cam i no que conduce a la concepción dominante a su introyección - en las consciencias de los educandos.

Detrás de esta concepción de realidad se encuentra el -

la explicación a la forma que adquiere el régimen social. Al ser hegemónico el capitalismo, dicha concepción se legitima como única y universal.

Si la sociedad se organiza en forma piramidales de mando y subordinación, es porque así piensa la sociedad y cada uno de sus integrantes. No es por arte de magia que la educación y sus instituciones guardan jerarquías bien definidas, como tampoco se puede desmentir el carácter clasista de ésta ya que a través de esta forma de organizar a la sociedad, se aseguran la permanencia de los intereses de la clase social también hegemónica: los intereses burgueses.

Por lo anterior podemos afirmar que la gran mayoría de individuos no realizan actos conscientes sino más bien mecánicos, pero esta actitud se genera a partir de la aceptación de ideas y valores ajenos a sus intereses y necesidades que como clase social les corresponden. La realidad aun cuando no es como la presenta la concepción hegemónica, a través del discurso oficial, se hace aparecer como tal. Si se habla de la existencia de pirámides en la sociedad, se busca identificar cualquier fenómenos social con esta figura, e.g., la pirámide ocupacional, la pirámide educativa, etc., cuando se habla de la realidad como un sistema, se buscan sistemas, etc. Lo anterior es particularmente importante. Si la afirmación de que todo acto está mediado por una concepción de la realidad, es cierta, la ciencia, la familia, la sociedad, etc., son determinaciones de ella.

A partir de esa determinación, a veces presentada en el discurso como arbitraria, se desarrolla toda una discusión al respecto y en la que trata de verse a la realidad desde una perspectiva distinta de la que hasta hoy se nos ha enseñado, siendo la educación el lugar donde, suegún nosotros, -

se pueden definir vencedores en la lucha ideológica librada.

El para qué de toda la discusión anunciada hasta aquí, desemboca en la importancia de este trabajo. Depende desde qué ángulo se le mire para estar de acuerdo con los planteamientos aquí manejados o no. Hay ocasiones en que el lector revisa un trabajo con el fin de encontrar fallas en su hechura para poder criticarlo; en otras, se le mira con el fin de investigar lo que hay de útil en él. Este es el tipo de lector al que se dirige el presente.

El sector educativo en México está lleno de gentes valiosas con mentalidad combativa y ávidos de hacer de lo que enseñan la guía de los futuros individuos para enfrentar las contingencias de su ámbito social. No puede culparse a un solo maestro o a un grupo de ellos por la forma en que actualmente conducen la educación. Sin embargo, es ya el momento de volver hacia atrás para contemplar el producto de nuestra labor, preguntándonos si eso era en verdad lo que queríamos lograr con nuestros discípulos. Seguramente habrá quienes se pueden sentir a gusto con el trabajo y la forma en que lo realizan, pero, aquellos que participan de una idea distinta de lo que actualmente debe entenderse por educación y por el compromiso tan importante que significa educar, seguramente se unirán en cruzada para combatir las fuerzas opositoras que les obligan a actuar en contra de sus ideales; son ellos pues, el público lector de este documento y a ellos se debe cualquier importancia que socialmente se pueda atribuir al mismo.

Toca ahora a la ciencia calificar la validez de esta investigación. Sin querer anticipar los resultados, puede asegurarse que, por la forma en que se realizó, ya hay un avance significativo, cuando menos metodológicamente hablando.

Es necesario redefinir cómo es actualmente la teoría del conocimiento para no caer en simplezas bajo el estandarte de la ciencia, ello haría que se nos olvidara que el objetivo de ésta es la búsqueda de lo nuevo.

Hacer esto no es fácil, para ello, es necesario contar con elementos teóricos y metodológicos sólidos, lo cual en ocasiones es difícil conjuntar si consideramos las condiciones bajo las cuales la educación para formar investigadores se desarrolla.

En el caso de la presente investigación, se tomó como punto de partida la suposición de que los objetos no están dados allí, en la realidad, como para tomarlos tal cual y llevarlos a observación de la misma manera en que se hace en los laboratorios. Como ya mencionamos, tomar cualquier problema u objeto real para su conocimiento puede conducir a múltiples problemas, de tal manera que su delimitación es sumamente importante. De esta manera partimos del registro de las preocupaciones del investigador con lo que se pone en juego la subjetividad; después de varias depuraciones entre ellas, se llega a la definición de un tema el cual todavía contiene muchas posibilidades investigativas. Por su amplitud, es imposible tratarlo como objeto de conocimiento particular, por lo que formulando un "interrogatorio" sobre el mismo, se delimitan los campos objetuales que más interesan al sujeto y entre éstos, el que será tomado como objeto de estudio. Al enfrentarse la intencionalidad del investigador con todos y cada uno de los campos objetuales del tema, se arriba a la designación del objeto, quedando claro que lo que se va a investigar está plenamente de acuerdo con esa intencionalidad y los campos que la satisfacen son, el camino que conduce a la aprehensión de dicho objeto. En este punto nos encontramos ya en la formulación de los alcances que debe tener nues

tro trabajo y en donde cada campo habrá de subdividirse en apartados todavía menores. Esto al final de cuentas funcionaría de la siguiente manera: si se construyen tres grandes apartados (como en el caso de nuestro proyecto), se subdividen con subapartados y estos a su vez en otros más pequeños y así sucesivamente. De lo anterior, cada gran apartado encuentra su solución hasta que la suma del conocimiento proporcionado por cada uno de los subapartados lo explica y, la suma del conocimiento de los grandes apartados explica al objeto que nos habíamos propuesto conocer. Lo que se acaba de describir es el camino lógico que se sigue para tener conocimiento de algo, lo cual es sustancialmente diferente de hacer conocimiento de algo, es, lo que como proyecto se denominó **esquema de investigación**.

En términos generales puede decirse que no necesariamente el esquema de investigación es igual al **esquema de presentación** (índice del trabajo) es más, esto rara vez o nunca ocurre.

Como puede apreciarse, metodológicamente el tratamiento objetual desde la dialéctica crítica tiene sus propias características lo cual permite diferenciarla de las metodologías más usuales. Estas últimas toman como campos constitutivos del objeto a los que se llega por simple apreciación y en las más de las ocasiones dicha apreciación no es construida por el investigador. El objeto se ciñe a las exigencias cognitivas de esos campos y esto puede conducir la investigación hacia los falsos problemas o en el mejor de los casos, a problemas que no están en ese objeto; la presentación de resultados desde esta metodología es el proceso de la investigación. A lo más que puede aspirar es a constituirse en un buen banco de información. Por otro lado, -y siguiendo con esta metodología- al plantear hipótesis se corre el riesgo de atribuir

contenidos forzados al objeto. Al ser las hipótesis partes - entresacadas de una o varias teorías, lo que se mira en el - objeto no son sus contenidos sino los de aquéllas.

Desde el punto de vista dialéctico-crítico, no se parte de contenidos preestablecidos (hipótesis) ni de marcos teóricos, es decir, nuestro objeto no se ciñe a las exigencias de una o varias teorías. Al partir de la subjetividad del su jeto, no necesariamente se considera hacer investigación de cualquier problema sino solo de aquellos que revisten interés para el investigador. La hechura del esquema de investiga-- ción presenta la posibilidad de hacer flexible la denomina-- ción del objeto porque puede ser que en él se encuentren aspectos en un primer momento no considerados, pero que de ser relevantes, deben aparecer en la presentación de los resulta-- dos. Esto es cosa de sentido común; nadie puede estar seguro de conocer algo si antes no lo ha investigado. Después la - aseveración sobre lo conocido puede ser la que se había formulado al principio, pero también puede no serlo. Finalmente este fue el caso del proyecto educativo del Estado mexicano que sirvió como guía para construir **LAS CONDICIONES EDUCATI-- VAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE CONSCIENCIA HISTÒRICA**, trabajo - cuyo contenido puede sintetizarse de la siguiente manera: en un primer apartado se anuncia que el hombre de manera - consciente o inconsciente participa de una concepción ontoló-- gica. Depende de esta apreciación que conforma la organiza-- ción social en la que desea vivir; como en la actualidad el régimen imperante es el capitalismo, la concepción ontológi-- ca hegemónica es el positivismo. Todas las actividades socia-- les, se realizan, en ocasiones sin saberlo, desde la posición positivista de la realidad, reproduciéndose como proceso edu-- cativo y alimentándose de él.

La realidad entendida como una multiplicidad de proce--

sos, adquiere por la acción educativa la forma que la sociedad le reclama. Por eso es por lo que aquí se considera que dicha realidad se encuentra relevantemente definida por la manera en que son educados los miembros de la sociedad.

Como afirmamos, la existencia de una concepción ontológica de lo real, juega un papel importante en la definición de cualquier práctica social. En este apartado se ubican los puntos de contraste entre la práctica educativa y la corriente positivista que de manera velada se enseña en la escuela no sólo en México sino en los países donde el capitalismo se erige como orden social dominante.

Por otro lado, la ciencia como encargada de la generación de beneficios sociales, también se realiza desde una visión positivista y al ser la responsable de la innovación educativa se retroalimenta a sí misma; la transformación de la práctica educativa y la práctica científica está lejos de la voluntad de quienes viven en una sociedad como la capitalista. Por ello, es necesario buscar los mecanismos a través de los cuales dicha educación y ciencia funcionan así.

De esta manera se llega a concluir que la acción ideológica es de suma importancia para la legitimación del proyecto oficial de educación.

Es la educación la que se encarga de formar el tipo de hombre que es afín a la sociedad que sirve; se crean los paradigmas. A partir de estas formas educativas se delinearán sociedad y hombre en general, ingredientes importantes para el sustento filosófico de cualquier régimen social.

A pesar de que la mayoría (sino es que todos) de los ámbitos sociales más importantes están copados por la concep-

ción positivista (la escuela, la familia, la ciencia, etc.). No todo está a favor del capitalismo aunque sus defensores - prefieren pensar que es hoy más fuerte que nunca. Los científicos ya no son asimilados por el sistema, sus proyectos adquieren otros derroteros y, la educación poco a poco se alimenta de los contenidos anunciados por estos trabajos. De aquí - que se hace necesario un replanteamiento de la educación porque con ella, no solo los científicos están entrando en crisis; la ciencia misma hoy ya no es capaz de explicar teóricamente los fenómenos que enfrentan las sociedades capitalistas; el desempleo, el hambre, etc. son pruebas irrefutables de que los problemas del positivismo como filosofía y del capitalismo como orden social, se agravan.

Al retomar los aspectos anteriores en un último apartado, proponemos la formación de una concepción distinta de las cosas, es decir, la creación de una concepción ontológica o puesta a los intereses del capitalismo. Si antes la educación se había planteado por el discurso oficial separada de lo -- ideológico, ahora, es abiertamente ideológica; el nuevo hombre será el encargado de crear esas condiciones de la nueva - educación. El intelectual comprometido es la pieza más importante que puede llevar a efecto la consolidación de un proyecto emergente en el sector educativo. Este hombre, es un hombre con consciencia histórica.

Pero no debe pensarse que hoy ya existe el hombre nuevo, es tarea de todos aquellos que hacen posible la educación formarlo. Para esto, es necesario cambiar el funcionamiento de - la cátedra y eso implica tener claras muchas cosas que quizá en este trabajo solo están enunciadas.

Esto es en síntesis, el resultado final de la investigación.

Para comodidad del lector, las referencias se presentan a pie de página, por lo que si se requiere información más completa de alguna obra en específico, puede remitirse a la bibliografía general situada al final de este trabajo. Así mismo, cuando se hacen las aclaraciones, el sentido de las mismas, no son marcadas con números (como en el caso de la cita textual) y en su lugar ~~encontrará~~ un asterisco (*) que indica su desarrollo a pie de página con cursivas.

El trabajo, cuenta con un índice general. Otro índice más es el bibliográfico, el cual hace mención de los autores en sus distintas obras, así como las páginas de este trabajo en que hace la recuperación de cada una.

1. LA CONCEPCIÒN FILOSÒFICA DE LA EDUCACIÒN BURGUESA.

1.1. El positivismo: concepción hegemónica.

Concebir es aprehender cognitivamente un objeto o proceso; es decir, llevar al pensamiento un concreto real en forma de idea. Así, una concepción puede ser una mera representación no material de las cosas que perciben los sentidos, - en la que éstas son calificadas o concéptuadas por los individuos. La concepción no se lleva a cabo de cualquier manera sino de acuerdo con el desarrollo histórico del pensamiento social.

Anhelos, voliciones, utopías, etc., son la manifestación del avance en las ideas y su materialización se tiene - en las distintas formas de organización entre los hombres. - La generación de códigos, a través de los cuales se da la comunicación entre ellos, es también organización convertida - en figura, i.e., en idea.

Lá conjugación de figura pensada con su representación conceptual, es lo que posibilita la generación de las ideas que se tienen del mundo y de sus componentes. En efecto, - concebir al mundo, es aprehenderle a través de sus formas.

Si las ideas son la condensación de las necesidades humanas en las distintas sociedades que ha registrado la historia, la concepción de éstas responde también a diferentes hechuras del pensamiento social, dando cuenta de los distintos grados de avance del dominio humano sobre la realidad.

Toca hoy al positivismo como corriente del pensamiento social legitimarse como aparato conceptual, más allá de la existencia de posiciones opositoras. Esto supone la existencia de una concepción del mundo que le es propia y que implica la legitimación del orden capitalista como forma de orga-

nización dominante, para hacer correspondientes las condiciones reales con su aceptación social.

La existencia de concepciones opositoras a la filosofía capitalista se encuentra marcada por una ruptura entre lo que hoy día se conoce como filosofía y ciencia. A las grandes deficiencias que presenta aquélla para constituirse como aparato conceptual explicativo de la organización capitalista, se hizo necesario separarla de lo que es el conocimiento científico, aun cuando no pueden desligarse en tanto ambas se refieren a la teoría del conocimiento de las condiciones actuales de la sociedad como fenómeno histórico.

El pensamiento social se liga directamente a la filosofía, por lo que es difícil conceptuar al positivismo sin una raíz filosófica. Así, entre las distintas corrientes del pensamiento presentes en la historia de las sociedades, la positivista subordina a las demás. Por tal motivo, la ciencia como pensamiento social emerge de lo filosófico, aunque sus defensores hayan preferido diferenciarla o hacerla distinta de su antecesora.

Los defensores de la ciencia descalifican a la filosofía por considerarla un hecho ahistórico, obsoleto, sin darse cuenta que no es ésta en sí misma la causante de su inutilización, sino que la ciencia en una sociedad capitalista requiere de otro método más que de una nueva conceptualización de la realidad. Los problemas del capitalismo no pueden solucionarse con la metodología filosófica porque no está ceñida al utilitarismo de la ciencia positiva y en ese sentido, se trata de dos posiciones que devienen en dos formas de conceptuar al mundo: la primera es inmediatista, la segunda trasciende lo inmediato.

Althusser, uno de los precursores de la demarcación entre filosofía y ciencia, afirma que: " Tesis 3: La filosofía no tiene por objeto los objetos reales, o lo real, en el mismo sentido en que una ciencia posee un objeto real. Tesis 4: La filosofía no tiene objeto en el sentido en que una ciencia tiene un objeto. (...). Tesis 8: La filosofía 'se equivoca' de una manera particular, diferente: sólo para los demás. Para sí misma, la filosofía no se equivoca nunca. No existe error en filosofía."¹

Sin adelantar lo que es una discusión posterior, conviene hacer algunos señalamientos sobre esta última tesis de Althusser. Si por su génesis, los criterios filosóficos tienen la tarea de explicar la manera en que un fenómeno se da en la realidad y no la previsión y futuro del mismo, no tiene por qué premeditadamente imponer la forma en que dichos criterios influirán sobre éste. Esta influencia no puede darse sin el conocimiento producto de la reflexión conceptual ya que, por otro lado, el objetivo inicial de la filosofía es el estudio de la realidad y no el de un solo fenómeno de ella. Si la realidad se desarrollara así, como dividida, el prejuicio de la explicación sobre ella, supone la presencia de elementos ajenos a la forma del razonamiento filosófico y un interés mediador que requiere crear una imagen parcelaria del mundo -concepción fácilmente atribuible a la multidisciplinariedad de la ciencia capitalista-.

No se está afirmando que la filosofía no tiene intereses, lo que se afirma es que éstos son diferentes de los de la ciencia y por eso los métodos y las preocupaciones de cada una son también distintos. En la sociedad actual se pueden dar soluciones a los problemas en los que, según algu

¹ALTHUSSER, Louis. Curso de filosofía para científicos, p.18.

nos de los pensadores de hoy día, la filosofía no puede tener su campo de acción; y el problema no es ese sino el de que el conocimiento adquirido a través de ella, no satisface las necesidades de la sociedad a la que sirve el positivismo. Así, no es que la filosofía se equivoque de una manera muy particular sino que, en realidad, toma como objeto de estudio al universo, olvidando las simplezas en que ha sido encerrada aquélla.

Por lo anterior, no puede ponerse en duda la validez de la filosofía como teoría del conocimiento y el calificativo de obsoleta responde más a una distinción de método, fines y preocupaciones, que a vigencia y utilidad. Cuando se estudia un fenómeno desde la perspectiva filosófica, no se establecen inicios ni fines en términos de espacio y duración fenoménica, sino como génesis y dirección, lo cual no es útil si se piensa la respuesta desde la ciencia capitalista, por la inmediatez que debe tener todo conocimiento construido a partir de ella.

Esta es una de las razones por las que se ha creído que el hombre tiene capacidad de medición sobre la realidad a través de juicios científicos, encerrándola en fechas, acontecimientos y profesías, es decir que su representación dictada por el pensamiento social (si entendemos éste como la síntesis de las necesidades sociales de un conjunto de individuos que comparten formas de convivencia y por tanto de explicación sobre la naturaleza) necesariamente se revela como la expresión de sus necesidades y por ello se pueden establecer criterios más o menos "válidos" para actuar sobre ésta con fines prácticos. De esta manera, se piensa que esa capacidad de encuadramiento formal de los fenómenos le dio sin más la posibilidad de penetrar en su interior para hacer del todo rica la explicación. Lo que no ha tomado en cuenta es -

que éstos no se dan aisladamente, como partes autónomas que puedan ser sacadas del conjunto, por lo que cualquier afirmación sobre ellos carece de sentido si no se les concibe como totalidad.

Esta búsqueda de lo esencial en los fenómenos no es otra cosa que la respuesta a las necesidades cognoscitivas del hombre que, al ser prejuiciadas en ese intento, más que explicar la esencia ésta es tergiversada: estos son los principios explicativos de la concepción positivista de la realidad que, si se les compara con los de tipo filosófico, son sustancialmente distintos.

Concebir la realidad a la manera de la ciencia positivista, es participar de la concepción parcelaria, dominante en la sociedad capitalista. Si esto es así, un conocimiento que se genere desde cualquier perspectiva teórica o disciplinaria, necesita de los canales institucionales que dan contenido al mismo y, por lo tanto, legitiman la existencia de un discurso social propio de esta forma de hacer conocimiento, independientemente de su ajuste con las necesidades cognoscitivas y materiales de los grupos sociales a que se dirige. Así, la educación, como institución, adquiere un papel de suma importancia porque, a través de ella, se conforma una concepción de la realidad que es propia del régimen social en cuestión.

Vista la educación desde una perspectiva globalizadora, se constituye como el gran ámbito disciplinario que toma como objeto de estudio al universo cuya complejidad plantea problemas que el hombre pretende asir, constituyendo una o varias versiones sobre la manera en que logra sus objetivos. Esta heterogeneidad responde entonces a distintas sustantivaciones del universo generando concepciones humanas que tra--

tan de explicar la mutación de sus procesos.

La variedad de concepciones en el régimen capitalista, se hacen converger a través de la subordinación de los más débiles a la concepción de la clase dominante de la formación social. En este sentido, las instituciones educativas de la sociedad aun cuando pueden generar distintas posiciones sobre la apreciación de lo que es real, están permeadas y sujetadas por aquella que se ha erigido como dominante.

La existencia de concepciones sobre la realidad pone al descubierto verdades que, dependiendo de su origen en tanto creación de grupos sociales, evidencian distintos intereses explicativos y transformadores de un mundo común.

La diversidad de maneras de concebir el mundo se liga directamente con el anhelo de sociedad que se pretende formar. Este deseo sólo se halla en grupos sociales opositores de un régimen de organización ya establecido, porque este último no es un futuro deseado sino una realidad ya conformada que tiende hacia su perfección más que a su modificación. Por eso, la educación como parte de ese perfeccionamiento, no busca la posibilidad de hechura de lo nuevo sino la consolidación de lo dado, situación que se legitima como verdadera en tanto es fundamental en la concepción del grupo hegemónico.

Detrás de cualquier acción social sea pensada o físicamente realizable, hay una forma consciente o inconsciente de concebirla. Cada posición que se da en este proceso cree guardar su propia verdad sobre lo realizado y, sin embargo, el problema no puede ser valorado desde ese juicio, por lo que es necesario recuperar los sustentos teórico-filosóficos de dichas posiciones.

El universo reviste diversas formas y, al aprehenderlas el hombre lo hace desde el lugar social que ocupa. De esta manera se generan formas diferenciales, no del mundo sino de las concepciones humanas, de acuerdo con los momentos de desenvolvimiento de la sociedad. Así, se crean tantas concepciones ontológicas como intereses y necesidades por conocer existen.

El positivismo busca la homogeneización de las concepciones y esto le ha llevado a plantear su separación conceptual con el pensamiento filosófico, dándose cita las dos posiciones: la científica y la filosófica, en donde esta última asume el papel de antecesora como teoría del conocimiento.

La ciencia capitalista concibe la realidad de manera fragmentaria en donde cada parte constituye un objeto de conocimiento interrelacionado con los demás. Esta es la concepción ontológica propia del positivismo. La dominancia de concepciones se corresponde con las formas de dominación social, por lo que la concepción ontológica del grupo dominante ha subordinado (lo cual no quiere decir desaparecer) a las concepciones ontológicas de los grupos dominados socialmente. La filosofía como teoría del conocimiento se concreta en concepciones ontológicas diversas, por lo que también en ese ámbito se sitúa la correspondiente con el positivismo. Por eso es por lo que aquí se habla de una concepción filosófica dominante que, si se piensa en términos de la organización social vigente, es la de la clase social burguesa.

Concebir al mundo de una manera específica, significa que los procesos constitutivos de éste se dan de acuerdo con los principios que rigen a la organización humana y por ende al pensamiento. El positivismo es el reflejo de la dominancia conceptual acorde con las necesidades del grupo hege-

mónico de la sociedad. Si se concibe al universo fragmentado, se concluye que la sociedad debe estar fragmentada. Así, el positivismo concibe al proceso educativo como un fragmento - de los más importantes, ya que en él se desarrolla todo el - potencial de sus conceptos ontológicos. La educación como - proceso es, desde el punto de vista social el sustento de o - tros en desarrollo y vigencia del régimen social.

En síntesis, la organización social depende de la concepción que se tenga de la realidad y es necesario presenciar su desenvolvimiento en la sociedad capitalista, signada por la dominación burguesa.

Si por concepción ontológica entendemos al "...conjunto de ideas que los hombres tienen respecto al ser y no a sus - formas de existencia."², es importante hacer algunos señalamientos sobre las ideas existentes alrededor de lo que para los hombres es o creen que es el ser.

Dado que aquí se discute a la educación en tanto proceso constitutivo de la realidad, puede verse claramente que - estas ideas no necesariamente recuperan lo que es, sino más bien lo que debe ser. Como ya se afirmó, un planteamiento - ontológico está determinado por la organización social y, en este caso, la educación se establece en términos de lo que - debe ser como proceso constitutivo del régimen capitalista. Se ha pretendido explicar el fenómeno educativo a partir de lo definido por la sociedad industrial, lo cual no aporta - pruebas de ser una verdad universal, un conocimiento puntual de las evidencias y características del desenvolvimiento de este ser.

²COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *La dialéctica materialista*, p.23.

Así, la concepción ontológica positivista concibe a la educación como un proceso determinado por las relaciones sociales entre los hombres; dicha determinación se traduce en afirmación cuando es llevada a un plano más amplio, es decir, al terreno del conocimiento. Todo está determinado y para - llegar a un análisis más profundo de lo que se ha dado en - llamar ciencia, cuya función pretende sustituir al pensamiento filosófico, es necesario considerar la forma en la que el pensamiento se constituye a través del proceso educativo; só lo de esa manera entenderemos la diferencia existente entre ambos y el apoyo que presta la concepción ontológica positivista al grupo dominante imponiéndose como la única capaz de generar conocimiento.

Si todo conocimiento es producto de un acto pensado, - las ideas, los sentimientos, anhelos, etc., se conjugan en - el cerebro formando figuras que representan a estas sensaciones humanas, y las de un individuo son las existentes en la sociedad. Todos participamos de esas figuras sociales pensadas aunque en la mayoría de las ocasiones permanecen en el anonimato. Sin embargo, es el proceso educativo el lugar en - donde implícita o explícitamente se hacen presentes y por lo mismo aparecen las distintas concepciones de la realidad que - habían permanecido ocultas. El proceso de enfrentamiento entre las distintas ideas de realidad es lo que signa la dominancia y subordinación de unas sobre otras, dependiendo del grupo social al que se pertenece.

La diferencia principal entre concepciones resulta de .. establecer cuál de todas recoge con mayor fuerza las necesidades cognitivas y materiales de un grupo social específico. Así, el positivismo está más preocupado en legitimar su posición que por esclarecer, ante los ojos de la sociedad, los fundamentos de esa legitimidad. Esto, traducido en términos

educativos supone que un análisis de las relaciones sociales ha sido pasado por alto: el análisis abstracto de la realidad y sus procesos, que es en definitiva, lo más adecuado si de conocimiento se nutre la educación.

La epistemología ha sido llamada a considerar todo aquello que sin hacerse material constituye la explicación de todas las formas de existencia fenoménica; existencia que se sustantiva a cada momento con el desarrollo social y natural. El análisis epistemológico no trata sobre el desenvolvimiento del ser hasta un punto de inmovilidad absoluta, como tampoco concibe al cambio desde un carácter único (del mismo modo que el análisis ontológico que explica la realidad desde la perspectiva del grupo social y sus intereses) siendo esto último la aseveración de la ciencia moderna cuya necesidad es concebir unilateralmente la realidad haciéndola converger con los intereses de la clase dominante.

Si volvemos entonces a lo que se conoce como ciencia, -conceptuada simplemente como el acto de conocer la realidad, ontológicamente, es el conjunto de figuras del pensamiento social que han permanecido fijas, lo cual, en cierto modo, -permite hablar de una educación científica en términos ontologizadores, es decir, como detenida en su desenvolvimiento histórico al momento en que se legitima aquélla como teoría del conocimiento.

Un proceso educativo ontologizador es una evidenciación del ser social en uno de sus momentos pasados, pero que al sujetarse a leyes de la sociedad actual, se le ha separado del movimiento real de la totalidad. Por eso es por lo que se sigue hablando, hoy día, del método científico del mismo modo que se hacía en el siglo pasado; los pasos a seguir para hacer ciencia, desde el punto de vista académico, son los

mismos.

El positivismo ha encerrado al conocimiento social, haciéndolo una formulación repetitiva de lo acaecido; pensar en lo nuevo sería reflexionar sobre la posibilidad de hechura de una sociedad distinta y por ende en una nueva concepción de la realidad.

Por lo anterior, es necesario distinguir entre una concepción ontológica de una ontologizadora. La primera se refiere a las distintas expresiones del desarrollo de la realidad que, al hacerse discurso, se integran como figuras de pensamiento social. Las prácticas generadas por una concepción ontológica tienen un desfase "permisible" en tanto que ese desarrollo es captado en un momento posterior y puesto en marcha como una nueva práctica social. En el segundo caso, la práctica social que se genera en situaciones aprovechadas por algunos sectores de la sociedad, aparte de un desfasamiento inevitable, nunca más se preocupa por recuperar el movimiento real, haciendo que dicha práctica se convierta en costumbre. Esto es en síntesis lo que permite hablar de una práctica social educativa ontologizadora.

En efecto, la educación no puede darse en términos epistemológicos y sin embargo, eso no significa que como realidad deba ceñirse a los intereses de la formación social en turno. La práctica social educativa, al igual que otros procesos, son percibidos, aprehendidos por los individuos a partir de las figuras cognoscentes creadas por la sociedad, pero, si éstas permanecen, el conocimiento se vuelve repetición de lo permanente; hecho que por otro lado es falso porque la realidad no es fija. Si el pensamiento genera una acción transformadora, también puede generar una permanencia pensada. Si la materia existe independientemente del pensa--

miento, puede percibirse y no ser manifestada por así convenir a los intereses de los grupos sociales. Depende entonces desde donde se está emitiendo el juicio y si su dirección es hacia la transformación abiertamente manifiesta o si no es conveniente ni siquiera mencionar que existe.

Dado que la realidad es inasible como totalidad, debe buscarse la manera de su aprehensión y esta posibilidad la proporcionan los conceptos, lo difícil es la recuperación de éstos en su verdadero sentido, porque como afirma Adorno:

"La verdad es que todos los conceptos, incluidos los filosóficos, tienen su origen en lo que no es conceptual, ya que son a la vez parte de la realidad que les obliga a formarse ante todo con el fin de dominar la naturaleza. La mediación conceptual, se ve desde su interior como la esfera más importante, sin la que es imposible conocer; pero esa apariencia no debe ser confundida con su verdad."³

En efecto, un concepto tiene su proveniencia de aquello que no es un concepto, en la medida en que no es lo mismo (aunque en el juicio aparecen fundidos) un concepto de carácter ontológico y otro de carácter epistemológico; el primero es la cosificación del segundo, el uno referido a la forma fenoménica y el otro a su esencia cuya existencia sólo puede ser buscada en el universo. "El concepto sigue siendo concepto incluso cuando se trata de la realidad; pero ello no obsta para que también él se encuentre enredado en una totalidad que no es conceptual; sólo la cosificación del concepto es capaz de aislarle de esa totalidad y esa cosificación es la que le crea como concepto."⁴

³ADORNO, Theodor W. *Dialéctica negativa*, p.20.

⁴Id.

El problema que existe entre varias concepciones o mejor dicho entre la concepción dominante y la dominada, es que aquélla se ha conformado con la naturalización del concepto, es decir, con adoptar una forma descriptivista de estudio fenoménico, mientras que lo que no es conceptual del propio concepto, se encuentra más allá del alcance simplista - que le ha convertido en permanente y absoluto.

Así, desde el punto de vista ontológico, "La filosofía no trata de agotar su tema a la manera de la ciencia, reduciendo los fenómenos a un mínimo de principios (...). El contenido filosófico sólo es accesible allí donde la filosofía no lo impone. Hay que renunciar a la ilusión de que la esencia pueda ser constreñida a entrar en la finitud de las determinaciones filosóficas."⁵

Es justo pensar que toda afirmación proveniente de la concepción filosófica positivista trata siempre de justificarse como verdadera y universal, esto es, sin poner en duda los conceptos que la sostienen. Por otro lado, está continuamente amenazada en su complejo conceptual por la inserción de conceptos no propios, viéndose obligada a la reforma constante. La heterogeneidad conceptual del discurso social hace que en ocasiones se interfiera con el oficial creando las contradicciones filosóficas, que son salvadas por la negación de su existencia. Esta negación conceptual no implica desaparición aunque el proceso educativo-discurso capitalista hayan preferido trabajar con aquéllos. En ambos casos la generación de conceptos se da de la misma manera, es decir, a través de la sensación y de la acción de los sentidos por lo que éstos no pueden sólo recoger aquellos elementos -

⁵ADORNO, Theodor W. Dialéctica negativa, p. 21.

que le son afines, como operando una selección, y en ese proceso se mezclan los que no están considerados en el mismo.

Si para hacer conocimiento científico es necesaria la utilización de conceptos, los objetos de conocimiento se describen a través de ellos. Si no son socialmente válidos, no hay objetos que se puedan conocer: este es el caso de los conceptos filosóficos.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede entenderse el planteamiento de Althusser cuando afirma: "No nos engañemos: los filósofos son como 'moscas en continuo aleteo'. Son intelectuales sin práctica. Distanciados de todo: su discurso no es más que el comentario y la negación de esa distancia. Distanciados, intentan captar lo real en sus palabras, introducirlo en sus temas. Las palabras suceden a otras palabras, los sistemas a otros sistemas; el mundo, lejos sigue su curso, como antes. ¿Y la filosofía? Se convierte en el discurso de la impotencia teórica sobre el verdadero trabajo de los demás (la práctica científica, artística, política, etc.)."⁶

A partir de lo anterior se infiere que la educación capitalista ha considerado que todo conocimiento se encuentra definido por la concepción científico-utilitaria y como la filosofía no lo es, carece de sentido toda afirmación académica desde su perspectiva. Sin embargo, esta última, al referirse de manera abstracta a lo real, integra en su concepción al discurso epistemológico que, contrariamente a lo afirmado por Althusser, se encuentra más cerca de la realidad que el propio pensamiento científico.

En este contexto, la impotencia de la filosofía para -

⁶ ALTHUSSER, Louis. **Curso de filosofía para científicos**, pp. 16-17.

crear conocimiento, no existe y nadie que se diga originalmente filósofo podría mencionar que la base de su pensamiento sea un sistema como ya lo había afirmado Althusser.

El problema central de esta discusión consiste en evidenciar la manera en que la ciencia capitalista se identifica directamente con las prácticas sociales de los individuos, algo que el razonamiento filosófico no establece como fin.

Como afirma Marx: "Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual lo que hace que se le sometan, al mismo tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante de sus ideas."⁷

En la sociedad capitalista esta determinación elevada a concepto, es entendida como generadora de todo lo que en la sociedad puede encontrarse. Esto quiere decir que la realidad así como sus procesos, no deben entenderse de cualquier manera sino a partir de los modos establecidos por ella.

El aparato conceptual así creado debe encajar perfectamente o casi perfectamente en el engranaje social que hace -

⁷MARX, Karl y F. Engels. *La ideología alemana*, pp. 50-51.

posible la actividad social. A distintas manifestaciones de la sociedad le corresponden otras tantas en las ideas, de ahí que por ejemplo el pensamiento filosófico de los griegos haya experimentado múltiples cambios por las distintas sociedades que atraviesan su historia.

La filosofía capitalista separa lo científico de lo filosófico. Decir que la ciencia se encarga de estudiar la realidad supone dejar sin objeto al pensamiento filosófico aunque en verdad, la ciencia, es otro más de los fenómenos que pueden ser explicados a partir de la filosofía. Al igual que el régimen capitalista de producción, la ciencia asegura un cambio permanente como concepción ontológica al margen del desarrollo de la totalidad, haciendo esfuerzos por aparecer fundada con ese cambio.

El positivismo, nombre con el cual es conocida la filosofía del capitalismo, tiene como tarea precisamente dar una explicación de las condiciones bajo las cuales el hombre logra extender su dominio sobre la naturaleza; el problema es que ahora ya no se trata sólo de explicar los fenómenos: la acción humana está transformando y es menester reflexionar acerca del cómo es que este proceso se lleva a efecto. Dicha reflexión no puede darse en términos de la segmentación del mundo en sus partes aislando cada una para su estudio.

Esta concepción ontológica que traducida a formación escolar, no hace explícito el cambio y habla de transformación y avance de la realidad confundiendo con el desarrollo y la técnica, deja en el olvido el carácter mutante de la realidad y la multiplicidad de posibilidades de construcción de futuro.

Lo anterior plantea un problema de mayor envergadura: es necesario conocer la realidad para concebirla ontológicamente.

Las posiciones adoptadas por la filosofía y la ciencia, por ser diferentes, conllevan concepciones ontológicas diferentes, es necesario por ello, poner en claro el primer cuestionamiento para lograr una diferenciación entre ambas posiciones.

Los fenómenos por su origen, es posible diferenciarlos a partir de un razonamiento simple: los producidos por la naturaleza y los que produce el hombre. Con el fin de no establecer la polémica alrededor de esta caracterización, centrémonos en los segundos.

Los fenómenos en tanto partes constitutivas de un universo son susceptibles de cambio, tanto en su interior como por la acción de fuerzas externas a ellos, por lo que deben ser considerados como procesos en formación constante e infinita, i.e., moviéndose. Son pues ámbito de estudio de la ciencia, o mejor, de la filosofía capitalista. Ésta a diferencia del pensamiento filosófico, los concibe como estáticos y permanentes ya que es la forma bajo la cual puede evaluarlos. El positivismo considera que todo tiene una causa y un efecto, por lo que seguramente algo fue la causa de un fenómeno. i.e., que lo propicia y éste a su vez de otros. Desde esta lógica, cualquier proceso es indeterminable; su finitud, está dada por la existencia de procesos más grandes pero, si éstos son producto de otros, dicha finitud se convierte en infinitud, por lo que entonces no existe la determinación ni el estatismo, i.e., no hay causa ni efecto.

Como fenómeno social, el proceso educativo, no es determinable, es decir constatable por la ciencia positivista; la razón es simple: si esta filosofía asegura que todo tiene una causa y un efecto, resulta que la causa que origina es un proceso, más no puede ser considerada así ya que a su vez es efecto de otra y entonces aquella, la última, tampoco es cau-

sa sino efecto de otra y así sucesivamente.

En el régimen capitalista, se considera que el positivismo es equiparable con lo que se puede llamar ciencia, en el sentido filosófico del término, sin embargo, estas anotaciones, no son más que intentos de explicación impuestos a través de una concepción ontológica de la realidad: la positivista.

Al ser el positivismo la concepción ontológica hegemónica, se presenta por así decirlo, como el conjunto de ideas que sobre cualquier proceso tiene la ciencia, por lo que al manifestarse como actividad social, se legitima como una verdad universal y social.

La educación como fenómeno social, vista con los ojos del positivismo adquiere una primera caracterización desde el funcionalismo. El exponente más importante de esta corriente de pensamiento es Emile Durkheim.

Durkheim asegura que "...en toda sociedad hay un grupo de fenómenos que se distinguen a través de características bien definidas de los que estudian las otras ciencias de naturaleza."⁸

El positivismo a través de este planteamiento de Durkheim pone al descubierto una concepción ontológica en la que se divide la realidad como si se tratara de territorios, cuyo dueño es la ciencia también dividida en fracciones, y así, para el positivismo hay otro tipo de ciencias que se ocupan en el estudio de fenómenos producidos por el hombre: las ciencias sociales.

⁸ DURKHEIM, Emile. Las reglas del método sociológico, p.23.

Para Durkheim, los procesos i.e., los fenómenos sociales son distintos de los naturales, aunque ambos, por ser objeto de la ciencia en general, reúnen características que los acercan, cuando menos en la forma en que son tratados metodológicamente.

El fenómeno educativo, por las razones anteriores, es un proceso social y corresponde, según Durkheim a las ciencias sociales.

Los fenómenos formados como objetos de estudio de las ciencias sociales son desde esta perspectiva, los llamados "hechos sociales", los cuales han sido calificados como "... hechos que presentan características muy especiales; consisten en maneras de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo y dotadas de un poder coercitivo en virtud del cual se le imponen. Por consiguiente no podría confundírseles con los fenómenos orgánicos, ya que consisten en representaciones y acciones; (...) constituyen, pues, una nueva especie, y es a ellos a quienes debe explicarse y reservarse la calificación de sociales."⁹

El funcionalismo asegura que la educación como fenómeno, es un "hecho social", que, independientemente de la forma en que ésta actúa, se encuentra definida o explicada desde su funcionalidad, por lo que entonces, es un conjunto de acciones y representaciones, hechos que se inscriben en algún lugar de la realidad más compleja.

Para el funcionalismo, cada hecho social, i.e., cada proceso social, cumple una función y su concepción de realidad está dado precisamente por la funcionalidad de las cosas que

⁹DURKHEIM, Emile. *Las reglas del método sociológico*, p.24.

mantiene en equilibrio al gran universo. En este sentido, "La función de la educación consiste en socializar al ser humano es decir, moldear al ser 'asocial' que somos naturalmente para conformar otro nuevo, social y moral. Es la sociedad, concebida por el sociólogo francés como un ente trascendente al individuo, lo que nos humaniza a través de la acción educativa." ¹⁰

Ontológicamente el funcionalismo concibe el papel del sujeto en la realidad en una relación de exterioridad respecto de ella y que no es modificable a voluntad. La sociedad así concebida cae necesariamente en los determinismos que arriba se discutieron, es decir, el estudio de la educación como hecho social debe hacerse con base en la concepción de una sociedad históricamente determinada de la cual es parte y respondiendo a las leyes del desarrollo de la misma.

El problema de esta determinación funcional, no queda resuelto en tanto la causa por la que la sociedad es, no puede determinarse, por lo que entonces la relación entre individuos responde precisamente a esa constitución factual adquiriendo su permanencia y cuya modificación no está dada por la voluntad de los hombres: las leyes que la hacen operativa son impuestas tanto al fenómeno como a los individuos.

Concebir a la educación desde esta perspectiva, trae varias consecuencias: 1) la realidad concebida como históricamente determinada reprime el carácter transformador del sujeto. Es el hombre el que hace su realidad y no al revés. Ha

¹⁰ SALOMÓN, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social." en: **Funciones sociales de la educación**, p.4.

ber aceptado a la realidad como indeformable, adquiere por lo mismo, un carácter de inevitable. El modelo funcionalista traducido en actividad académica se convierte en ontologizador. Se habla de lo que piensan algunos hombres de la realidad mas ésta no lo es; lo que se presenta como tal es una representación muy particular desde una posición específica.

Interiorizar esta concepción en el sujeto a través de un conjunto conceptual es tarea, o mejor dicho, función de la educación. El hombre al ser parte y determinación de lo más amplio, i.e., de la sociedad, recoge las ideas y plantea mientos que le son afines para sustentar la idea de dominancia subordinando sus anhelos a los de toda la sociedad.

La idea de funcionalidad como proceso, en la educación es llevada al pensamiento del individuo. Es decir, este moldeamiento al que alude Durkheim no es otra cosa que la aceptación de este sujeto por parte de la sociedad, en tanto le es útil, i.e., funcional. Como nadie nace con una función específica, la escuela es el medio a través del cual se inculcan habilidades, motivaciones, anhelos, etc., en síntesis, la concepción de vida en cada sujeto acorde con la sociedad, entendida por el funcionalismo como el grupo dominante.

El proceso mediante el cual se lleva a cabo la "hechura" del individuo requiere, de acuerdo con esta corriente de pensamiento, de la interacción de dos tipos de sujeto: uno que impone y el otro que recibe. De esta manera, "... la función principal de la educación es la socialización metódica de la generación joven, mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se realiza mediante un proceso de imposición externa por el que el ser asocial que somos naturalmente se va moldeando de acuerdo con las necesidades

objetivas del contexto."¹¹

Una variante más del positivismo como concepción ontológica hegemónica es la representada por la corriente de pensamiento estructural-funcionalista. Esta concepción del proceso educativo afirma que la educación es parte de una estructura y que ella es sólo uno de sus componentes, por lo que independientemente de que cumple con una función, está limitada exclusivamente a su cumplimiento, es decir, no puede sobreponearse a las exigencias de esa estructura más general.

A diferencia del planteamiento durkheimiano, aquí surge como premisa la necesidad de no rebasar la función que se le ha asignado, perdiendo el proceso educativo, el carácter desinteresado claramente marcado por aquella corriente, en donde el proceso de culturación se lleva a cabo sin un límite preestablecido.

Si la educación tiene y lleva a efecto sólo las funciones que le son inherentes, el sujeto debe constituirse como una estructura más pequeña. Como el estructural-funcionalismo no trabaja bajo condiciones causales, no explica la génesis de las aludidas estructuras.

El sujeto al cumplir con las funciones que mantienen en equilibrio a toda la estructura, adquiere, según esta corriente, un lugar determinado en ella, basando este principio en lo que se denomina "movilidad social". La sociedad así concebida, se piensa como una gran torre en donde cada

¹¹ SALOMÓN, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social." en: **Funciones sociales de la educación**, p.5.

nivel de ésta requiere de una pieza que debe desarrollar las funciones propias, luego entonces, el acceso a los niveles superiores está dado por la capacidad del individuo para realizar las funciones que corresponden con la estructura general y con cada nivel en particular.

Esta posibilidad de acceso a los niveles más altos es llamada "movilidad social", lo cual supone que la sociedad así determinada se encuentra dividida en "estratos"; la función a desarrollar en cada nivel, "roll social" y el estancamiento final al que puede acceder un individuo por el cumplimiento de sus funciones, "status".

Desde esta perspectiva, la educación es el medio a través de cual un sujeto puede llegar a los niveles más altos para desarrollar las funciones de mayor envergadura social. De esta manera, se concibe este proceso como dinámico y la movilidad existe para esta estructura social independientemente de otras con funcionamiento distinto, como son: la herencia de fortunas, la lotería etc. Acceder a los niveles más sobresalientes de la pirámide social, significa adquirir un puesto honorable y respetado. Así, las funciones o actividades no son percibidas como cambiantes por lo que, al ser parte de una estructura determinada, permanecen con variaciones imperceptibles dando un peso importante a la experiencia como medio para la movilidad social.

Esta forma nebulosa en la que el estructural-funcionalismo explica la realidad, concibe al universo como sistema cuya composición interna guarda un orden, i.e., como una estructura fija. El individuo es concebido como realizador de acciones que tienen como fin último una función, es decir, las acciones no toman cualquier camino, sino sólo aquel que está legitimado socialmente. Al igual que en el funcionalismo, -

hay una situación de distanciamiento entre sujeto y realidad; la única relación entre ellos es la determinación del primero por la segunda. El término introducido por el funcionalismo que se refiere a la imposición, i.e., la determinación no deja de tener vigencia con los principios de esta concepción ontológica traducida en prácticas académicas.

Si se quisiera indagar acerca de lo que en realidad trata de evidenciar la concepción ontológica estructural-funcionalista cuando asegura la existencia de estructuras, niveles, etc., se caería muy probablemente en el enrodrigamiento durkheimiano. Lo que allá fue la búsqueda infructuosa de la causa fenoménica aquí se revelaría como la búsqueda de esa estructura más grande. La versión más avanzada de la concepción positivista es la teoría de los sistemas. Lo que fue manejado como estructura subdividida en otras, ahora se conceptúa como un sistema de varios subsistemas. Estas transformaciones conceptuales, en nada cambian la posición ontológica del positivismo.

La concepción estructuralista tiene los mismos problemas que la sistémica: es imposible, cuando menos en el tiempo de los estructural-funcionalistas, determinar cuál o cómo es esa estructura mayor.

La problemática conceptual del funcionalismo y del estructural-funcionalismo ha sido llevada a la concepción de hombre como ente natural; por un lado puede pensarse que éste es causa o efecto de cosas y por el otro, como una estructura o sistema en cuyo interior hay otros ¿Cuántos? no sabe. La concepción ontológica que sustenta uno u otro planteamiento es solamente la forma de esquematizar y creer que es así la realidad. Que ésta sea la más aceptada, es otro asunto - que de momento sólo sabemos, proviene de ciertos elementos -

definitorios de un juicio social.

Por el carácter determinista de la concepción ontológica del positivismo en su variante estructural-funcionalista, podría asegurarse que dicha variación obedece a la introducción de nuevos conceptos pero que al surgir en una realidad pensada como absoluta, el cambio sólo se da en el uso de términos.

Una corriente de pensamiento más que a la luz de muchos nace en contraposición a las existentes, es la estructuralista. A diferencia del funcionalismo y el estructural-funcionalismo, ésta trata de explicar la génesis y funcionamiento de aquello que en su momento surge de la realidad concebida como estructura.

Louis Althusser, su máximo exponente, asegura que la realidad se constituye como una estructura y en su afán por definir el origen de su concepción, dice que la estructura que engendra a otras es la estructura económica. Para él, cada estructura se relaciona con las demás sin perder la esencia propia; es a lo que llama "la autonomía relativa" entre ellas. Así, Althusser trata de interpretar la corriente filosófica marxista acomodándola de manera tal que, en todo su discurso, hay una mezcla rara de lo que es el marxismo aplicado a una concepción suya de la realidad, y en gran parte no tiene nada que ver con aquél, cuando afirma que: "...la totalidad social, comprende como Marx lo ha expuesto, el conjunto articulado de sus diferentes niveles: la infraestructura económica, la superestructura jurídico-política y la superestructura ideológica. La teoría de la historia, o materialismo histórico es la teoría de la naturaleza de esta totalidad: por consiguiente, del conjunto de sus niveles, y del tipo de articulación y de determinación que los une a o-

tros, que basa a la vez su dependencia con respecto al nivel económico 'determinante en última instancia', y el órgano de 'autonomía relativa' de cada uno de los niveles posee esta - 'autonomía relativa' que puede ser considerada como un 'todo parcial', y convertirse en el objeto de un tratamiento científico relativamente independiente. Es por esto que se puede legítimamente estudiar aparte un modo de producción dado -te niendo en cuenta esta 'autonomía relativa-, su 'nivel' económico o 'su nivel' político, o esta u otra de sus formaciones ideológicas, o las formaciones filosóficas, estéticas y científicas."¹²

En efecto, aquí hay varias cosas interesantes que conviene ir desglosando: la primera de ellas, es el "reconocimiento a Althusser precisamente porque él, cometiendo atropellos interpretativos hace que se retomen de manera seria - los problemas de la explicación de la realidad. Una segunda es la que se refiere al carácter ecléctico de su discurso, - eso que supra fue calificado como mezcla rara de concepciones en la constitución de la propia. No fue nuevo pues, para nuestro pensador el concepto de estructura y sus implicaciones interpretativas. El asunto más complicado y que se refiere a un tercer señalamiento, es lo concerniente a la génesis de dicha estructura.

Althusser afirma que, la realidad es una estructura a la cual corresponden ciertas divisiones internas. Cuando se refiere a la realidad social, dice que ésta se determina por la base económica, es decir, la estructura económica. Al admitirlo, concuerda con los planteamientos del estructural-funcionalismo, en tanto estructura y niveles.

¹²ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución, p.27

El problema que se ha planteado, conlleva necesariamente a otros también importantes. Cabría preguntar a la propuesta de Althusser, si la estructura económica es la determinante de las demás y por lo tanto guarda autonomía relativa con respecto de ellas? Cuál de todas las estructuras ha determinado a la económica? ¿Es que existen otras que aparte de generar la económica, tienen independencia relativa con respecto de ella? La discusión de este problema ha sido tratado en distintos trabajos*, por lo que aquí sólo serán recuperados los planteamientos del estructuralismo para referir la concepción ontológica y su impacto en el terreno educativo.

Según Althusser, "En una sociedad dada los hombres participan en la producción económica cuyos mecanismos y efectos son determinados por la estructura de las relaciones de producción; los hombres participan en la actividad política, cuyos mecanismos y efectos son regulados por la estructura de las relaciones de clase (la lucha de clases, el derecho y el estado). Los mismos hombres participan en otras actividades actividad religiosa, moral, filosófica, etc., sea de una manera pasiva y mecánica por reflejos, juicios, actitudes, - etc. Estas últimas actividades constituyen la actividad ideológica, y son sostenidas por una adhesión voluntaria o involuntaria, conscientes o inconscientes, a un conjunto de representaciones y creencias religiosas, morales, jurídicas, - políticas, estéticas, filosóficas, etc., que forman lo que se llama el nivel de la ideología."¹³

En términos de desmenuzar lo que hay detrás de todo el discurso de Althusser y sin perdernos en el laberinto de los

* Vid. COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *La dialéctica materialista.*

¹³ ALTHUSSER, Louis. *Curso de filosofía para científicos*, p.47

"niveles, estructuras, autonomías" etc., puede decirse que su análisis arranca, como los precedentes, de una sociedad - determinada, inamovible, eterna; la cual como en el caso del funcionalismo, determina también la función de los individuos. A todo esto, quizá conviene agregar que el estructuralismo no tiene respuesta a la pregunta de dónde proviene la estructura económica, ni a la de qué otra la determina. Dicha determinación pudiera darse por aquellos elementos que blandidos por la astucia del pensamiento, son capaces de generar esa figura pero que al ser parte del sujeto no pertenecen a aquélla y por eso es por lo que guardan una independencia relativa. Complicado aún más el problema: si la estructura económica determina la estructura-hombre, entonces el esquema conceptual del individuo está dado precisamente - por el lazo de unión con lo económico, en donde la famosa independencia se traduce en una responsabilidad individual de actitudes y acciones, las cuales no pueden sobrepasar las necesidades impuestas por la sociedad.

La repercusión que tiene concebir a la manera estructural la realidad, en el proceso de la educación queda confirmada por los planteamientos de Althusser. Finalmente la educación se encuadra y determina por esa gran estructura económica por lo que también puede considerarse impuesta al ser - ésta su generadora. La situación del hombre frente a esta imposición sigue siendo de distanciamiento entre un tipo de - educación determinada y los deseos humanos.

La situación creada por el estructuralismo, lejos de - identificarse a favor de la filosofía de los grupos subordinados se vuelve contra ellos, sin embargo, representa -como ya planteamos el regreso a la discusión por algún tiempo pasiva.

Althusser introduce a la polémica el término ideología, que, a pesar de ser tratado en un apartado posterior de este trabajo, conviene retomarlo desde ahora por su gran peso en la definición ontológica de la educación. Para el estructuralismo, a una determinada estructura económica corresponde una o varias superestructuras. A éstas se les asigna la función generadora y receptora de ideas por lo que, si se considera al proceso educativo como un ámbito en el cual se dan cita estas ideas, necesariamente pertenecen al universo de superestructuras constitutivas o pertenecientes a la estructura económica, está formado entre otros elementos, por un conjunto de representaciones y estas son las que Althusser llama las constitutivas de la ideología, que funcionan como aparatos que aseguran la dominación, i.e., a los "aparatos ideológicos del Estado". Uno de los aparatos y quizá el de mayor peso en esta discusión, es el que está referido a la educación. Situado aquí el proceso educativo, y por ser determinado por las condiciones económicas, se presenta como un ente inamovible a la voluntad humana, por eso es por lo que a partir de esta concepción se da la separación entre el sujeto y las formas de concepción de la realidad.

Faltaría por último caracterizar una concepción de la educación desde una perspectiva que hoy día está en pleno ejercicio por algunos teóricos del capitalismo: la teoría de los sistemas. Ésta como ya se dijo no difiere de la estructuralista en cuanto contenido presentándose sólo como una distinción conceptual. No sin razón se le inscribe dentro de la filosofía positivista.

A todo lo anterior, dado que se ha venido discutiendo a nivel de corriente de pensamiento cuya pertenencia se define en los términos más generales del positivismo, conviene revisar cómo es que a través de la multiplicidad de conceptos

constitutivos de estas concepciones se generan esquemas conceptuales en el individuo. Esta es, la razón por la que han enraizado estos planteamientos que aseguran la permanencia y definen de una vez por todas, el papel de aquellos elementos formales y humanos generados por el grupo social dominante - para el ejercicio de su poder y la imposición de su concepción ontológica de la realidad.

1.2. La concepción ontológica hegemónica y la práctica educativa.

El modo de apropiarse la realidad puede ser de cinco formas: científica, empírica, religiosa, filosófica y artística. Las figuras, los símbolos o las imágenes que en ellos se implican conforman una concepción del mundo, una concepción ontológica y por tanto un esquema específico de pensamiento en uno o varios sujetos.

Las figuras de pensamiento transmitido por cada modo de apropiación pueden no existir materialmente, es decir, un objeto pensado no necesariamente tiene una correspondencia material. Así, "... en cada individuo se da una alternancia entre los diversos modos de apropiación pero, en ninguno de los casos, se realizan articulaciones de uno solo de ellos, sino combinaciones de referentes construidos en modos distintos con dominancia de uno de los modos que lo hace hegemónico en un juicio determinado. "¹⁴

A lo que se refiere Covarrubias es a que, una gran cantidad de figuras contenidas en el bloque de pensamiento, se conectan en cada momento específico independientemente del modo de apropiación de proveniencia; por esto es por lo que en la emisión de algún juicio o planteamiento, las ideas adquieren un orden especial: una articulación específica. Esta articulación responde a las necesidades que tiene el sujeto de conocer o explicar. Así, el pensamiento como conjunto indeterminado de referentes se apropia de la realidad de la única manera en que puede hacerlo: a partir de la formación de figuras de pensamiento. Al cambiar de objeto, cambia tam-

¹⁴COVARRUBIAS VILLA, Francisco. El modo científico de apropiación de lo real, pp.56.

bién la articulación de estas figuras, porque el referente - al cual están dirigidas ya no es el mismo.

El proceso de la emisión de un juicio a través de esta conjugación de figuras pensadas, está mediado por la dominancia de un modo de apropiación específico. Esta dominancia es tá conferida no sólo por las necesidades cognitivas del sujeto sino por el conjunto de acciones físicas que van a resultar de éstas. Así, dependiendo de la acción que se quiera - realizar es que se piensa la forma de llevarla a efecto. No es posible pensar que una acción o emisión de un juicio se dé sin antes haber existido un "acomodamiento" mental.

A veces lo que se está pensando se da junto a la acción pero esto más que referirse a un problema de articulación - premeditada es producto de una acción intuitiva o insciente, lo cual también supone una agudeza de los sentidos mediada por la experiencia.

Dos cosas son de especial importancia: la primera es la que se refiere al conjunto de figuras de pensamiento para todos los sujetos, esto es, la manera en que la sociedad actúa interpretando la realidad. La segunda es que de acuerdo con una articulación de referentes generalizados en la sociedad, se definen las características conceptuales del individuo como producto de aquélla. Si esta conjugación de referentes - transformados en figuras de pensamiento definen el esquema - mental de un sujeto, ello quiere decir que dicha configura- ción responde a la hechura de ciertas actividades y más generalmente a la conformación de una concepción de realidad. E. g., la concepción de realidad que pudiera tener un sacerdote, no puede decirse que solo contiene referentes religiosos. Por el contrario, al ser partícipe de los referentes o figuras sociales, su actividad no se define sólo en términos re-

ligiosos aunque, como asegura Covarrubias, en la alternancia que se genera entre los distintos modos de apropiación de la realidad social se favorecen aquellos que provienen precisamente de la religión, manteniendo bajo su égida a otros como los empíricos o los científicos. Por eso el por lo que un sa cerdote no emite un juicio predominantemente científico ni - un científico uno predominantemente religioso.

De acuerdo con la práctica a realizar o el juicio a emi tir es que se define esta conjugación de figuras, por lo que pude afirmarse que todo tiene algo de religioso, de científi co, de filosófico, etc.

Esto tiene sus implicaciones con todo lo que se venía - discutiendo, especialmente con lo que se refiere a la concep ción ontológica de la realidad. La gran cantidad de referen tes sociales presentes en el discurso cotidiano, aluden a - las diferentes prácticas que en esa sociedad se realizan. Si se concibe a la realidad como dada, i.e., como inmutable, - los conceptos así formados son parte del gran bloque de pen samiento, el cual es accesible para todos. No reflexionar so bre su contenido conduce a retomarlos tal cual fueron escu chados. Esta es la manera bajo la cual se constituye lo que se denomina discurso vulgar. Aquí habrá que tener cuidado - porque, muy frecuentemente, se confunde o se trata de dife-- renciar entre discurso vulgar y discurso científico, siendo ambos parte de la jerga social. Lo que sucede es que, en un mismo individuo, participan intrincadamente referentes de - distintos modos de apropiación que, dependiendo del momento práctico, aparecen como predominantes o como subordinados - los de un modo específico de apropiación.

De cualquier manera, el lenguaje social, está constitui do por las figuras de pensamiento vividas en una sociedad, -

por lo que entonces, la forma en que se conceptúa ésta define la forma en que se ha de vivir. Estas figuras pensadas son a lo que Covarrubias llama bloque de pensamiento y a su predominancia en la sociedad conciencia social: "... la conciencia individual no es más que la condensación de la conciencia social en una articulación específica."¹⁵ Sin embargo, a pesar de pertenecer todos los individuos a un grupo social, el bloque individual de pensamiento es diferencial por que también diferenciales son la prácticas o actividades sociales que se realizan. E.g., no es lo mismo la actividad de un sacerdote en Chihuahua que en la ciudad de México; en el primero la realidad a pesar de ser la misma, está permeada por los valores de la actividad política que se transforman en figuras de pensamiento, se manifiestan como una práctica abiertamente activista, mientras que el segundo, aunque dicha figura está presente, responde a una actividad diferencial de aquélla. Aquí puede percibirse una contradicción. Lo que pasa es que aun cuando ambos sujetos viven la misma realidad -un régimen capitalista- lo hacen de manera distinta; su bloque de pensamiento está fundado en necesidades diferenciales que se inscriben en una conciencia que es para todos. El caso de los científicos no guarda grandes diferencias con los individuos que se señalaron.

En el capitalismo, se concibe la ciencia como una ramificación o parcelamiento del gran universo y por ello, se ha generalizado -en la conciencia social- que la ciencia no es única en tanto existen una gran cantidad de ellas. Así, entre los científicos también considerados como individuos, se construyen discursos cuya pureza deja muy débil la concepción de existencia de la "ciencia pura". Lo mismo que cual--

¹⁵ COVARRUBIAS VILLA, Francisco. **El modo científico de apropiación de lo real (man)**, p.6

quier otro sujeto, incorporan elementos provenientes de los distintos modos de apropiación pero que finalmente, uno de ellos, el científico, adquiere predominancia sobre los filosóficos, los empíricos, etc.

La práctica científica, cuando menos al modo en que es entendida por el capitalismo, también está definida o determinada por una práctica social. Es decir, a pesar de que esta actividad, se encarga de los momentos que tienen que ver con el conocimiento, aprehensión y modificación de una naturaleza, lo hace no de cualquier manera sino sólo bajo aquella en que la sociedad ha determinado que se haga. De no cumplir con esta imposición, se corre el riesgo de hacer ciencia inservible. Bajo este criterio, y dada la característica general de lo entendido como científico orientado al descubrimiento, sólo puede descubrirse aquello que se necesita por la sociedad aunque a veces, no siempre es cumplido el requisito y, para evitar confusiones sobre este asunto, la ciencia útil será aquella que está íntimamente ligada al discurso oficial, considerándola como el conjunto de verdades universales. El término **verdad** al adquirir forma en la ciencia científica y en las demás formas de apropiación, identifica lo que le es inherente; lo exótico, lo que no se refiere al mismo es mentira, lucubración digna de persecución, represión o simplemente de desprecio.

Interesa particularmente el caso de la ciencia y su constitución por la cercanía o estrechez que guarda con la educación. Cuando se hace alusión al carácter educativo de la ciencia, necesariamente se presenta como mediación la práctica científica y su impacto en la educación. Si las necesidades que una sociedad se orientan hacia la consecución de explicaciones sobre su funcionamiento y a la ciencia se ha conferido la tarea especial de buscarlas, habría que



109543

109543

esclarecer cómo el proceso educativo está determinando las características de esta explicación desde una concepción ontológica que subyace a ella.

Mucho se ha discutido el asunto sobre la veracidad de un juicio científico sobre otro que se le opone; se habla también de cuál es el objeto de la ciencia y en términos globales para qué sirve. Si la realidad en todo lo compleja que puede ser proporciona los distintos objetos, es decir, los campos en que la práctica científica ha de ser realizada, y partiendo de la idea de que existen los grupos sociales con divergencias en relación con su práctica social, necesariamente se llega a concluir que las concepciones que de la realidad se tienen son también opuestas, por lo que objeto y fines de ésta, se orientan hacia la satisfacción de una parte de esas necesidades; aquellas que por pertenecer al grupo dominante de la sociedad, determina su ámbito ocupacional.

A través de los distintos planteamientos surgidos de las prácticas sociales del régimen capitalista, se pone de manifiesto la superioridad conceptual del grupo que mantiene bajo su poder a otros. Esto le ha permitido también imponer una manera lineal y permanente de conceptuar al mundo.

La educación, es decir, el proceso educativo al ser una parte de la determinación absoluta de la organización social se rige por el conjunto de prácticas propias de dicha organización. La explicación acerca del universo se deja de lado por el carácter absolutista conferido por la concepción de los grupos materialmente poderosos. Al ser esta práctica una más del gran conjunto, requiere de un pensamiento social e individual definido también. Por esto, puede suponerse que la existencia de una concepción ontológica nutrida de sus propios referentes y figuras, se ha materializado en una prác

tica social específica haciendo suponer al sujeto que, su pensamiento, está determinado por ella. Lo que antes se había discutido acerca de la primacía que guarda el pensamiento sobre cualquier actividad, se revela como lo contrario, - en el positivismo. Para la concepción dominante, la actividad social antecede en orden de aparición a la formulación conceptual. Es de esta manera que, en el capitalismo, la educación no es entendida como la búsqueda de lo nuevo a través de ella, sino como reflejo conceptual surgido de la práctica social así llamada.

El carácter científico conferido a la educación, alcanza también al pensamiento científico. Ninguno de los individuos que hacen ciencia parece preguntarse si en realidad el mundo es como actualmente se dibuja en sus discursos. La concepción dominante, al ser integrada como explicación real, - hace parecer al mundo como estático; como alejado de las posibilidades humanas para transformarlo, porque toma las distintas prácticas sociales como objeto de conocimiento es de esta manera que la ciencia actual trabaja sobre esquemas conceptuales ya construidos, i.e., sobre concepciones ya elaboradas; se buscan niveles queriendo encontrar niveles; estructuras para encontrar estructuras, etc. Por eso es por lo que la educación lejos de buscar nuevas formas de conocimiento, trabaja sobre métodos ya construidos, porque la sociedad al haberse definido o mejor dicho determinado, no tiene problemas que se relacionen con esta determinación y la ciencia como la educación sólo tienen que dar continuidad a estas formas conceptuales.

En la educación, cuanto más rápido se encuentre solución a los problemas enfrentados por la sociedad capitalista más seguro es el beneficio que el individuo recibe como premio a su esfuerzo. Los canales están dados: se tiene derecho

a un puesto importante o bien a una remuneración económica - decorosa.

El problema que surge de este análisis es el consistente en que si la ciencia, y por tanto la educación, son procesos creados para buscar y hacer honores a la verdad, premios y castigos se dan a partir de su respuesta o no a las necesidades de la sociedad, entendidos como los propios de la clase dominante.

La presencia de una concepción ontológica dominante es reflejada por las formas bajo las cuales se desarrolla el proceso educativo. Se puede observar fácilmente que su manifestación se encuentra básicamente en la composición conceptual de cada sujeto, sometido como decía Durkheim, a un proceso de socialización. En términos de construcción discursiva, la conciencia positivista está claramente definida, si bien es cierto no son del todo inútiles en tanto son un medio de recuperación fotográfica del fenómeno. La razón es por sí misma simple: también estos "intelectuales" son entes con deformación espiritual. Parece como si al integrar un documento explicativo lo hicieran pensando en revelar su experiencia aunque rara vez eso haya sido objeto de una reflexión seria de la actividad que realizan; y no lo hacen precisamente porque la forma en fueron educados siempre giró en torno a otras cosas que no era la reflexión. En esta tónica Juan Carlos Agulla dice que "La escuela da una formación que se traduce en posiciones de prestigio, respetadas y bien remuneradas. Los que logran esta formación científica tienen un sentimiento de superioridad y sienten pleno derecho a tener esos status sociales de privilegio de la clase dominante, y quienes lo poseen se atribuyen tam-

bién el derecho de compartir el poder de dominación."¹⁶

Este planteamiento de Agulla puede ayudar a comprender la importancia de haber reconocido, en un primer momento, la concepción de la educación, cuya determinación ha sido dada por una concepción de lo real: la dominante. Pude también deducirse el impacto que tiene la utilización de los conceptos cuyo manejo es también especial. Se piensa a la educación como un medio para escalar las posiciones más prestigiadas de la gran estructura social.

Es perceptible cómo, incluso a través del lenguaje, los términos esgrimidos por el positivismo son usados como si no existieran otros. Este proceso de introyección conceptual, - se traduce en una práctica social que es propia de una organización social dada.

Sin tocar en lo más mínimo al cuestionamiento de esta forma educativa, puede hacerse cualquier planteamiento al respecto siempre que éstos no intimiden a la conexión lógica del proceso determinador. Aquí -en la sociedad capitalista- hay cabida para cualquier cosa siempre que no tenga como fin buscar esencias ni explicaciones contrarias a las ya establecidas. No sin razón se ha dicho que el régimen es capaz de absorber cualquier conflicto generado en su interior, siempre y cuando los pensadores a los que sostiene económicamente, no atenten contra los puntos más vulnerables de su estructura.

Sin traer a discusión la posición de los intelectuales,

¹⁶ AGULLA, Juan Carlos. "El proceso de socialización como proceso social." en: *Funciones sociales de la educación*, p. 13.

es necesario retomar el discurso construido para encontrar o explicitar la forma en la que se expresa la concepción positivista de la realidad, que finalmente es la directora del curso procesual de la educación en el régimen capitalista. El asunto de la estratificación, al igual que otros conceptos - creados por el grupo dominante, ha sido entendida, con diferentes matices, en términos de dar una explicación más o menos racional de la función que desempeña cada sujeto para la organización social actual.

La mayoría de los discursos lejos de transformar la práctica de los sujetos sometidos al proceso de socialización, tienden a acentuar su dominio creando en ocasiones falsas expectativas que se quedan en mero proyecto. El estudiante no ve en la educación un proceso que permite el acceso - al conocimiento, un medio para descubrir; busca los medios - a través de los cuales pueda acceder a esos peldaños de mayor prestigio argumentados por el discurso oficial. Todos los anhelos individuales están posados en el esclarecimiento de una práctica adecuada que conduzca hacia los beneplácitos que proporciona el poder. En ese afán por conseguir el objetivo deseado, que en la mayoría de ocasiones se trunca, puede constatarse la falsedad de anhelos irrealizables que en otro momento signan la actitud rebelde de los individuos hacia el sistema.

Así el sujeto que no logra los objetivos y las metas que se había propuesto alcanzar a través de la educación, se adhiere a la marginación y la sociedad lo califica como resistente si en algún momento le reclama nuevas oportunidades en otro tiempo negadas.

Desde este punto de vista, la educación es el proceso que mayores elementos conjunta para la determinación de la práctica

social futura. A esta afirmación puede unirse el papel de otros procesos cuya importancia no es menor; el caso de la familia, la religión, etc., son también foros de acentuación de la concepción hegemónica, pero, dadas las características del régimen social capitalista, el peso correspondiente con la formación social individual está a cargo de la escuela o más específicamente de la educación.

Por su carácter institucional, la educación escolar - tiene la capacidad por sobre otras instituciones para acoger en su seno a cualquier individuo, no importando su poder económico, ni su procedencia religiosa, lo cual hace suponer - que es precisamente ella la que condensa con mayor fuerza las propuestas y exigencias sociales. Es de esta manera que en - términos de validez universal, la ciencia se nutre y retroa-
limenta con los objetivos educacionales. E.g., para alguien puede sonar hueco el término budismo, pero hablar del concep-
to dinero, es pensar inmediatamente en su significado. En este sentido, conceptos cuya utilización proviene de la concep-
ción dominante, rápidamente se integran a la simbología del lenguaje, por lo que es una tarea sumamente difícil cambiar su connotación, más aun cuando se desconoce el origen de su significado. Es precisamente este entramado conceptual codificado por un lenguaje el que funciona como vía de la acción educativa.

La mediación que se establece entre una concepción del mundo y la práctica social es el lenguaje. Términos comple-
jos como sistema, estructura, niveles, etc., son ya de uso común; sin ellos, sería imposible en el capitalismo, hablar de un sistema monetario, de una estructura ocupacional, del sistema de transporte, etc. Por eso, la educación juega el papel más importante en la determinación de la relación so-
cial. Sin ella, seguramente tambalearían los principios que

sostienen al positivismo y en general, al régimen social.

Los fines del grupo hegemónico se dan solo en términos de esa determinación social; al interior de ésta, están los que hacen referencia a los propios del sector educativo que, considerado como estructura distinta y generada por aquélla tiene, de acuerdo con el positivismo, características que no se relacionan con las otras problemáticas estructurales; es a lo que Althusser llama la **independencia relativa** entre las estructuras.

La estructura escolar posee sus propias reglas de juego sus propios métodos, etc., y por lo mismo, atiende sólo las funciones que le corresponden y que son razón de su existencia ~~como~~ tal. A la manera del funcionalismo, y retomando lo aquí discutido, María de Ibarrola, explicita cuáles son, entre otras las funciones más importantes de la estructura educativa cuando dice: "... los procesos educativos cumplen diversas funciones que rebasan con mucho el carácter meramente cultural, académico o vocacional que con frecuencia se le atribuye como función exclusiva. Indiscutiblemente los procesos educativos cumplen una función 'cultural', esto es, a) - transmiten de generación en generación los bienes y valores que han producido y conservado los grupos sociales; los instrumentos y los medios para el conocimiento y la interpretación de la realidad (natural y social) o por la acción del hombre sobre ella y b) acrecientan y depuran este acervo cultural mediante la incorporación del conocimiento del momento y el espacio presentes."¹⁷

Mucho se ha querido evidenciar alrededor de la educa-

¹⁷ DE IBARROLA, María. "Sociología de la educación." en: **Funciones sociales de la educación**, pp.66-67.

ción en este país, a grado tal que algunos le han conferido la distinción de sui géneris. Esta falsa distinción no tiene nada que hacer en tanto México como sociedad se inscribe en el ámbito de las sociedades capitalistas. Si el acuerdo al que nos permite llegar toda la discusión precedente es el - que se refiere a la introducción de los conceptos y por tanto concepción positivista a través de la educación, da lo mismo hablar de la sociedad mexicana que de la panameña o de la norteamericana. La única diferencia que se establece entre esta última y aquellas es el grado de desarrollo material alcanzado en función del avance tecnológico. De cualquier manera, hablar de un régimen capitalista supone hablar en menor o mayor grado de una educación de corte positivista.

Con esta aclaración, puede afirmarse que desde el momento en que México se inserta a la mecánica del régimen de producción capitalista, se une también a los países que adoptaron su cultura. Tan es así que desde que el proyecto de educación mexicano, como una de las expresiones del movimiento liberal, delinea los objetivos de una organización que ha de subordinar a aquellas que de paso están impidiendo su desarrollo. El arma blandida para derrocar a los enemigos del capitalismo es por excelencia la educación.

Sin alarde de brillantez, los pensadores del liberalismo introducen los conceptos que habrían de dar forma a la educación en México. Como bien apunta Escobar en un análisis que hace sobre las ideas del liberalismo mexicano, "La educación es determinante en la formación del hombre, ya que ésta le ayuda a moldear sus circunstancias. Su concepción del mundo y de la vida dependen en gran medida de la

educación recibida;..."¹⁸

Al pensar en la constitución de un proyecto de educación se piensa en el tipo de hombre que le es afín y ésta es precisamente la preocupación central del positivismo mexicano. Según la corriente liberal, el hombre es perfectible, es un ser susceptible de socialización. La organización naciente requirió de un sujeto pulido, moldeado a su imagen y semejanza; el lugar donde este perfeccionamiento tendría efecto es la educación. Al sujeto que no concuerde con el modelo, se le puede calificar de nocivo, de agente extraño a los intereses nacionales.

El impacto que tiene la introducción de conceptos es notoria, por lo que es sostenible que, en la medida en que la concepción de la realidad hegemónica fue adoptada como verdadera, las prácticas sociales se definan cada vez más en su favor. "Ilustrando las formas de transmisión ideológica a través de las prácticas escolares, Alain Gras muestra la organización de la escuela como copia de las prácticas que reinan en la producción capitalista, al tener horarios rígidos, alumnos ubicados en grupos cerrados bajo la dirección de un maestro autoritario al reconocer la competencia, al tener objetivos claramente definidos, al aceptar la ley del mercado, al usar el poder simbólico de las sanciones y recompensas como lugar aproximativo de la jerarquía, al definir un saber teórico sobre la realidad, por todo lo cual se priva a los alumnos de una práctica sobre ella y su posible transformación."¹⁹

¹⁸ESCOBAR VALENZUELA, Gustavo. "El liberalismo ilustrado del Dr. José María Mora." en: *Política educativa en México I*, p.135.

¹⁹SALOMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social." en: *Funciones sociales de la educación*, p.14.

Un conjunto de ideas es, en términos generales, la parte más importante en la definición de una práctica social específica. Una concepción ontológica estructuralista no puede dar origen a una conceptualización de la realidad que caiga fuera de su ámbito, que rebase los límites establecidos por ésta, por lo que también la práctica que deviene a partir de dicha concepción, se encuentra condicionada. Si la realidad está estructurada, la escuela es una estructura; si la realidad tiene niveles en donde uno es muy alto, otro intermedio, etc., la escuela está dividida en niveles también. Toda esta representación imaginaria de la realidad es traducida en acción, por lo que sigue vigente aquello que se planteó en un momento anterior sobre la primacía del pensamiento sobre la práctica; aunque es posible pensar que la idea y acción se van haciendo junto con aquélla, lo más propio es que dicha idea le antecede. Visto así el proceso, puede inferirse que la práctica educativa no nace por generación espontánea sino de un complejo conceptual que, a través del pensamiento, crea la figura materializándola en práctica individual y social. Pero este problema si no lo tienen claro, los teóricos del capitalismo cuando menos saben que existe.

Se sabe, e.g., que existe un complejo mundo de ideas pero se desconoce el mecanismo bajo el cual operan y se ordenan para definir la acción. Todo lo que se oye al respecto se encuentra en un concepto que por su mismo uso puede tomar el significado "más querido".

Para algunos, la ideología explica gran parte de los fenómenos sociales y es a través de ella que puede entenderse la introducción de ideas al esquema conceptual del sujeto. Pero, ¿qué es la ideología? Para Althusser es una superestructura y hay que situarla allí para comprenderla. Quizá el gran esfuerzo hecho por éste le haya permitido entenderla tal

como se lo propuso. En cambio, otros, simplemente usan el término por considerarlo más "científico". Sea como fuere, es un punto que debe ser recuperado. De momento, sólo es un concepto que se integra como concepción ontológica dominante en la sociedad en general y tal parece que se trata de un término como cualquier otro. Esta esquematización conceptual en el caso del científico, y por la acción de ésta en el proceso educativo, también funge como determinación de su práctica social que, como Magdalena Salomón señala: "Los intelectuales, cuando son asalariados, obtienen de sus conocimientos una nueva función de control como intermediarios entre la burguesía y el proletariado, amortiguando el choque entre esas dos clases antagónicas. Por lo tanto, los intelectuales, incluyendo en esta categoría a todos los profesionales y a los cuadros de dirección y mando, refuerzan y aseguran el control y la selección del sistema de dominación en la sociedad capitalista."²⁰

²⁰SALOMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social." en: **Funciones sociales de la educación**, p.18.

2. FORMAS Y CONTENIDOS IDEOLOGICOS DE LA EDUCACION BURGUESA.

2.1 La ideología educativa.

Para integrar completamente la discusión que hemos referido como la concepción ontológica hegemónica y la práctica educativa, es necesario ahora hacer énfasis en algo que a través de las ideas se ha creado como modelo. Las formas pensadas de la realidad están plasmadas materialmente como un conjunto de prácticas sociales, y es a partir de las ideas, de las representaciones y de las acciones que se forman figuras todavía más generales, figuras que por su carácter universal son válidas para todos y adquieren una forma específica que, integrada al lenguaje, sirve para designar las cosas.

A partir de la existencia de una figura pensada y tomando en cuenta que responde a las exigencias de una práctica para constituirse como tal, es que a la naturaleza se le asignan distintivos. Estos distintivos son accesibles para cualquier individuo social porque fueron creados por la sociedad, pero no necesariamente por el sujeto que realiza dicha práctica para acceder a su entendimiento. Así, en el ámbito educativo es fácil ubicar cuáles son las características que lo hacen distinto* de otros procesos con sólo hacer referencia a sus componentes.

La distinción a la que se alude no sólo se refiere al proceso como tal, i.e., como generado por la sociedad, sino que en su interior hay otros procesos "distinguibiles".

En la filosofía positivista se habla de la existencia de una realidad con funciones determinadas y con niveles determinados. En el interior de esa realidad hay también funcio

* Como producto conceptual, el proceso educativo, de acuerdo con el positivismo, es un proceso distinto en tanto que se refiere a una estructura con características especiales, es decir, su constitución no es la misma que en otras.

nes, estructuras, y niveles llamados procesos que ya no son - los mismos que aquéllos. Pero, aún más, en estos procesos, participan los hombres, por lo que consideramos desde la perspectiva positivista, también son estructuras con funciones y niveles.

Si una estructura es distinta de otra, distinto es también su funcionamiento aunque exista alguna relación entre ellas. Para el positivismo no sería igual, por ejemplo, hablar del significado del concepto río que del que hace referencia a la mar, aunque ambos se refieren al agua, son estructuras - distintas. De esta misma manera, no es igual un buen alumno que uno malo; el primero, cumple con sus funciones cuya determinación estuvo a cargo del sistema y el otro no. Esta distinción genera los modelos, i.e., las formas ideales requeridas por la estructura social. Las disfunciones surgidas también - en su interior no son del todo desdeñables ya que forman parte de los puntos en que ha de ponerse especial énfasis. Bajo esta óptica, se genera lo que muy comunmente se llama paradigma, que no es otra cosa que la representación pensada de lo - bueno y lo malo, de lo funcional y lo infuncional.

Al tener en cuenta lo anterior, el positivismo hace que se distinga socialmente al buen alumno del que no lo es y para ello, tendrá que explicar a través de su discurso cuáles son las características de cada uno, de tal manera que no pueda confundírsele con el otro.

Si como hasta aquí se ha sostenido, la educación es el lugar donde se determina el entramado conceptual que rige a -

Desde la lógica en que se aborda la problemática educativa en este trabajo, - (a diferencia del positivismo), la educación como proceso, es diferencial de otros porque éste también es parte del universo. En síntesis, no hay distintivos entre - los procesos sino condensaciones diferenciales y diferenciables de la totalidad en ellos.

una organización social a través de la introyección de su concepción, esta misma es la encargada de calificar, de distinguir entre el bueno y el malo. Se trata del traslado de las sensaciones al terreno de las figuras pensadas. Si estas sensaciones van a ser determinadas por una práctica social, es necesario establecer el mecanismo que haga de dicha práctica una reproducción pensada de tal manera que se construyan los referentes para diferenciar las que le son propias al sistema y las que son su obstáculo.

La construcción del paradigma del buen alumno, está fundada en práctica social precisamente. La búsqueda de identificación entre educación-organización social es propia del -capitalismo y cuando una disfunción surge en la relación de este binomio, se generan proyectos distintos de educación, -que por otro lado no tiene nada que ver con su organización distinta ya que esta última está llamada a determinar aquella.

El caso mexicano es digno de ser observado bajo esa óptica: "Las nuevas tendencias que apuntaban en la pedagogía -universal, consistentes en establecer los vínculos entre educación y el desarrollo económico y social de cada país, acentuar la capacitación del hombre para el aprovechamiento de -los recursos naturales, compaginar el estudio con el trabajo, dar al niño, al joven, a la mujer y al hombre el sentimiento de su propia comunidad, al mismo tiempo que la voluntad y los medios para ejercer su acción dentro de la misma, son características propias de la escuela mexicana, que la reforma -educativa sólo trata de afirmar, fortalecer, ampliar y hacer las efectivas en la presente realidad nacional."²¹

²¹ SEP. "Plan de once años y la reforma educativa." en:
Política educativa en México **ii**, p.103.

Esta realidad aun cuando es evidente, sigue siendo el motivo del comentario, del artículo, etc., de quienes dedican sus investigaciones al campo educativo. Lejos de propiciar o generar nuevos caminos por los que se ha de conducir el interés de cada sujeto, contribuyen a evidenciar esas disfunciones del gran sistema.

Es claro que "un buen alumno" lo que busca en la universidad o en cualquier nivel del sector de la educación, es el mecanismo que le permite escalar los supuestos peldaños sociales que le conducen a las más altas posiciones, las mejor remuneradas. Esto por sí mismo, es una forma de evidenciar - lo que el sistema ha hecho creer a todos aquellos que se forman en una institución educativa: su carácter desinteresado. Si esto fuera así, no importaría que cualquier individuo estuviera preocupado por aprender un oficio o querer llegar algún día a formar parte de los cuadros dirigentes de la burocracia nacional. Luego entonces, el carácter de la institución no es desinteresado; que fomente la holgazanería del pensamiento, es otro asunto. Aquí de lo que se trata es de ejercitar las manos, se tiene que saber hacer algo para realizar las funciones encomendadas por cada nivel y dejarse de lucubraciones que apunten hacia otra cosa que no está contenida en éstas.

La determinación del sujeto educando, el nuevo hombre, sin saberlo -y si se sabe no conviene decir por qué- se lleva a cabo desde una posición interesada, i.e., desde los intereses del grupo dominante. Al hacerlo así, se ponen en práctica los principios que sostienen al positivismo que nació - con ellos para dirigir a la sociedad de acuerdo con la mecánica funcional que establece el mercado.

El paradigma del buen alumno conlleva su correspondien-

te en el del buen maestro que, como estructura distinta de - aquél, desempeña funciones también distintas. Esta relación establecida entre un buen alumno y un buen maestro, descansa en el supuesto de que éste, alguna vez, tuvo que realizar las funciones de aquél, pero que por la benevolencia del sistema ha ascendido a los estratos superiores para desempeñar un - rol distinto.

El maestro considerado como "el alma" de la educación, tiene también sus propias responsabilidades, el cumplir con ellas, es lo que le distingue del que no lo hace, i.e., del mal maestro.

Al incorporar las características de un sujeto educador, el plan de once años establecía: "La escuela mexicana producto de nuestra historia, ha seguido en la doctrina y en la realidad un proceso de integración, beneficiándose del pasado. Sin contradecir la radical fluidez de la realidad social y si tuándonos en su perspectiva coherente, ha incorporado los valores permanentes de la escuela tradicional: su honda preocupación por la transmisión de la cultura y la adquisición del conocimiento, las preocupaciones y progresos de la educación contemporánea, el respeto a la personalidad del niño, así como ciertos principios del aprendizaje y la organización del trabajo docente, entre otras cosas más y la preferente atención a los valores humanos y a las necesidades y problemas - sociales de la escuela de la Revolución mexicana, que puso - en contacto los nuevos ideales con el alma del pueblo."²²

El carácter de apostolado que confiere la educación se

²²SEP. "Plan de once años y la reforma educativa." en:
Política educativa en México II, p.113.

escucha, en palabras de este discurso, como un sinónimo de "vocación" casi monástica; no sin razón se le ha parangonado con algo divino.

De estas líneas pueden deducirse cosas importantes que se refieren al "apóstol de la educación", al buen maestro: la primera de ellas es la consistente en preguntarse si en la actualidad puede haber alguien que dude, como maestro, de la legitimidad de la afirmación que habla de ellos como productos de la historia. Un producto terminado que se queda así, como producto. Una segunda cuestión es la que se refiere a su carácter de recuperador y transmisor de la cultura.

Tales son, en síntesis, las características de un buen profesor. El buen maestro, como dice Aguilera en el primer seminario de educación para instructores en 1962, es aquel que suscita, a través del seguimiento de sus programas "... en el educando y en el educador la conciencia de que conocimiento y acción deben asociarse en cada experiencia. Necesitamos que los egresados de nuestros planteles primarios no sean simples repetidores de lecciones aprendidas a la memoria con vínculos deleznable, sino seres que cuyos hábitos y actitudes el maestro -tanto como el ejemplo con la lección- haya sabido favorecer, dentro de un sentido social de fraternidad y de intensa colaboración cívica, el despertar de la personalidad humana - que se manifiesta invariablemente en amor al trabajo bien realizado, en la doble satisfacción del derecho ejercido con provididad y el deber cumplido con plenitud.

"Sustituir la memoria de la palabra por la memoria de la experiencia, como tal es la inquietud de los maestros de educación primaria en la hora presente."²³

²³SEP. "Plan de once años y la reforma educativa." en: Política educativa en México II, p.103.

Si la tarea educativa se desarrolla como el plan de once años establece, cualquier individuo adquiere la capacidad de realización de pasos mecánicos que definen su vida cotidiana. Así, el científico o cualquier investigador, interioriza formas que le permiten realizar una práctica social laboral o científica determinados por la formación escolar. Investigación y educación son constructos de la práctica generadora del sujeto investigador.

La ciencia y particularmente los sujetos que la hacen posible, son considerados componentes determinantes para los objetivos institucionales y de supervivencia del capitalismo. En los países llamados en vías de desarrollo, la actividad científica juega un papel sumamente importante por la complejidad de las disciplinas de conocimiento y la necesidad de definir la dirección en que han de realizarse para cumplir con los objetivos trazados por el sistema. Esta complejidad conduce a la evolución funcional de la ciencia. La buena ciencia es concebida como aquella que se preocupa por las necesidades de la humanidad en un lugar y espacio determinados. Así, los científicos cuya práctica disciplinaria no ha sido determinada a partir de la necesidad del sistema al que sirven, poco a poco pasan a formar parte de los cuadros subocupados por la innecesariedad de su participación en los problemas sociales. Estos científicos son señalados como arbitrarios y perjudiciales, seres malignos poseedores de un saber ajeno y peligroso. Los otros, los buenos científicos, son emprendedores, los llamados a constituir la nueva sociedad en tanto que la acción de su conocimiento impacta en beneficio de la producción social y material capitalista.

Por estas razones, los grupos que mantienen el poder en la sociedad, tienen la posibilidad de decidir el tipo de ciencia requerida descartando así aquella que no es necesaria.

Los parámetros de evaluación científica tienen por tanto la tarea de identificar, de acuerdo con estos criterios - de validez, el conjunto de conocimientos que deben ser recogidos y los que tienen que ser marginados y en el último de los casos, suprimidos. Desde esta óptica, los criterios de - evaluación científica, según el término creado por el positivismo, son: la calidad y la relevancia. Por supuesto que la figura de la ciencia no fue sacada de la nada, es producto - de una determinación social cuya concepción responde con la forma en que se piensa lo real.

De esta manera, Juan Prawdza afirma que "La investigación juega un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de la vida de los habitantes de cualquier país. Los beneficios que devienen de la investigación dependerán de su calidad, relevancia, magnitud, organización y vínculos con el resto del sistema productivo de bienes y servicios. La investigación permita a este sistema aprender, adaptarse y evolucionar mejorando continuamente. La investigación científica y - tecnológica que se impulse deberá apoyar de desarrollo del país entendido no como mero crecimiento económico, sino como proceso permanente de superación de la calidad de vida de sus habitantes."²⁴

Evidentemente, el capitalista no está dispuesto a financiar proyectos de investigación en cualquier rumbo, sino que, como Prawdza lo ha expuesto, sólo aquellos que tiendan a favorecer su propio desarrollo. La figura del buen científico, - lo mismo que la del alumno y maestro, está determinada por - la práctica -función- para la que fue creada.

²⁴ PRAWDZA, Juan. Teoría y praxis de la planeación educativa en México, p.63

El caso de la sociedad mexicana no es distinto de aquellos países llamados en vías de desarrollo; las instituciones educativas, en lo que a investigación se refiere, se encuentran financiadas por los órganos gubernamentales muy cercanos al interés del grupo dominante, por eso es por lo que la queja más general es la consistente en que se exige desarrollar proyectos de impacto en "la ciencia teórica y la ciencia aplicada". Aquí conviene recuperar un planteamiento que se refiere a los ideales de la ciencia positivista cuando afirma que, para ella, ninguna afirmación sería válida si no es constatable a partir de los hechos que pretende explicar, haciendo uso de la verificación empírica.

El papel del buen científico es de suma importancia ya que, a través de él, adquieren contenidos los conceptos que sustentan al régimen social, destacando entre ellos el que se refiere a la tecnología y el de la investigación como delimitadora de la educación. La investigación está marcada por la necesidad del sistema, razón por la que, en la mayoría de los casos, es imprescindible alguna participación del gobierno.

La relación de la investigación con la educación es, desde el punto de vista social, insoslayable; "La adaptabilidad del sistema productivo y su facultad de evolución de manera acorde con las necesidades del país exigen que existan mecanismos de aprendizaje y estos son los centros que realizan - investigación. Estos centros deben conocer los logros y necesidades del sistema productivo, enterarse de los avances científicos y tecnológicos del pasado y de los que ocurren en otros centros de investigación, tanto nacionales como extranjeros, innovar, almacenar lo aprendido y promover su aplicación."²⁵

²⁵ PRAWDA, Juan. Teoría y praxis de la planeación educativa en México, p.227.

Frases más o frases menos, esto es en síntesis, lo que desde el punto de vista estatal debe ser la ciencia y el papel y actividad del sujeto investigador.

La domesticación humana tiene como fundamento especial, la regulación del sujeto social a partir del reflejo de la práctica social en él. No sin razón se ha dicho que la conducta puede ser observada, incluso evaluada. Esta afirmación suena ilógica si se le piensa como acción que mide al pensamiento, pero que en la sociedad actual no es sino la medición, la expresión en términos cuantificables de un comportamiento que modifica a otro, siendo aquel último el objeto de estudio de éste y no es él en sí mismo como se ha querido referir. - Por eso es por lo que algunas disciplinas como la psicología han entrado en la discusión que supone una diferencia entre lo que es comportamiento y la conducta. De cualquier manera, aunque la polémica se haya extendido diciendo que el primero es consciente y el segundo no, aquí, el análisis realizado retoma estos conceptos como dados por la práctica social que responde a la mecánica de funcionamiento del sistema en tanto que la acepción de consciencia adquiere otra connotación en la lógica de este trabajo.

En este contexto, las prácticas sociales que la sociedad ha determinado para cada individuo son las mensurables, siendo una falacia que lo sea el individuo a menos que éste tenga rasgos de idiotez biológica, en cuyo caso es discusión - que no corresponde con la que aquí se hace. Estas prácticas al ser un producto generado por la sociedad, responden a ciertos estímulos por ella creados. Pensar un buen alumno supone pensar la figura que le es correspondiente con esa etiqueta, dado que no es la acción educativa la única que contribuye a la formación de un paradigma dado, no está de más hacer algunos señalamientos que tienen algo en común con la domestica-

ción del sujeto.

Como el positivismo concibe la realidad como una estructura, los lazos de relación entre sus componentes es lo que ha llevado a pensar sobre una posible coherencia interna de su planteamiento. Así, e.g., un buen alumno no se determina como práctica social solo en la educación; aunque ésta juega un papel primario, la estructura familiar también tiene algo que ver al respecto. Lo que pasa es que la familia, como subestructura también es determinada por la estructura social, lo cual supone alguna afinidad con otras también constituyentes del todo estructurado.

Por las razones anteriores, mucho se ha hablado del carácter unilateral que se le confiere a la educación en este proceso domesticador del individuo; en realidad, este proceso sólo se da cuando existe conexión entre las estructuras - que se encaminan hacia los mismos objetivos.

La identificación del individuo con los intereses de la sociedad fue interpretado, en el caso de México, como una búsqueda de la unidad nacional. Conceptos como este que surgen de un movimiento social en el que un grupo emerge como dominante de los otros, perduran como si se tratara de algo tan sagrado como intocable.

En términos del discurso educativo mexicano, el buen ciudadano es el que, independientemente de realizar de manera adecuada las funciones formales de acuerdo con la posición que le ha tocado vivir, hace suya esa necesidad imperiosa de pertenencia y se siente convencido de ello.

Edgar Llinás dice que: "Es la escuela la que va a apuntalar la unidad nacional y la encargada de dar forma al carácter mexicano. Pero la escuela no es solo el instrumento; exis

te el órgano encargado de transmitir esta actividad en el ser viviente social: el Estado. Es el único cuyas funciones pueden aclarar a la sociedad entera y que es capaz de encaminar la conciencia misma de la colectividad; el que forzosamente está en contacto con todas las fases de la vida nacional. De este concepto nace el derecho a imponer y a exigir la instrucción."²⁶

Si bien es cierto que la educación ha sido uno de los pilares de la conformación del pensamiento social, no es menos importante en su capacidad, como institución creada por y para el servicio del estado, de mediadora para la identificación de la figura y la conformación práctica de lo enseñado. De aquí se desprende el valor concedido al proceso educativo a partir del planteamiento de Durkheim; esta transmisión de la experiencia pasada para el reconocimiento de las funciones en el presente, no sería posible si un requisito faltara (figura y práctica).

La unidad nacional, al triunfo de los ideales del grupo actualmente hegemónico encierra el gran universo de la sociedad mexicana. El término tan llevado y traído por el discurso social, ha hechado raíces en las conciencias de los sujetos a grado tal que parece haber existido por siempre ya que en él se encierra, como mucho lo han afirmado, los ideales y las aspiraciones comunes de todos los mexicanos.

Se hizo necesario para el Estado mexicano mantener vigentes los preceptos que la revolución le había legado, especialmente los que se refieren a la organización económica y política, la solidaridad y los sentimientos, preceptos que por

²⁶ LLINAS ALVAREZ, Edgar. "Revolución, educación y mexicanidad." en: Política educativa en México II, p.45.

otro lado no surgieron con la llamada así revolución mexicana, sino que son las aspiraciones del grupo hegemónico constituida como una práctica legítima y obligatoria de todo aquel que tenga una conciencia patriótica y sentido de humildad ante ellos.

Después de haber encerrado la conciencia bajo el término de la unidad, sólo quedaba delimitar los campos a través de los cuales fuera evidente el cumplimiento del sentir patriótico. Desde entonces se han hecho esfuerzos por arrastrar entre otros al proceso educativo, transformándolo en una estructura capaz de generar los cuadros humanos que ocuparán un sólo sitio en la gran pirámide laboral, y como el interés que mueve a esta gran estructura es el consistente en mantener al país en las altas esferas tecnológicas requeridas por el mercado nacional e internacional, se crean diversas instituciones con tendencias a la capacitación técnica: el cuadro del conocimiento reducido a una ridícula expresión -- tecnológica.

La ciencia entendida como el avance tecnológico también se redujo a meras circunstancias de lo realizado en otros -- países, la innovación y el descubrimiento pasaron a formar parte del pasado. El buen individuo se convierte en buen repetidor de las experiencias anteriores. De esta manera, la educación es entendida como enseñanza técnica.

"Se considera como enseñanza técnica [...] el estudio de aquella que tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos teóricos y materiales que la humanidad ha acumulado para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades. Los recursos teóricos están organizados en disciplinas científicas. Los recursos materiales en sistemas de producción y de cambio de productos; y esta -

organización es de tal manera importante que constituye la estrutura de la vida social y a ella se conforman todas las otras actividades. La escuela técnica no está vuelta hacia el individuo sino hacia la organización de la proyección y el cambio. No está condicionada por el aumento de la población sino por las transformaciones operadas en la estructura económica del país."²⁷

Con estos principios tan ridículos de la educación, se hace posible lo que algunos teóricos dicen, cuando se reconoce que hasta el gusto por conocer se pierde.

²⁷CASTILLO, Isidro. "Revolución, educación y mexicanidad".en: Política educativa en México II., pp. 81-83.

2.2. La crisis conceptual de la ciencia y el replanteamiento de la educación en México.

La acumulación de conceptos en la actualidad es tal que poco a poco supera la capacidad humana de asimilación. Existe una marcada diferencia entre el sujeto que es considerado como científico y el que no lo es. El erudito es aquel individuo capaz de registrar memorísticamente los eventos importantes, las fechas, definiciones, etc., de tal manera que puede repetir aquello "tal como fue", "tal como se dijo", etc. El enfoque erudicionista de la educación está acarreado serios problemas a la ciencia capitalista; cada vez es más difícil ordenar el "montón" de conceptos que al estudiante se le presentan. El problema pretende resolverse a partir de la parcelación del conocimiento en unidades cada vez más pequeñas. Solo el erudito es capaz de dominar un amplio territorio que, para los simples fue dividido.

La ciencia capitalista desde que nace, se dedica a la solución de los problemas que la clase dominante enfrenta. Metodológicamente, la ciencia capitalista ha asumido la comprobación como fundamento de científicidad de un conocimiento.

Esta fe en la comprobación de la ciencia, surge de la confusión conceptual de la misma en sus inicios. Los planteamientos científicos encontraron fácil respuesta dado que la sociedad en formación debía crear sus propias explicaciones para legitimarse como orden social. En la medida en que esta organización se va haciendo cada vez más compleja, es decir, que surgen nuevas funciones de la sociedad -funciones que por otro lado, ella había condicionado-, más difícil le resulta su control.

Según la concepción cientifista todo tiene relación con todo y la relación final, i.e., el resultado, es el trabajo y la producción.

Un poco bajo la justificación del cientifismo, Barbieri señala: "Comprender un objeto físico no es sólo analizar una función abstracta, sino relacionar concretamente en la práctica diferentes objetos. Todas estas elecciones de material, y el relacionar objetos entre sí, forman parte de los círculos del saber y del trabajo."²⁸

La respuesta a la pregunta que Barbieri se hace en lo que toca a la relación entre objetos -teniendo en cuenta que objeto es cualquier cosa susceptible de conocerse, y de enunciar algún juicio sobre él-, no es exclusiva de la ciencia experimental. En todas las disciplinas de conocimiento está presente como relación entre disciplinas que expresa relaciones entre objetos reales distintos. El reparto de la realidad en parcelas disciplinarias, como el abuelo que reparte sus pertenencias a sus descendientes, conlleva la dificultad de que la realidad no se reconoce en el reparto, sencillamente porque cualquier objeto real puede ser estudiado por múltiples disciplinas.

Como todo en el régimen capitalista tiene una función determinada, i.e., se tiene que referir a algo específicamente, hay que buscar cuál es el objetivo de cada ciencia y cuál su objeto de conocimiento. Esto tiene un doble efecto si se le mira desde la problemática actual de la ciencia: por un lado se están creando parcelas de conocimiento cada vez más simples y por otro, individuos disfuncionales.

²⁸ BARBIERI, Gerard e Ilisca Ernest. "problemas de una enseñanza experimental." en: (auto) crítica de la ciencia, p.225.

Estos sujetos sin función, que en otro momento fueron - definidos como la parte opuesta al paradigma creado por la - sociedad, hoy se constituye en la fuerza más importante y - opositora al régimen. No se trata del científico indeseable, del mal alumno, sino de individuos que se salieron de los lí - mites del paradigma por las contradicciones de la sociedad.

Por no haberse constituido como fuerza consciente, a - pesar de que se oponen al sistema, estos depositarios de la ciencia fraccionada, en el afán de su búsqueda objetual, es - tán encontrando algo que el mismo régimen había logrado guar - dar para sí mismo: "las causas" de la sociedad actual. Así - surge en ellos el cuestionamiento de su propia práctica tradu - cido en cuestionamiento de la sociedad misma: "?dónde está la relación con nuestra actividad, si todo lo que hace es dar cur - so sobre los átomos y los rayos x? Justamente hay una rela - ción porque no hablamos sino de átomos y de rayos x."²⁹

El problema de la búsqueda de relaciones entre discipli - nas y la distinción de prácticas sociales, es hoy algo que - aqueja constantemente a quienes se forman en las universida - des como los futuros hombres de ciencia, los copartícipes del montón conceptual acumulado.

Lo cierto es que, al parecer el origen conceptual de la ciencia al ser parte de la realidad y por referirse a ella, está siendo reclamado por ésta en tanto la sosodicha reali - dad no está hecha a base de secciones como supone el positi - vismo. La naturaleza de lo real obstaculiza el afán de los futuros científicos por encontrar la función social que les corresponde, lo mismo que el objeto que estudia su discipli -

²⁹BAZIN, Maurice. "La ciencia y los científicos del tercer mundo." en: (auto) crítica de la ciencia, p.98.

plina creyéndolo distinto al de otros. La discusión que se genera al respecto no está ni con mucho concluida. Nadie hasta donde se sabe ha podido trazar las barreras de su república disciplinaria y ha establecido relaciones "bilaterales" con sus vecinos.

Lo que aquí es importante resaltar son los rumbos hacia los cuales esta búsqueda ha conducido. No se trata ahora de la comprensión del montón conceptual acumulado sino de sus implicaciones con un mundo que no responde a la explicación dada por el positivismo. Ya no es posible volver atrás y empezar de cero para dar otra imagen de la ciencia. El conocimiento actual tiene que partir, es cierto, de lo ya construido pero no como mera acumulación; tal es la preocupación de la ciencia que, por otro lado, no está referida precisamente a la ciencia positiva. Ahora, la existencia del conocimiento científico debe explicar, además de la manera en que influye sobre la naturaleza, la forma en que lo hace y sus implicaciones.

Hasta antes de estas reflexiones, todo parecía marchar sobre ruedas, la realidad determinada en última instancia - al parecer no tiene problemas. La ciencia y sus principios - tienen que ser aceptados como la religión, y aquí, como se había afirmado anteriormente, el problema es de creencia ciega, como el interés que mueve la fe hacia cualquier cosa.

En términos de lo que se entiende por científico en el positivismo es lo que se refiere a lo comprobable; como todo proceso que puede ser reproducido en laboratorio. Esta es, - entre otras razones la que hizo pensar a los científicos del positivismo en que los fenómenos naturales y sociales podían ser evaluados y conceptuados desde un sólo modelo y por tanto tratados con un método científico único.

Según la filosofía positivista las reproducciones de los fenómenos naturales eran algo tan cercano a los sociales que podían ser expresados de manera coherente bajo una posición de verdad comprobada y comprobable. El uso de modelos matemáticos para explicar la realidad, encerrando los fenómenos bajo números, i.e., representando de manera intangible su esencia - convierten al mundo en una caricatura numérica.

Pero no debe creerse que cualquiera puede hacer conocimiento científico. Como se dijo, existen funciones especiales que un sujeto debe cumplir para denominarse científico. La sociedad, al concederle el papel de experto, lo hace a partir de que éste ha sido sometido al proceso de modelamiento correspondiente, a través de la educación donde precisamente se le asignará la parcela conceptual, de acuerdo con una determinada vocación.

El papel de la ciencia así dividida, descansa en el supuesto de que solo ella tiene la capacidad de resolver los problemas del hombre. La palabra de los expertos será respetada, porque solo a través de ellos es que la acción de la ciencia tiene que ser observada, es decir, a través de la práctica profesional.

Como únicamente los llamados expertos han podido tomar parte en las decisiones más importantes, porque son ellos los únicos que conocen sobre ciencia, se da lugar a una contradicción más del positivismo acerca de su legitimación como ciencia unida a la verdad desinteresada, al justificar o buscar justificaciones de las desigualdades sociales e inclinándose hacia los intereses de un solo grupo social, por lo que no puede hablarse de un conocimiento desinteresado.

Al legitimar una forma de organización propia del régi-

men capitalista, la ciencia, incluso en su interior, responde a la exigencia de la sociedad. Los lugares destinados para la investigación se organizan por jerarquías y funciones. Dependiendo del estatus académico, es el lugar al que se tiene derecho a ocupar en la organización de los intelectuales. "... los 'buenos' laboratorios están muy jerarquizados existiendo allí una división del trabajo muy especializada. Cada uno de los investigadores está encargado de reconstruir uno de los pedazos del rompecabezas científico, realizándose el montaje final en la cúspide de la pirámide jerárquica. Esta tendencia norteamericana (sujeta a la moda, exigencia de la productividad) es generalmente dominante y fija las normas de valor científico ."³⁰

Para el joven científico lo mejor es su inscripción en la pirámide ocupacional, sin embargo, el espíritu competitivo que mueve al régimen capitalista los arrastra por igual a ese sistema. Cuando las cosas en relación con su ciencia no están mal, el problema es simple: su actividad se reduce a la sobrevivencia. Aquellos que no encuentran el objeto de la ciencia bajo la cual fueron formados, no tienen derecho ni siquiera a la sobrevivencia y solo hay dos opciones: la actividad vegetativa o la obtención de un estatus permanente y acorde con los fundamentos de la ciencia positiva signada por el anonimato. Aunque con fines de entendimiento se han separado estas características del científico que de alguna manera no es del todo útil, es una realidad solo con fines didácticos. En la acción material de una práctica social, un sujeto con esas características, no le sirve a nadie por su actividad vegetativa que se refiere a no hacer nada. Pero, por otro lado, tampoco está en desacuerdo con ser un elemento inactivo.

³⁰ GODEMENT, Roger. "¿Por qué ustedes hacen ciencia?" en: (auto) crítica de la ciencia, p.89.

Esta es la forma en que su actitud parasitaria puede no estar en vías de extinción; podría decirse que la razón de su existencia es hasta un mal necesario para el sistema.

Estos científicos son, en cierta forma, creación de un bien no productivo, que si no sirven para alguna cosa, son un buen vehículo para la inversión en los proyectos de investigación. De otra manera ¿quienes serían los llamados a hacer ciencia para inventar nuevas necesidades en la sociedad?

Por otro lado, la ciencia que sostiene los principios de la organización social y por tanto su concepción del mundo, crea con sus instrumentos las condiciones bajo las cuales el conocimiento puede proporcionar a la sociedad elementos de supervivencia. De otra manera carecería de sentido hablar de la permanencia de esta sociedad legitimándose por su utilidad y necesidad.

La ciencia positiva es de utilidad en tanto resuelve problemas de la sociedad capitalista aunque existe un conjunto de ellos que no puede asegurarse que se tenga bajo control, como son los que se refieren a la crisis de la ciencia que venimos discutiendo.

En relación con lo primero, dice Godement "...es cierto que la ciencia permite actualmente algunas contradicciones del sistema capitalista .

"El factor investigación interviene en la proporción esencial en el índice de crecimiento del producto nacional, es decir, en el aumento de la ganancia capitalista. Permite crear nuevos modos de producción capaces de producir, a su vez, otros modos de producción más completos elevando la productividad y bajando el costo de producción, lo que se con-

vierte en primordial cuando la competencia monopolista ya no se ejerce sobre los precios. La introducción de nuevas generaciones de factores de producción permite intervenir sobre los índices de calificación y el índice de desempleo de los trabajadores en la empresa, o sea, sobre la variable empleo: el progreso técnico aparece, entonces como un factor de regulación de los índices de crecimiento de la producción, lo que permite resolver provisoriamente la contradicción tendencial del índice de ganancia."³¹

Las funciones de la práctica científica en el actual régimen social, se están dando a través de los dos factores - principales: la producción y el trabajo, ambos sobre el interés convergente de los grupos sociales beneficiados con dicha práctica. De cualquier manera, las contradicciones internas de la ciencia, cada día se acentúan más en la medida en que la población científica ya no está teniendo, como se había creído el acceso a los beneficios sociales de ésta. Muchos - individuos se están hundiendo cada vez en mayor número a la pauperización económica y esto está cambiando sensiblemente el rumbo de ésta. La parte crítica que se está formando en el interior de las disciplinas de conocimiento cada vez se inclina más hacia la formación de sabios que en el futuro habrán de sustituir a los eruditos. Su primera aproximación se tiene ya en los brotes de disidencia que, de llegar a consolidarse, serán la puntilla para cambiar el rumbo de los objetivos científicos. Como afirma Dayan: "Para muchos, la motivación de esta rebelión 'interna' contra el cientifismo parece ser un rechazo intelectual o moral frente a las limitaciones internas o sus implicaciones externas. Sea como fuere, un número considerablemente mayor de opositores surgirá posi

³¹ GODEMENT, Roger. "La integración de los científicos al actual sistema social." en: (auto)crítica de la ciencia, p.92.

blemente en los años próximos, al menos en el mundo occidental en razón del importante número de científicos entrenados y de técnicos que estarán desocupados o empleados en una profesión para la cual no han sido formados, o con un estatus o un salario considerablemente inferior al que creen tener de derecho en razón de su competencia científica. Aquí vemos lo que los marxistas sin duda, llamarán una 'contradicción interna de clase' en la casta científica, dando nacimiento a lo que podría denominarse un 'proletariado científico'. No habiendo ya poderosos intereses de clase en juego, estos proletarios serán muy probablemente un factor suplementario de desintegración de la ideología cientifista."³²

La crisis de la ciencia, es entonces la crisis de la sociedad. Al ser así, se hace necesario un replanteamiento de los objetivos sociales de cada proceso que tienen que ver -- con la formación de la organización estatal.

Entre los factores que una mayor influencia reciben de la crisis científica, están los que se refieren al proceso educativo que, al ser producto de una concepción falseada en términos ontológicos, conlleva a una serie de acciones que habrán de redefinir sus alcances y objetivos. No es posible ya entender al proceso educativo en términos de medio preparatorio o domesticador para una práctica social dada y para siempre. Es necesario redefinir conceptualmente a esta sociedad que ha entrado en crisis por el punto más fuerte que la sostiene: la ciencia.

Cada país, por tener sus propias formas de organización, aunque de manera general rige un solo modelo, tiene que deci

³²DAYAN, Sonia y Maurice. "La nueva Iglesia universal." en: (auto) crítica de la ciencia, p.57.

dir, con base en sus necesidades, el rumbo del proceso educativo, que, por otro lado, representa también el rumbo de la práctica científica.

La crisis científica se debe, en gran medida, a su ceñimiento servilista precisamente a unas necesidades que, como todo proceso son perentorias. El momento de la redefinición conceptual debe retomar los nuevos planteamientos que recuperan su movimiento y transformación. No se le puede sujetar a este proceso dialéctico de la realidad a esquemas conceptuales permanentes; hacerlo así, asegura la posibilidad de que en un futuro, esta crisis devenga con otras contradicciones más fuertes y peligrosas para el hombre.

en el caso de México, esta crisis conceptual parece mantenerse en letargo. Quizá por su carácter poco desarrollado, todavía no tenga conciencia de lo que actualmente es una problema universal.

Los grupos del poder pugnan por mantener vigentes los ideales positivistas, sin embargo, el proceso evolutivo de la realidad los desmiente. Son estos grupos los que precisamente han conferido a la educación el papel tan importante que hoy día ostenta, viendo que poco a poco los fines de ésta se alejan cada vez más de los suyos. Es suficiente ver que en este proceso era necesario producir los cuadros humanos que requería la producción social y en ese intento se reclamó por parte del Estado, la devolución de los recursos implicados en la formación de esos cuadros. También se pretendió convencer a las masas explotadas de que su situación mejoraría en la medida en que el ascenso a los estratos sociales más importantes se diera. Para ello, era necesario poner a su disposición los elementos que permitieran la movilidad.

Lejos de haber resuelto el problema, la llamada economía de la educación lo acentuó. El acceso de un mayor número de sujetos a la cultura devino en la formación de cuadros intelectuales que pasaban a engrosar las filas del desempleo. Se pensó que el crecimiento de la población educacional iba a ser determinante de un crecimiento de la economía nacional y el resultado fue la inversión del proceso.

Las distintas alternativas de educación en México no solamente giraron alrededor de un crecimiento anárquico de las necesidades económicas nacionales, sino que por el contrario, influidas por otro tipo de agravantes propias de la crisis nacional, fueron rechazándose poco a poco las tendencias reformistas de la educación y del sistema en general. El convencimiento de que la supuesta movilidad social a partir del acceso a la educación se daría, poco a poco se fue desvaneciendo.

Las líneas generales del conocimiento proporcionadas por la educación, no apuntan ya hacia la solución de problemas determinados por el grupo social dominante, sino al rompimiento con ellos. El replanteamiento de los fines de la educación, en términos de los fines del grupo dominante es ya inaplazable. La visión funcionalista de la educación en México, hace esfuerzos por dar una explicación más o menos racional de los fenómenos tales como la pobreza y el desempleo masivos.

Esta pedagogía importada e impuesta a una sociedad donde se han alcanzado los niveles de desarrollo económico de los países llamados potencias mundiales, se están debilitando en los puntos más estratégicos del capitalismo mundial, -teniendo impactos importantes en la confundida política educativa de los países atrasados.

Los ideales del positivismo en México, son cada vez más débiles y la razón primordial se debe a que, a pesar de ser un órgano subordinado del mercado mundial, cobra especial importancia no tanto por los grandes avances en materia tecnológica cuya aplicación depende del grado de desarrollo propio, sino por los brotes de disidencia que contra el régimen se -formulan a nivel mundial. Las correcciones de la desigualdad social, supuestamente encargadas al proyecto educativo mexicano, no están surtiendo el efecto esperado aludiendo que las asincronías y las coyunturas educacionales, así como las sucesivas reformas al mismo estarían compensadas con la sola -introyección de los conceptos ideológicos propios del movimiento social de 1910.

Desde esta perspectiva, están resurgiendo distintas corrientes que tienden hacia la superación del modelo conceptual de la sociedad mexicana actual. La razón por la que -estas corrientes hacen acto de aparición, no tiene como fin la búsqueda de nuevas formas de vida en general. Un replanteamiento de la concepción de la realidad, dicho sea de paso, es la emergencia de las fuerzas sociales más importantes que habrán de derrocar al actual sistema de organización social en respuesta a la determinación estructural del proyecto educativo estatal. Entre las fuerzas opositoras al proyecto educativo positivista se cuenta como una de las más sobresalientes al marxismo.

Las corrientes del pensamiento hegemónico en su afán -por cubrirse de la fuerza demoledora del marxismo, han querido refugiarse en sus propios principios. E.g., la actitud del estructuralismo althusseriano que nace como una respuesta a esta necesidad tergiversando el verdadero contenido conceptual del marxismo, lejos de ser una posición que recoja -las necesidades intelectivas del grupo social que pugna por

la obtención de la hegemonía en el campo de la producción social, se presenta como una medida que pretende la suavización de las actitudes opositoras del grupo emergente.

El discurso estructuralista se encuentra hoy basado en una supuesta realidad que trata de hacer converger los intereses del grupo socialmente hegemónico con las aspiraciones de la disidencia en México. Al igual que cualquier modelo como lo fueron el funcionalismo y el estructural-funcionalismo habrá de ser derrotado en tanto se pruebe la intrascendencia de sus postulados básicos. La sociedad mexicana actual, está midiendo dicha eficacia en torno a la satisfacción material de sus necesidades. El punto más importante que habrá de calificarse no será el de la forma en que tal o cual corriente aumente la producción, sino aquel que recoja, entre otras, las aspiraciones de la clase que practica tal o cual ejercicio político en razón de sus intereses más generales.

La explicación de la corriente estructuralista no dice nada para quienes se mueven en una lógica de compromiso clausista. Saber que la educación es un aparato ideológico no lleva a ninguna parte, sino que por el contrario, es solamente un recurso más que trata de fijarse en la conciencia de los individuos para remarcar el carácter distante entre él y el desarrollo de la sociedad, en una acción en la que, al ser concebido como tal (como concepción del mundo) se imagina tan lejos de la acción transformadora que tal proesa parece inalcanzable.

La función de las corrientes filosóficas positivistas, no es la de establecer como verdad para cada individuo disidente sus postulados, sino la imposición de ellos, disminuir la afectación de los puntos más vulnerables de la concepción ontológica del sistema e identificar las coyunturas sociales

que rápidamente se toman como señal para la construcción de las tan llevadas y traídas reformas del proyecto nacional de la educación.

Para ilustrar un caso prototípico de este pensamiento, se pueden observar los procesos que llevaron a cabo la modificación del liberalismo mexicano de los años veinte. Se decía que impulsada por los pensadores mesiánicos como Vasconcelos, nada tenían que ver las propuestas educativas de éste con los reales intereses del Estado mexicano. Por su ineficacia conceptual, el positivismo nunca alcanzó -cuando menos en el caso de México- a comprobar que la realidad de un país no está determinada así, unilateralmente generada por la reflexión de un individuo sobre lo que éste concibe como práctica educativa, sino que ésta se inscribe en la dinámica de un sinúmero de procesos cuya percepción, desde el punto de vista de la filosofía positivista, es imposible sin sujetarla a los intereses de una concepción ontológica más general. Luego entonces no se trata de un reformismo hecho a capricho por quienes determinan el rumbo social sino de los intereses de la clase que emerge como rectora de la organización. Así, ante la aparición de grupos cuya concepción del mundo difiere sustancialmente de la imperante en la sociedad capitalista, se llevan a cabo acciones que permitan su inserción a la mecánica del sistema.

Un aspecto de suma importancia, no sólo para México sino para todo aquel lugar donde el capital se erige como relación social dominante, es el consistente en la socialización del concepto de nación del sentimiento de pertenencia al Estado-nación. Sin saberlo, la sociedad mexicana estaba cumpliendo con las condiciones propias de la organización social que se estaba importando y que sería consolidada más tarde - en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El hombre por formar quedaba delineado en las leyes de la de mocracia. En cada individuo una conciencia acorde con el Es- tado requerido por el capitalismo.

Al lograr la aceptación del Estado capitalista como for ma de organización social, se sientan las bases de la nueva sociedad; sin embargo, los grupos humanos que pasaron gran - parte de su vida al servicio de las formas precapitalistas conservan muchas de las costumbres y características de la vieja sociedad. Para los hombres del liberalismo mexicano, - la escuela i.e., la educación es el arma de mayor importancia para la socialización de sus ideas. En este sentido es nece sario recuperar esta premisa, ya que precisamente es en la - educación donde se da una de las guerras más prolongadas y feroces entre el nuevo y el viejo orden social.

El grupo dominante que emerge de las ruinas de la vieja sociedad, comienza a reclamar derechos que considera legítimos, orientándose la educación en México a una lucha entre - poderes sociales. El capitalismo en México no resulta de la generación de una facción liberal que posteriormente constru ye su propio Estado. No puede sostenerse que en este país se transite del feudalismo al capitalismo, de ahí que, en opi nión de mucha gente se vive una época de capitalismo poco de sarrollado y de un feudalismo híbrido. Estas dos condiciones son aprovechadas por instituciones de gran arraigo social en Europa que, a su introducción en América adquieren vital im- portancia; entre ellas una de las más importantes es la Igle sia.

La lucha Iglesia-Estado no es exclusiva de México, ésta parte de la vieja disputa por el poder social en los países de Europa por lo que, su llegada a tierras americanas, no es de ninguna manera un caso insólito si tomamos en cuenta la -

inserción de éstas a partir de la expansión comercial. Para la sociedad mexicana la introducción de una nueva cultura no revestía una gran importancia por tratarse de una sociedad = sometida por los conquistadores. Lo que se resiente es la in troducción de nuevas formas de pensar. No es lo mismo saber que han derrocado a un presidente a que se diga que Dios no existe.

En este contexto la educación cobra vital importacia. Es ella la encargada de generar una nueva conciencia social que aleje los vicios creados por la Iglesia. Escobar Valenzuela al retomar las palabras de Mora, de que "el dogmatismo que priva en los colegios impide el adelanto de las ciencias. El dogmatismo no es el camino para llegar a la verdad."³³ Aquí habría que resaltar el carácter que se le da a la palabra dogmatismo en Mora. Para la corriente liberal, lo dogmático está estrechamente ligado con lo que es obscuro, lo poco comprensible, lo improbable. En esta designación de lo dogmático caben muchas otras acepciones que nada tienen que ver con lo obscuro y lo improbable. "Los hombres -sigue diciendo Escobar- que no se rigen por las enseñanzas clericales h ablan poco pero realizan mucho. Son llamados hombres positivos; hombres de acción; hombres educados en los usos ordinarios e de la vida; hombres capaces de coordinar sus conocimientos - con las necesidades reales de la sociedad; hombres realistas, prácticos y no retóricos y especulativos."³⁴

El liberalismo del Dr. Mora critica la actividad de la

³³ESCOBAR VALENZUELA, Gustavo. "el liberalismo ilustrado del Dr. José María Mora." en: Política educativa en México II, p.144.

³⁴Ibid., p.147.

Iglesia ya que jamás se ocupó en crear en los hombres una conciencia cívica, patriótica, de justicia, etc. Lo que no toma en cuenta y quizá nunca llegó a comprender, es que su ideal se basaba en sustituir un dogmatismo por otro, una filosofía por otra: el reclamo de amor a la patria exige la creación - de la figura patria; sin ella, el reclamo carece de sentido. A la sociedad mexicana le fue exigido comprender la complejidad conceptual de un capitalismo que se adelantaba a su propio tiempo. Esta atemporalidad conceptual es la que ha convertido a la educación en un problema más de fe que de análisis.

En el caso de México, las necesidades específicas presentadas en la implantación del régimen capitalista, fue necesario establecer una educación que recogiera los intereses de un grupo social determinado. El pensamiento floresmagonista influido por el pensamiento liberal, tiende también a consolidar el Estado capitalista. todas las actividades serán ligadas por dos conceptos que personificaban la forma de vida vigente: el trabajo y la producción. Así, Leopoldo Zea, reflexionando sobre los Flores Magón, afirma que el tipo de educación en México debe realizarse, "recogiendo las viejas ideas liberales sobre la necesidad de dotar a los educandos de una institución que les haga apreciar el trabajo material que implique un mejor aprovechamiento de los recursos naturales y el orgullo por este tipo de trabajo ..." ³⁵

Los preceptos formales de la educación capitalista alcanzan su plenitud al ser elevados a un rango constitucional. También para los momentos de esa definición, el problema central de ésta descansa en su separación de las viejas ideas - organización social antecesoras del capitalismo. Esta separa

³⁵ ZEA, Leopoldo. "Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana." en: Política educativa en México I, p.207.

ción de las viejas ideas conservadoras, se realizó a través de la desvinculación entre lo que la democracia llamó enseñanza laica y la enseñanza clerical. Así, se entendía por "...enseñanza laica la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña el error inspirándose en un criterio rigurosamente científico."³⁶

El haber transmitido los ideales del grupo a los preceptos constitucionales de la democracia mexicana como elementos determinantes de la práctica social, hizo que las viejas pugnas se vieran suavizadas al tiempo que se alimentaba un nuevo tipo de fanatismo: el de la acumulación capitalista de riqueza.

Es difícil establecer alguna diferencia inmediata de los efectos que trajo consigo una reforma radical en el proceso educativo mexicano.

La educación concebida como determinación social, puede revertir el proceso cuando los cuadros intelectuales desvían el proceso hacia intereses distintos de los de las clases dominantes. La educación puede modificar la práctica de los individuos y éstos, por su acción elegir nuevos canales organizativos, ya que precisamente en este ámbito es donde se confrontan las ideas que dan forma a la organización de la sociedad.

En el caso de México, el fenómeno educativo queda definido por el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que dice:

³⁶ CONGRESO DE LA UNIÓN. "Diario de debates." en: Política educativa en México II, p.25.

"Artículo tercero. La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que en la educación primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

"Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

"Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria."³⁷

Por la lucha que se sostuvo con las instituciones religiosas la connotación que se le da a la educación en este artículo constitucional es claramente antirreligiosa. Por otro lado, habría que asegurar la dominación de los particulares ya que para ese momento, la clase que mayores recursos económicos poseía, fue precisamente aquella que heredó las benevolencias del régimen anterior. La milicia, al mismo tiempo que los grandes terratenientes* estaban llamados a formar las filas del capitalismo naciente. La Iglesia, por ser la gran parte opuesta a la concepción de la realidad que se instaura, se constituye como el enemigo directo del régimen por lo que había que limitar su participación a los intereses de la nación.

³⁷ CONGRESO DE LA UNIÓN. "Diario de debates." en: Política educativa en México II, pp.29-30.

* El grupo social así llamado, es la representación inmediata anterior del grupo que actualmente ostenta el poder y por ende el único agente con posibilidades de establecer centros educativos. El motivo de su restricción en la participación de los asuntos de carácter estatal, estuvo dada por su simpatía hacia las ideas anteriores del régimen capitalista, por lo que había de asegurarse de que estas no proliferaran en la conciencia del sujeto de la nueva sociedad.

Los casos en los que se daban saltos en las pruebas que se hicieron para saber si una teoría funcionaba para la realidad mexicana, se tiene en la ya famosa educación socialista de los años que marcaron la década de los treinta.

La escuela socialista no fue sino una más de esas pruebas en donde las condiciones materiales determinantes de la vida social así lo permitieron. Sin embargo entre esos des--plantes del sistema no todo había quedado en una mera prueba. Constancia de ello es que el acaecimiento de un proyecto de educación de esta naturaleza rápidamente fue apagado por los problemas en que haría caer la audacia del grupo en el poder. Con este proyecto, el maestro se constituye como una verdadera fuerza que, aún regionalizada, representaba graves problemas de disfunción estructural para la sociedad mexicana. No sin razón se ha dicho que "...la escuela socialista no fue - una mera invención de legisladores radicales ni se redujo a una reforma legal; estuvo claramente vinculada con una vieja y amplia aspiración por el socialismo, de la que participaba importantes contingentes del magisterio."³⁸

De seguir las líneas que marcaban los preceptos socialistas, el proyecto que había retomado estos planteamientos pudo haberse convertido, desde entonces, no sólo en el lugar donde habría de gestarse una revolución social distinta de - la de 1910 sino que, en su conjunto, la sociedad se hubiera visto modificada radicalmente. El surgimiento de la educación socialista, más como querrela, que como un producto histórico real, habría de sucumbir a los embates de la creciente clase social que veía en ella los riesgos de perder lo que tanto

³⁸PEREZ ROCHA, Manuel. "Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano." en: Política educativa en México II, p.133.

había luchado por obtener: el poder político.

El capitalismo mundial no podía romperse en alguno de sus eslabones, y, América Latina era la fuente primordial de los recursos que lo mantenían como poder hegemónico. De esta forma, las convulsiones sociales internas apuntaban hacia la legitimación organizacional. La educación socialista como proyecto estatal, no respondió adecuadamente a las necesidades vitales del capitalismo mundial. Con la introducción de la doctrina panamericana y la incorporación de México a sus principios se da por terminada -cuando menos en esos términos lo constata la historia- el periodo de efervecencia social en la educación, consolidándose el poder en manos del Estado surgido de aquellos movimientos.

Desde entonces, el replanteamiento de la educación en México tuvo que ser tomada considerando como elemento la participación del Estado en ella. Entre las reformas más sobresalientes, que para tal efecto se generaron, está la concesión de la autonomía universitaria; autonomía que se tradujo en despojo de recursos económicos para la manutención de la educación, en tanto ésta conservara como principio la separación de sus intereses con la clase social a la que debía servir.

Entre los rumbos marcados por el poder estatal, no cabría la posibilidad de introducción a grupos de disidencia. El populismo que caracteriza el poder mexicano a partir del ascenso al poder de Cárdenas, definiría también los términos en que la convivencia social había de darse y la educación no podía contravenir este interés. Los conceptos de unidad nacional y patriotismo no fueron pues, solo un estandarte o un lema, se dirigían precisamente hacia la concientización de individuos formando en ellos el sentimiento de solidari-

dad, término tan querido y apropiado por los intereses de la supuesta democracia mexicana.

En este contexto, la educación no encontró más posibilidades que ceñirse a la política del actual proyecto. El juego conceptual de la filosofía positivista ganaba la batalla una vez más en el campo de las ideas sobre el mundo, toda vez que se alza con el triunfo de la intervención física; esas ideas, en el caso de México se deificaron como los ideales que la revolución había legado para sus hijos. De ahí la gran familia a base del uso de las diferentes formas de represión, ha logrado el respeto y la imposición de la tan llevada y traída **unidad nacional**; unidad que se traduce en el despotismo y la soberbia, perdurando mientras que el poder esté depositado en una falsa democracia.

Fenómenos prototípicos como la separación aparente de la Universidad, sólo han dado pie a la corrección de las disfunciones de las entidades educativas. La intelectualidad mexicana tiene sólo dos caminos: aceptar la posición y los términos en que debe darse la relación Estado-organización o bien como en el caso de los malos investigadores, caer en el anonimato. La ciencia nociva no sólo está condenada a la separación con los intereses del Estado, sino ser objeto de persecución hasta hacerla desaparecer y si no, es cuestión de observar la suerte de los maestros cardenistas; aquellos que tomaron en serio y además llegaron a plantear una lucha abierta contra el régimen social capitalista.

La llegada de una nueva reforma social en el caso del cardenismo que fue arrollado por un proyecto que apuntó más hacia la consolidación de un aparato industrial, significó la vuelta a un proyecto neoliberal y una reorientación de todos los procesos de producción nacional y entre ellos el

que se refería a la educación.

El proyecto de educación sucesor del socialismo requerido por la política económica desarrollista, desata toda su fuerza represiva en contra de aquellos que se oponen a su reforma. el replanteamiento de la educación en México, lejos de hacerse desde el punto de vista teórico, responde a las exigencias materiales de una sociedad en pleno crecimiento, conservando con ello la única visión del mundo que había heredado: la filosofía del positivismo en una más de sus versiones.

las diferentes manifestaciones de la concepción hegemónica de la realidad, a través de la filosofía positiva, han causado impacto en las distintas latitudes en que se practica. De cualquier manera, la necesidad que le fue arrancada a la filosofía en cuanto encargada de los asuntos referentes a la explicación de la realidad y el papel del hombre sobre ella, hoy se están reclamando, por lo que la lucha en las ideas es un problema vigente.

En este contexto parece como si hoy día hablar en términos filosóficos, sin que ello tenga que ver con una práctica social dada, es incurrir en un plano obscuro difícilmente discutible para cualquier individuo. Es necesario retomar su verdadero papel ya que el reformismo parece estar ganando esta batalla.

El proceso educativo como parte importante en todas las sociedades debe, pues, dirigirse por una filosofía que le sea propia, que le ayude, como antes, a encontrar las opciones más acordes en la redefinición del papel individual, de la práctica más empecinada para servirse de la naturaleza. Que en esta empresa se juega el peligro de caer en una verborrea

conceptual como hasta hoy ha sucedido, es cierto, pero alguien debe retomar el sendero, alejándose del discurso actual no por una querrela más, sino a partir de la racionalidad que distingue al hombre de las animales. Afirmar que existe el positivismo como un conjunto de ideas filosóficas, también supone la existencia de otras no incorporadas a su discurso.

La redefinición de la práctica educativa sigue siendo un problema de dependencia, pero algo que la distingue de otras es su capacidad para revitalizar lo que se ha calificado como inconveniente, no por su calidad de nocivo ni por su importancia poco o muy científica, lo que sucede en realidad, es que plantear un proyecto de educación distinto no mira precisamente hacia una anarquía social, sino a una redefinición de la ciencia desde los planteamientos de los grupos reprimidos socialmente. Contrario a lo que se piensa de éstos, también tienen capacidades que les permiten diseñar su papel frente a la naturaleza; papel que les ha sido arrancado por la fuerza. De lo que se trata, en síntesis, es de hacer que emerja una nueva concepción ontológica de la realidad y si la educación ha sido el medio a través del cual se refuerza o se ha robustecido la concepción dominante, ella será también la que cabará la tumba donde será enterrada.

3. CONDICIONES EDUCATIVAS DE CONSTITUCIÓN DE CONSCIENCIA HISTÓRICA

3.1. El proceso de constitución de la consciencia.

Para hablar del proceso de constitución de una concepción ontológica, es necesario definir las categorías que se involucran en ella. Las categorías son herramientas de pensamiento que representan la condición de posibilidad de aprehensión de lo real en su desenvolvimiento.

La apropiación cognitiva de lo real se da por medio de la utilización de categorías que adquieren un contenido específico en el momento de su utilización. La figuras de pensamiento así formadas no son categorías sino contenido de lo real, son concepto. El acto conceptual es extracción de lo concreto a partir de una abstracción; un proceso explicativo no puede realizarse sin caer en lo conceptual con lo que se priva del carácter cambiante significado por la categoría. De manera equivocada se ha creído posible la hechura de un conocimiento a partir de la formulación de leyes que no es otra cosa que la negación del ser concebido como categoría - sujetado en su movimiento. Sin embargo todo proceso cognitivo tiene que ser llevado a cabo por una utilización categorial encerrada momentáneamente en el concepto, acto que por el contrario, ya no es verdadero en tanto que la realidad sigue su curso. Esto hace que lo verdadero se entienda como fijo e inmutable.

Conocer algo o querer conocerle significa realizar la operación pensada de "querer" hacerlo, por lo que entonces, todo acto cognitivo precede a un acto pensado. Pensar no es una actividad deliberada a ciegas, que se da de manera caótica y sin preocuparse en la consecución de un fin. Pensar a la realidad supone un fin y no es la experiencia la que sirve de base para realizar un trabajo deliberado de antemano. En este sentido, las categorías existentes o creadas por el

pensamiento se materializan, i.e., se personifican en una figura pensada conceptual que da forma a la acción que se va a emprender.

Toda figura pensada, pasa a ser evidente al momento en que el concepto expresa la forma que dicha figura tiene y entonces, el lenguaje no es más que una forma particular de la figura que al ser admitida como universal, reprime los otros estados categoriales, es decir, niega la mutabilidad del concepto cuando éste quiere hacerse abstracción.

Se llega así a la concepción ontológica de la realidad permanente; la que juzga por la apariencia y reprime la reflexión teórica en su carácter mutante.

Conocer teóricamente implica la aprehensión de contenidos de lo real en ese momento, es en síntesis, la verdadera acción que transforma la naturaleza externa al pensamiento y la propia, porque ha logrado la reflexión de sí mismo al haber comprendido a ésta. La aprehensión de la realidad por el pensamiento, no es otra cosa que la materialización del acto pensado, i.e., la transformación de la categoría en concepto y éste en práctica social.

El hombre se niega a la capacidad transformadora porque no es capaz de percibirse como parte constitutiva de la realidad. La capacidad de abstracción del pensamiento no devuelve al concepto su carácter, por eso es por lo que después de haber sido formado como figura cognitiva, permanece como inmutable y fijo. El concreto real y el concreto pensado no se retroalimentan para dar cuenta de los cambios sufridos por - el primero y la capacidad del pensamiento que modifica la naturaleza y a él mismo como parte de ésta, quedan por siempre separados dando lugar a la permanencia de la organización pen

sada del mismo, mientras que la realidad recoge las categorías que le son propias y que son expresión de su cambio.

El proceso de aprehensión de la realidad al tener una imposibilidad genética de transmisión, es resuelto en una sociedad a partir de la culturación del individuo que, en el capitalismo, se erige como un mero montón conceptual.*

El pensamiento, entonces, es un acto en el que se reflexiona a sí mismo sobreponiéndose a las necesidades inmediatas de la naturaleza, por lo que no es sino hasta que se materializa en una práctica que se hace realidad, después, debe ser renovado porque esa práctica que ya no es realidad cuando ha perdido vigencia explicativa.

Por otro lado, no debe confundirse el carácter mutante de lo que se piensa con el carácter mutante de lo pensado, ya que guardan una dimensión distinta en tanto que el punto de conexión es el hombre como materia y en ese sentido su esencia pertenece a la esencia de la naturaleza que es transformada por aquéllos.

La relación entre lo pensado y lo real es lo que define la idea que se tiene del mundo, por lo que una concepción ontológica, i.e., una idea conceptual de éste es lo que se piensa como anhelo de realidad social. Cuando se unen anhelo, razón y práctica, el anhelo funciona como el elemento material que conduce a la elaboración de otro conocimiento que deviene entonces en una práctica distinta. Si es a través de esta práctica que el hombre constituye su concepto de realidad, el proceso tiene que ser realizado considerando el carácter

* COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *La dialéctica materialista*, pp.141-

histórico de la realidad presente, recogiendo las diferentes realizaciones conceptuales de las categorías empleadas por la sociedad a la que se pertenece.

El proceso de hechura de la realidad presente, es resultado del reconocimiento del pasado como proceso dándose hoy. Las aspiraciones de futuro no son otra cosa que el anhelo que ha recuperado lo pasado para materializarse; luego entonces, la hechura de una práctica social futura se da como proceso de pensamiento hoy, antecediéndola.

El hombre como materia que piensa es hechura no sólo de las condiciones materiales de su realidad. Si bien es cierto que el pensamiento se genera en una sociedad, concebida ésta como multiplicidad de incidencias*, la articulación de referentes que se generan, tampoco puede ser atribuida a la organización social vigente desde un punto de vista unilateral - ya que ésta no sería concebible si aquél no existiera. Por eso es por lo que cada individuo vive la realidad de manera diferente; es la misma, pero la forma en que se piensa no. Esta diferencia existente en los esquemas conceptuales es lo que diferencia una acción transformadora de otra por ser también diferente la manera en que se le concibe, aunque se hagan esfuerzos en torno a la unificación social en una práctica.

La contradictoriedad entre una concepción de la realidad y otra, se refleja en las necesidades transformadoras de un sujeto y otro, y por eso es por lo que el individuo es algo dado y dándose a la vez, en una multiplicidad de procesos.

* COVARRUBIAS VILLA, Francisco. La dialéctica materialista,

El discurso ontológico ha sido tomado como rector de una materialización de la naturaleza pero, por haberse con-struido con base en un entramado conceptual fijo, concibe también a la naturaleza como fija, sin percatarse de que precisamente ha surgido como necesidad de aquélla. La concepción ontológica así determinada, pasa por alto el carácter mutante de la realidad al haber ceñido en una práctica su pensamiento, negándose también como proceso.

Una concepción ontológica es entonces, un esquema conceptual de una de las formas en que se piensa que está constituída la realidad; que esta forma pensada se tome como verdadera e inmutable es otro asunto.

El proceso de concreción categorial en el pensamiento, no es otra cosa que el anhelo materializado en el presente - en forma de concepto; que finalmente hace a la práctica social inmediata en tanto que ha sido pensada. Si esta práctica se diera en términos categoriales sería como una acción - irracional en la interioridad de un cerebro irracional, pues la tarea del pensamiento, i.e., de lo pensado es justamente el ordenamiento de esos contenidos que responden a una exigencia cognitiva proveniente de la necesidad de realizar algo nuevo y no de lo ya dado. Por eso es por lo que la cognición no está determinada por un cambio repentino en la realidad sino que, ese cambio, es representado como la parte fundamental de la exigencia por conocer y transformar.

En la configuración de una sociedad distinta, es necesario recuperar su carácter histórico y las categorías que con-servan su vigencia; si existen es porque son necesarias, las que se han perdido dejaron de tener importancia para el presente. El conocimiento histórico de las categorías no es sólo un proceso mental, es, la respuesta a las exigencias de -

crear las condiciones presentes que mantienen en unidad al hombre y la naturaleza, proceso que no puede darse en tanto se desconoce o se deja de lado lo que es pasado, pero sin forzar su vigencia.

Situando el carácter transformador desde una perspectiva ontológica como la positivista, es aceptable que la creación del futuro pensado responda a las necesidades de una práctica que le ha sido inherente pero que se construyó en el pasado. Por supuesto que dicho discurso ontológico ha de recoger las necesidades más inmediatas para la conformación de una sociedad que le es afín. Ello no quiere decir que la realidad haya detenido su curso a pesar de los esfuerzos que esta concepción hace por divulgar dicha contrariedad. Por lo mismo, la práctica social, a pesar de estar ceñida a sus intereses reclama a cada paso una conceptualización distinta, de ahí que también la concepción positivista se presente en diversos grados explicativos.

La prefiguración de realidad esgrimida por el positivismo, por su carácter inmutable e introyectada en la sociedad, es lo que Covarrubias ha identificado como el "desgaste, la desilusión y la frustración colectivas", hecho que por otro lado no es más que el reflejo de una exigencia conceptual de la realidad a un discurso obsoleto.*

El proceso que conduce a la formación de una nueva realidad es aquel que parte, como Marx ya lo había formulado, de un todo caótico, i.e., a través de una recuperación histórica de las categorías para después regresar a la reflexión conceptual de donde se partió. Es el juicio delineado por el con

* Cf. COVARRUBIAS VILLA, Francisco. El modo científico de apropiación de lo real, p.219.

cepto hecho categoría y la vuelta a un nuevo concepto, sin - que ello implique la muerte de la mediación representada como categoría. Esta sigue conservando su calidad abstracta hasta que la realidad reclame nuevamente su descenso porque como - concepto, ha perdido vigencia.

Las formas adquiridas en el proceso real, conceptual, - de las categorías, son las que definen el modo de vida social y no éste a aquéllas. Al ser el sujeto la condensación de los anhelos colectivos no se da en él una prefiguración de la - realidad social a la que se pretende llegar, de manera unilateral, es decir, el proyecto de vida en el individuo no es una mera reflexión sobre sí mismo sobre los anhelos de la sociedad depositados en su pensamiento, por lo que la práctica social delineada a partir de su reflexión, es el futuro de - sociedad anidada en cada conciencia individual.

El descenso de nuevos contenidos no es pues una mera lucubración del sujeto. Para que existan es necesario pensarlos de acuerdo a las formas en que la sociedad puede aspirar a - su transformación, por lo que entonces, la propuesta de un - proyecto de vida no es algo distinto de lo que ya estaba dado aunque, como práctica reviste aspectos diferenciales en - comparación con las que le antecedieron. Suponer un proyecto de vida pensado, es suponer la existencia de un lugar donde de dichos pensamientos tienen cabida y se organizan: la conciencia.

La conciencia no es una cosa entre otras; es la facultad humana que, aunada al pensamiento, distingue al hombre de - los animales. Lo que diferencia la conciencia del pensamiento, es sólo la connotación del concepto; en realidad, guardan una relación de unidad. La primera, sería como el almacen el lugar donde se lleva a cabo la organización de los re

ferentes, es decir, las figuras que no son otra cosa que la organización del pensamiento.

Esta manera en la que se organizan formas en el cerebro humano no se lleva a cabo por un acto instintivo sino, intencionado, esta intención es la única capaz de pensarse a sí misma. Así, pensamiento y conciencia al ser unidad contradictoria en tanto son extensiones de la intención, también son la representación de una acción que vive como proyecto: el anhelo convertido en figura, el proyecto de sociedad. Lo que aparece ante los sentidos es transformado por el pensamiento en figura conservando allí ese carácter. Toda vez que la acción del conocimiento es llevada a cabo a partir de ese primer paso, la acción de la intención transforma ese conocimiento y ese proceso no puede darse sin haber existido la percepción sensorial de lo real. Tal es la distinción que puede hacerse de una conciencia necesaria y otra como construcción de posibilidad.

Así la conciencia necesaria es el proceso mediante el cual el pensamiento recupera contenidos (conceptos) de la realidad, preparándolos allí en la conciencia, para pensar las formas en que se han manifestado y que son el primer paso para la aprehensión de la realidad, elevando lo concreto a lo abstracto y pasando del concepto a la recuperación categorial para llegar después a la definición, al proyecto que se realiza como práctica (categoría-concepto).

Conocimiento, pensamiento y conciencia son las partes fundamentales que permiten entender una concepción del mundo. La diferencia entre la concepción dominante y ésta es la consistente en que, para la primera, el nivel conceptual, lo aparente, es revelado como verdadero e inmutable, negando el carácter histórico de la realidad; en la segunda, no se par-

te de figuras fijas en tanto que un concepto al ser elevado a categoría, ya no es concepto que, revisado históricamente revela sus distintas manifestaciones desmintiendo o transformando el presente en tanto contenido conceptual que puede o no ser una representación real de aquélla. Así, la categoría no es sino la condición de posibilidad de creación, la figura abstracta que hecha concepto, revela también el futuro en que puede materializarse; todo el proceso se lleva a cabo en el pensamiento, cualidad del hombre que ha sido negada en el capitalismo.

El traslado de la realidad al pensamiento es un proceso de esquematización del bloque de figuras pensadas de una manera específica. La conciencia así constituida puede ser relevantemente mágica, ingenua o crítica. La primera tiene una esfera limitada a la captación pasiva de los hechos sin comprenderlos. La conciencia ingenua tiene apariencia de cultura creyéndose superior a los hechos, juzgándose libre para entenderlos como mejor le parezca, por lo que adquiere un carácter simplista, irracional. La conciencia crítica que ha sido transformada por el pensamiento, implica profundidad y compromiso con la elaboración de futuro; es, como afirma Freire, una conciencia histórica.

La conciencia crítica o histórica es la que, según este pensador, compromete a la educación como proceso en tres fases: sensibilización, toma de decisiones, toma de conciencia crítica y acción transformadora.

La sociedad al estar separada en clases sociales, distingue dos tipos de conciencia: la dominante y la subordinada, i.e., la ingenua y la histórica. No sin razón se ha dicho que "...la clase y el problema de la conciencia de clase -

son inseparables"³⁹

El problema de la conciencia y su extrapolación como pensamiento se liga directamente a un esquema conceptual, que, por la forma en que aquí se ha definido, son la que se hace consciente, es decir, la conciencia que se piensa y la que permanece simplemente como esquema conceptual dado y para siempre; tal es la diferencia entre **consciencia** y **conciencia**.

Las ideas que se tiene del desenvolvimiento de la realidad, se encuentran algunas a tono con esa sociedad y otras no: las primeras son los conceptos del discurso capitalista y los otros los conceptos materializados por un proceso de reflexión abstracta sobre lo concreto. Por eso no puede afirmarse que las diferentes condiciones materiales en las que una organización social se da, determinen el grado de conciencia alcanzado por el hombre. Por estas mismas razones, no es posible encontrar una consciencia revolucionaria en los países capitalistas más avanzados a pesar de que las condiciones materiales sean las óptimas para generarla. Son esas mismas condiciones las que aseguran el bienestar material y en las que el proyecto de futuro es mucho más lejana que en aquellos países donde la pauperización alimenta precisamente esa idea de futuro. A pesar de que éstas pudieron haberse desarrollado más en un lado que en otro, esto no es condición suficiente para asegurar que una concepción del mundo se transforme o sea distinta. Las condiciones materiales evolucionan por los avances de la técnica, mientras que las ideas sobre esa evolución permanecen estáticas.

El proceso de concientización debe dirigirse hacia la satisfacción de las necesidades hasta hoy no cubiertas, pero

³⁹ HOBBSBAWM, Eric. "La consciencia de clase en la historia." en: **Aspectos de la historia y la consciencia de clase**, p. 12.

que, como anhelo, viven en el pensamiento. Por eso es por lo que desde el punto de vista hegemónico el anhelo que se revela en términos de una necesidad vital de existencia como proyecto histórico, es la ley y el orden. El infortunio material de algunos investigadores les ha llevado a su identificación con las necesidades de las clases pobres y esto ha hecho que sus trabajos se dirijan hacia la satisfacción de otras necesidades, las de ellos, posando el interés de sus investigaciones hacia la satisfacción de éstas como condición de existencia. El acceso a la cultura permite identificar las necesidades que le son inherentes, pero al ser parte de una sociedad con intereses distintos, estas necesidades, las que no han sido satisfechas, se revelan como las de una clase. El hombre que concibe a la realidad desde las necesidades de su clase, es un hombre con consciencia histórica. Así, "... la 'conciencia de clase' no puede entenderse simplemente en función de los factores ideológicos y organizacionales de la esfera política, por importantes que sean."⁴⁰

el proceso de concientización de la escuela capitalista, hasta hoy se dirige hacia la creación de satisfactores de la clase social que ostenta el poder legitimándolas en su curso, lo cual guarda una visible separación con los intereses de los grupos dominados por ser también distintas las necesidades que satisface una consciencia histórica.

No se trata sólo de lograr una mejora en el salario para comer mejor, ni de cambiar el tono de voz, se trata en síntesis, de ver al mundo en la medida en que éste proporciona una mayor satisfacción de las necesidades del grupo social que lo piensa de una manera distinta porque sus necesidades

⁴⁰MEZAROS, István. "Conciencia de clase contingente y necesaria." en: Aspectos de la historia y la consciencia de clase, p.120.

han sido olvidadas y no por ello son menos legítimas. El proceso de concientización está dando el giro radical que necesitan estos grupos sociales y están formando desde una perspectiva histórica, la concepción del mundo que les pertenece.

Es necesario para los grupos sociales subalternos, explicarse racionalmente la realidad porque sólo ello permitirá elevar su anhelo hacia una construcción viable, es decir en práctica social; sin esto no puede haber recomposición radical del orden establecido. "El reconocimiento de la contradicción entre el 'ser' y la 'existencia' del proletariado implica la tarea de 'colmar la brecha' entre conciencia de grupo y conciencia de clase, o más exactamente la de trascender los límites de la conciencia de grupo, de un determinado conjunto de obreros en dirección global de su ser social. Según Marx, esta tarea sólo es realista por estar de acuerdo con una tendencia objetiva de la evolución histórica."⁴¹

El desarrollo de la consciencia histórica en el sujeto no debe ser conceptuada de una manera espontánea que trascienda los intereses de grupo, no es solo un acto de malabarismo intelectual, es el compromiso del individuo con sus intereses objetivamente realizables. Por supuesto no se está afirmando que la tipología del individuo con consciencia histórica ya está dado, sería tanto como afirmar que el capitalismo concluyó con la formación del hombre actual: el hombre capitalista. Para ello, la concientización no parte de un hombre dado sino de la condición de posibilidad de hechura, el anhelo que pugna por realizarse. De tal manera que el proyecto de vida de las clases subalternas no es una utopía sin proyecto, como tampoco el resultado del análisis en una mente -

⁴¹ MEZAROS, István. "Conciencia de clase contingente y necesaria." en: Aspectos de la historia y la consciencia de clase, p. 138.

brillante, sino de la consecución de acciones para la supervivencia humana a través de la satisfacción social de las necesidades que le son apremiantes. No se puede contemplar un futuro así de frío, así de separado del hombre; futuro que - le desgarran intelectual y materialmente, hay que enseñar y - aprender a pensar, tarea que no puede ser realizada por cualquier individuo al margen del conflicto social, sino por la condensación de los intereses generales en su persona. Este hombre es el hombre con consciencia de clase. Los procesos - que influyen en su idea de futuro están allí, por lo que es necesario retomar su papel transformador a través de la prática social.

La consciencia histórica es el reconocimiento de las características reales del devenir histórico en los aspectos - útiles, inútiles y nocivos para la clase social que ha sido capaz de pensarlos al construir un proyecto de futuro. La mediación que se da entre el desenvolvimiento real y la acción del pensamiento, es la reformulación conceptual, el cambio - operado en su concepción.

La diferenciación entre niveles de consciencia no puede establecerse como tal en tanto que no hay un futuro anhelado y el grado de consciencia alcanzado se da en términos de la capacidad explicativa de los conceptos creados para la participación humana en ese futuro. El establecimiento de parámetros de medición de la consciencia es algo turbio. El acceso a las distintas manifestaciones de la cultura, es lo que permite, en una primera instancia, la explicación conceptual de la práctica social que ha de llevarse a la reflexión.

el grado de percepción conceptual, no se puede reflejar de cualquier forma ni a través de juicios valorativos. La agudeza adquirida en el proceso de culturación del individuo permite afirmar que proviene del sentido de pertenencia a una

clase social, porque si la historia, es decir, el devenir social es la emergencia y el enfrentamiento de intereses sociales, la agudeza de percepción está dada por estas necesidades que emergen como esenciales en el momento en que no han sido satisfechas; estas necesidades son las necesidades de clase que afloran en tanto se proponen un proyecto social distinto de los vigentes.

La vigencia de la hegemonía de una clase social, asegura la satisfacción permanente de sus necesidades por lo que es razonable pensar que, las clases emergentes, son las de los grupos marginados, sensibilizados por la acción concientizadora de la sociedad. En este contexto, el proceso que permite con mayor fuerza la explicitación de las necesidades sociales, es la educación que, como institución también ha sido dividida en términos del interés clasista del capitalismo. La posibilidad de pertenencia y extracción está claramente planteada. La participación de aquellos que "sienten" pertenecer no se puede dar mas que en función de su "buena voluntad" por contribuir a la causa "más justa". Por otro lado, - la extracción de clase no mueve sus intereses a partir de la buena voluntad sino por la relación de los sentidos con la naturaleza desgarradora a que se ha sometido a las clases dominantes. "Finalmente, -dice Miliband- y este es el caso más complejo de todos, se puede sentir que la consciencia de pertenecer a una clase y a los intereses de ésta, y no sólo la voluntad de promover esos intereses, sino una percepción particular de lo que esa promoción requiere, no simplemente en términos inmediatos sino también en otros más generales, globales."⁴²

⁴²MILIBAND, Ralph. "Barnavé: un caso de consciencia de clase burguesa." en: Aspectos de la historia y la consciencia de clase, p.35.

Así, el poder de culturación a través de lo educativo, puede tomarse inicialmente, para explicar el fenómeno de la adquisición de consciencia ~~histórica~~ del sujeto, pensándolo - como un proceso de concientización social también. De aquí - que el grado de consciencia alcanzado sea concebido como asimilación crítica de la cultura y la falsa consciencia como - la negación del carácter universal de los conceptos por ésta usados. No se puede considerar culto a aquel que olvide que la realidad se está moviendo y a cada paso requiere de una - interpretación diferente.

El proceso de culturación es un enfrentamiento entre - las ideas; ideas que por su contenido adquieren distintas conotaciones en tanto provienen de intereses y necesidades también distinguibles y son precisamente éstas, por su eficacia explicativa conceptual, las que juzgan y legitiman la veracidad de esos intereses.

El conocimiento que se da a través de las ideas no es otra cosa que una manifestación cultural en cuyo seno se genera la ciencia, y este concepto el que generalmente califica un conocimiento como válido o no a partir de ciertos intereses. Dependiendo del lugar en que se ubica la clase social - es que dicho concepto cobra su importancia, por lo que no debe confundirse lo válido con lo verdadero; dicha confusión - es sólo el resultado de una mediación valorativa de la clase social que la presenta como suya.

Por su carácter conceptual, la ciencia pertenece o es - inherente a las ideas conformadoras de la cultura y por eso la valoración que se da de ella representa un obstáculo para separarla de éstas.

La ideología, es pues, el esquema conceptual de las ideas

que al emanar de los intereses clasistas, legitima un proyecto de vida social y que por pertenecer al grupo dominante, - le es inherente y no es a través de la ciencia que pueda calificarse como verdadera o falsa si también ella ha surgido de su seno. La ideología puede conceptuarse como el universo que condensa al pensamiento, las categorías, los conceptos y la conciencia de tal manera que a través de su acción se conforma la concepción de las cosas y entre ellas, la sociedad.

El calificativo que se le ha dado de falsa representación de la realidad, obedece principalmente a que se le mira desde los intereses de una posición de clase, aun cuando ésta procede en esos términos. Vista desde el ángulo opuesto, - desde nuestra posición- esta concepción de la ideología subsume a la anterior, porque no se trata de la misma consciencia. Esta visión contiene otra idea de realidad, por lo que si se procediera a calificarla como juicio ideológico, tal como se entiende hoy día, este concepto resultaría una falacia.

Aquí no se trata de medir al mundo de las ideas a través de juicios valorativos sino, como se ha dicho, a partir de la capacidad explicativa y transformadora de la realidad con la ayuda de esas ideas. En el afán de descalificar las distintas manifestaciones ideológicas que surgen en una sociedad - contradictoria por los intereses creados en ella, se ha llegado a atribuir las tergiversaciones a los personajes de la historia que son los impulsores de la consciencia histórica de las clases subalternas. El caso prototípico es el de Marx, al cual se le atribuye la definición de ideología en términos de ser un conocimiento falseado de la realidad.

En síntesis, la educación como proceso social, es el medio a través del cual el sujeto es sometido no sólo al proceso de culturación sino también al de ideologización. Es -

justo entonces pensar que si el proceso educativo fue hecho para legitimar un proyecto hegemónico, la ideología prevalente responda a sus intereses y busque su legitimación a través de los esfuerzos intelectuales de sus teóricos poniendo así la ciencia a su servicio.

La concepción dominante ha situado a la ideología ontológicamente aparte de la sociedad, fuera de ella. Las estructuras ideológicas -según esta concepción- no son alcanzables para los hombres, pero en cambio viven por sus exigencias. "...la estructura y los mecanismos de la ideología no lo son para los hombres que le están sometidos; no perciben la ideología de su representación del mundo como ideología, no conocen ni su estructura ni sus mecanismos, practican su ideología (como se dice de un creyente que practica su religión), no la conoce."⁴³

Por supuesto que Althusser habla de la pobreza intelectual de un individuo inconsciente, como los muchos existentes en el capitalismo. Lo grave del asunto es que esta forma explicativa que se traduce en un proceso de culturación, i.e. de concientización social no es con mucho, la posición que -esperan las clases en pobreza intelectual y material. Althusser no es entonces un teórico del proletariado, por el contrario, su discurso tiende hacia la idiotización masiva y a la resignación que como clase, ya conoce el proletariado por que lo ha podido constatar a través de la experiencia. Y no necesita en todo caso, de una explicación teórica para comprenderlo.

El régimen educativo, bajo esta concepción estructural de la realidad "ayuda" por así decirlo, para que nunca se lle

⁴³ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución, p.50.

que a conocer el verdadero sentido de lo que significa lo ideológico. El problema a que orilla la concepción dominante, es al desconocimiento de la realidad que se anda buscando - porque legitima la suya como verdadera y única. El papel del estructuralismo lejos de presentar una opción para el cambio, refleja la inmovilidad del pensamiento hegemónico. Así presentada, la ideología se asemeja un monstruo que hace ver só lo visiones del mundo real, como dice Althusser "una representación deformante y mistificadora de la realidad que deben vivir los hombres". En sí misma esta aseveración niega - el carácter real de una ideología que existe también en la - clase social con otros intereses, porque refleja desde otra dimensión ontológica, la personalidad social de quienes han malformado su concepto.

Esta deformación es inducida precisamente por el concepto que la sustenta, que al constituirse como tal, niega que sea una resultante del devenir histórico en el momento en - que es creado. El proceso que lleva a la categorización de - la ideología como concepto se ha detenido, porque así conviene que sea. Proponer su vuelta a lo abstracto, i.e., a lo - pensado, corre el riesgo de regresar con contenidos distintos y para ello, es necesario haber pensado en otro tipo de sociedad a la cual Althusser y sus seguidores nunca han aspirado.

Por eso es por lo que en el discurso hegemónico pensar en un contenido distinto del término ideología, es pensar só lo en una ilusión. Para ellos, la sociedad está dada y para siempre y ésta es la determinante en "última instancia" de - todo lo que al hombre se refiere.

También por haber concebido las ideas al modo estructuralista, ha llevado a la conclusión de que no existe otra o

ganización como anhelo humano. Es tan "evidente" que esas ideas chocarían con una determinación natural del hombre por la sociedad que de no actuar como ésta lo requiere, seguramente existe alguna disfunción genética en el individuo que es necesario restablecer. La lucha entre clases, incluso, tiene que darse en los términos establecidos. A ello atribuye Althusser la existencia de una realidad económica y política acorde con las aspiraciones de los grupos en pugna.

Plantear en términos más científicos la lucha de clases, según el estructuralismo, es hacer una distinción entre lo teórico y lo ideológico, distinción que por otro lado, no puede existir sin negar la penetración de lo científico por lo ideológico porque parte de un mismo universo. Así las cosas, no hay una demarcación entre lo que es científico y lo que es ideológico a menos de que esta discusión se refiera hacia lo que es abstracto y lo que es concreto. Aun cuando este asunto último fuera referido como tal, no habría parámetros para medir lo que es concreto y lo que no lo es. El pensamiento por su naturaleza puede hacer esta distinción pero como materia, i. e., a partir de una concepción ontológica dicha empresa sería improbable, porque lo que es abstracto puede ya no serlo al momento en que se define en términos conceptuales y, la vuelta a lo abstracto es la percepción de la evolutividad de lo real, procesos ambos que deben ser captados en unidad contradictoria por el pensamiento histórico.

La ciencia como construcción conceptual, desde el punto de vista hegemónico, es la explicación real de las cosas, aun que por otro lado, se ha caído en el error de conceptualarla como una continuación mutante de los conceptos mismos, por lo que al no recuperarla teóricamente, su carácter permanece como inamovible, al igual que el régimen social que legitima. -

Sin embargo, ello no es condición de suficiencia para ser sacada del universo, para encerrarla en un escaparate, lejos de lo ideológico, como hasta hoy se ha pensado esta separación.

De ese mismo modo, el estructuralismo separa lo científico de lo ideológico argumentando que se enfrentan dos discursos distintos por naturaleza: el filosófico y el científico y que, al ser substituída la filosofía por la ciencia, su carácter de teoría del conocimiento la hace abstracta. Sin entrar en discusión con el discurso filosófico, el científico se ha limitado sólo a descalificarlo, negando precisamente que su génesis está en él.

En el último de los casos, la teoría del conocimiento no establece con falsos problemas la demarcación entre filosofía y ciencia y entre conocimiento científico y conocimiento ideológico, porque el medio a partir del cual se hace explícita esta demarcación es el lenguaje, y éste es sólo una agrupación de códigos alrededor de las figuras del pensamiento mas no - vehículo de creación teórica ni instrumento para la separación disciplinaria, sino hasta el momento de su recuperación categorial. Aquí el problema no es que el lenguaje filosófico sea distinto del científico sino que, para la teoría del conocimiento se trata de dos cosas: la realidad material visible y lo no visible, esto es lo que puede ser llamado conocimiento conceptual y conocimiento categorial, que también son unidad contradictoria.

Un discurso teórico debe ser entendido como el efecto de el proceso de aprehensión de un objeto a partir de su concepto pero elevándolo hasta su carácter más abstracto. No puede aspirarse a una sociedad distinta tomada como objeto si no se - parte del concepto vigente para después materializarla nuevamente con un contenido conceptual distinto, pero como continuación del que le precede, superándolo.

En el proceso de culturación, es decir, en la educación este es un falso problema, se cree conceputar una realidad - distinta a partir de las querellas conceptuales, sin haberse movido del plano ontológico. Lo que inmoviliza a la educación como proceso es el no haber trascendido lo ontológico, lo puramente conceptual. Es necesario llevar los conceptos al plano más abstracto: el epistemológico que como afirma Adorno no es "sino el andamiaje", refiriéndose a los distintos momentos históricos por los que la realidad ha mutado en su desenvolvimiento.

Existe una ideología que expresa necesidades distintas - de las propias del pensamiento hegemónico, pero que no puede existir sin un pensamiento histórico propio, sin una conciencia histórica de clase. El proceso educativo está llamado a - ser el vehículo de esos anhelos de sociedad figurados por este sujeto. Habrá que pensar en la introducción de las ideologías de clase como condición de posibilidad de pensar y explicar sus necesidades y su materialización como práctica socialmente distinta de la hegemónica.

Concebida así la ideología en el proceso educativo deviene, como Mariflor Aguilar señala, "...no como un combate en - el que se trata de modificar las fuentes generadoras de imágenes normativas de las prácticas diversas."⁴⁴ La educación constituyente de conciencia histórica rebasa el plano ontológico y conduce a la formulación de la idea de realidad que se alberga en el anhelo, y por ello, antes de revelarse como el vehículo para la consecución de sus fines, tiene que redefinirse como proceso. Para la realización de esta tarea tendrán - que ser llamados los intelectuales de clase, los hombres con conciencia histórica. Se trata de recurrir al análisis cate-

⁴⁴ AGUILAR RIVERO, Mariflor. Teoría de la ideología, p.6.

gorial para formular otro concepto de educación.

?Qué es lo que hay que transformar? Para redefinir la práctica educativa es necesario conocerla y conocerla supone la recuperación del desenvolvimiento de la totalidad en ella, proceso que por otro lado, no es admisible sin la participación de las categorías que expresan este movimiento. La redefinición de la educación como proceso consiste en desmitificar la idea de dependencia de la práctica social dada.

La idea no tiene por qué ceñirse a una práctica social - si ésta como concreción real existe independientemente del pensamiento. Si se parte de que a una determinada existencia del ser le corresponde una forma determinada de lo pensado, - se identifica el pensamiento con ese ser. Traducida esta manera de pensar la educación como proceso al servicio de una práctica social, el conocimiento así construido no es más que el reflejo de la materialidad por encima de lo abstracto, comprimiéndolo a tal grado que lo convierte en una grotesca caricatura simplista, pero que al fin y al cabo es la imagen de la educación que se corresponde con la concepción ontológica dominante. Es necesario devolverle el carácter que le corresponde como proceso social, como foro de expresión cultural de distintas necesidades y recolectora de intereses disímiles.

Forzar el concepto de educación a su identificación con una práctica social determinada, implica la aceptación de un juego en el que el sujeto se constituye a imagen y semejanza del sistema imperante, que también puede ser concebido de manera distinta a través de la acción educativa con una condensación categorial rica. Si se piensa que estas ideas deben ser juzgadas en torno al ejercicio del poder, pueden hacerse; después de todo siempre han estado en medio de las convulsiones sociales que articulan la dominancia material y espiritual.

La reformulación del proceso educativo conlleva distintos problemas, pero entre ellos, quizá el más importante es el que se refiere al conocimiento científico. La convergencia de éstos está dada por la educación ya que los condensa en su máxima expresión conceptual; pero no es el caso exclusivo de la ciencia sino de todos los procesos sociales. Sin embargo, la ciencia es de vital importancia por la fuerza supuestamente "determinadora" del actuar cotidiano social y retroalimentadora del fenómeno educativo.

Para el capitalismo la ciencia está comprendida con una práctica social determinada de acuerdo con sus intereses y necesidades. La práctica científica y el conocimiento científico no están al servicio de la lucha por el cambio, por el contrario, al ser ésta determinante en la construcción de procesos como el educativo, representan un obstáculo para la formación intelectual del sujeto con consciencia histórica.

La consciencia histórica como formación de sujetos sociales en una sociedad caracterizada por la lucha de clases, ha sido discutida consciente o inconscientemente por las distintas teorías del conocimiento social. Puede decirse que en los últimos tiempos (a nivel de educación) la nueva sociología y la teoría de la resistencia conjugan a las existentes, pretendiendo romper con el positivismo, aunque en esa empresa muy poco se ha logrado.

El papel de la conscientización ideológica desde la perspectiva de la consciencia histórica es inaplazable porque sólo entonces puede hablarse de un "auxilio" del conocimiento a la práctica revolucionaria, esto es, que las ideas, definen el cambio por el que ha de transitar la sociedad hacia el cambio.

Los problemas que enfrenta el sujeto con consciencia histórica no son dados en términos ideales, por querellas como Mariflor Aguilar lo ha querido presentar. Son problemas de carácter real que han evolucionado con la realidad misma y que reclaman la aprehensión en su momento justo por el pensamiento que lo solicita. El no interpretarlo así conduce a nuestra autora afirmar que, "Así como el yo de la ideología es construido desde el exterior y materializada en las prácticas que la imagen exige."⁴⁵

La educación como vehículo que conduce a la conceptualización del cambio, no puede seguir siendo un apéndice de la concepción dominante, aunque en términos institucionales sea la razón de su existencia.

Es necesario trazar los caminos que conducen al rompimiento conceptual del grupo hegemónico aunque éste, en un primer momento, sea el objeto de la reflexión para la constitución del cambio. Hoy por hoy es necesario partir del complejo conceptual existente, pero de lo que se trata, es de buscar el nuevo contenido que no ha sido explícito por un discurso que a partir de la educación se impone como verdadero.

Por más que se diga alrededor de la veracidad o falacia del conocimiento construido por la sociedad capitalista, su constatación no puede rebasar lo inevitable: la lucha de clases. Como Marx lo consigna: "La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases."⁴⁶

⁴⁵AGUILAR RIVERO, Mariflor. Teoría de la ideología, p.67.

⁴⁶MARX, Karl y F. Engels. Manifiesto del partido comunista. - en: Obras Escogidas. 2T, p.21 t.1.

La armonía, la fraternidad y otros valores, niegan la existencia de la lucha de clases en lo ideológico, pero, el hombre histórico es el que tendrá que demostrar la terrenalidad de su pensamiento.

El hombre con consciencia histórica no es un hombre determinado por las condiciones materiales en que existe, sino que es éste como sujeto el que las moldea, el que las hace.

Es necesario pensar en este contexto las condiciones en las que la educación debe jugar el papel más importante, el de vehículo a través del cual se da la relación hombre-naturaleza. Esta relación no sólo requiere de una nueva visión del mundo para ser conceptuada, es de hecho una propuesta desde otra perspectiva, la anterior, la que dejó de ser, se refería a la determinación naturaleza-hombre.

Concebir ontológicamente al mundo de manera distinta a como se venía haciendo, supone por otra parte la emergencia de nuevas necesidades que surgen de la nueva situación. Estas son partes fundamentales de formación de un nuevo proyecto histórico social por la llegada de nuevos grupos al poder. Grupos que tendrán que establecer nuevos vínculos entre ellos para recuperar el papel transformador sobre la naturaleza que les había sido negado.

El papel que la educación juega en el capitalismo tiene que ver directamente con la enseñanza de la historia, es decir, la forma en que los grupos humanos han conceptuado su propia realidad. No se trata, pues, de jugar con el reformismo del concepto, sino de agregar el análisis epistemológico a los principios educacionales sin el cual la tarea de la formación de la consciencia histórica es una quimera.

3.2. La socialización del conocimiento.

Para que un individuo conozca debe haber un interés por hacerlo. El interés es un momento de mediación del anhelo de futuro, por lo que el acto de pensar, antes de la realización de la acción cognitiva, supone la aprehensión pensada de la forma en que dicho proceso se va a realizar. En la sociedad actual se confunde conocimiento con enseñanza. La enseñanza es un proceso de transmisión del conocimiento adquirido sobre un objeto, tomado como algo dado y no como concreto real dándose. En el régimen capitalista se enseña lo conocido pero no se enseña a pensar para producir conocimiento.

Para que un conocimiento incida en la formación de consciencia histórica, debe ser transmitido como unidad de sujeto y objeto de conocimiento, de individuo y sociedad. Suponer a la realidad social distanciada de la voluntad individual, es suprimir la primacía del pensamiento sobre las formas sociales. De lo que se trata es de devolver el carácter transformador del pensamiento, acción que no puede ser llevada a efecto si el interés del individuo no se vuelca como idea de sociedad.

Para abordar el proceso de socialización del conocimiento histórico, es necesario volver a la distinción entre enseñanza y conocimiento. No se trata de mostrar como es la sociedad para comprenderla, porque ello supondría el moldeamiento de las formas pensadas de acuerdo con lo que expresa ésta. La relación sujeto-objeto, tampoco debe abordarse como escisión sino como fusión ya que, ceñirse a la idea de relación no puede ser otra cosa que la enseñanza a la que se está acostumbrado en este régimen social.

Para socializar el conocimiento histórico, es necesario

definir los términos en que sociedad e individuo se transforman, dejando claro que no se trata de establecer un divorcio entre ellos sino un vínculo único en donde la acción pensada del segundo define a la primera.

La sociedad no puede ser concebida como algo distinto del individuo, ya que ambos son parte de la realidad. Que la sociedad haya sido construida pensándola como lejana de la voluntad humana, no es obra de la naturaleza sino del interés de una clase social expresado a través de su discurso. Esta concepción ha sido llevada a la conciencia por mediación del proceso educativo, el cual debe devolverle su carácter a partir de la consecución de otras metas y de otros intereses también educativos. En síntesis, el proceso de educación para la constitución de la conciencia histórica, consiste en devolver su carácter inicial de teoría del conocimiento a la filosofía. Como afirma Habermas "Esa posición la filosofía en relación con la ciencia, que en un tiempo pudo designarse con el nombre de teoría del conocimiento, ha sido minada por el propio movimiento del pensamiento filosófico: la filosofía ha sido desplazada de esa posición por la filosofía misma. A partir de entonces la teoría del conocimiento tuvo que ser sustituida por una metodología vaciada de todo pensamiento filosófico. De hecho, la teoría de la ciencia - que hacia mitad del siglo XIX asume la herencia de la teoría del conocimiento, es una metodología ejercitada desde la auto comprensión cientifista de las ciencias."⁴⁷

La metodología a que alude Habermas, no es otra cosa que la tergiversación entre lo que ha sido el conocimiento cuando se le confunde con la enseñanza.

⁴⁷ HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés, pp. 12-13.

La enseñanza vaciada en todo pensamiento, condujo a la estupidización del sujeto impidiendo toda acción transformadora y perpetuando su contenido conceptual. La enseñanza así vista es la conducción de la ciencia por su autocomprensión. Las categorías que marcan el desenvolvimiento real, i.e., la irreversibilidad de la sociedad, han sido obstruidas por un contenido permanente de los conceptos que dan una forma fija a ésta.

La diferencia entre conocimiento posible y conocimiento dado, está claramente marcada, correspondiéndose a la conciencia histórica el primero y a la conciencia dada para siempre el segundo.

Es necesario, entonces, redefinir en términos de socialización las formas categoriales que han de dar paso al conocimiento histórico. No se puede seguir partiendo de conce--tuar una misma sociedad para llegar a otra con los mismos con--tenidos y formas. El saber transmitido desde una perspectiva histórica consciente y crítica, tiene que operar del descenso de nuevas categorías sustantivadas en una nueva concepción de realidad social, convirtiéndose en la nueva definición del conocimiento científico.

La metodología utilizada por la fe cientifista ha identificado la práctica social con los esquemas conceptuales, es decir, que a partir de lo dado se piensa la forma de su concepción continuista. Esto en sí mismo no es una característica lógica sino una negación del conocimiento. La forma de vida que se conduce por la recuperación categorial propia de un conocimiento abstracto, no es otra cosa que la definición de una práctica social mediada por la reflexión, y ésta, al ser concebida a partir de los intereses de una clase social que no participa de la actual concepción del mundo, pue

de rebelarse como negación de la ciencia positivista y por tanto como no conocimiento.

La enseñanza positivista niega a cada paso el carácter abstracto de los conceptos que utiliza para la generación de un conocimiento histórico. Como afirma Habermas, "El positivismo significa el final de la teoría del conocimiento. En lugar de esta última, aparece una teoría de la ciencia. Si la problemática lógico-trascendental acerca de las condiciones del conocimiento posible aspira también a la explicación del sentido del conocimiento en general, el positivismo, en cambio, elimina esta cuestión, que para él ha perdido sentido gracias a la existencia de las ciencias modernas. El conocimiento se encuentra implícitamente definido por la propia realidad de las ciencias. Por esto, la cuestión trascendental acerca de las condiciones de un conocimiento posible, únicamente se puede entender bajo la forma de una investigación metodológica sobre las reglas de la constitución y de comprobación de las teorías científicas."⁴⁸

De esta manera, la enseñanza propuesta como método para la sociedad capitalista, sólo puede ser parangonada con el conocimiento a partir de la utilización rígida de las reglas para tal fin constituidas por él mismo. En cambio, el carácter de teoría del conocimiento conferido a la filosofía, es delineado por la educación considerándola como afirmaciones metafísicas inconcebibles y sin sentido, no percibiendo que dicho método se sustenta en categorías metafísicas que recuperadas por el pensamiento histórico, revelan su verdadero carácter.

El método de la enseñanza capitalista tiene su funda-

⁴⁸HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés, p. 75.

mento en las expresiones fenoménicas superficiales, lo que - por otro lado no es sino la prueba fehaciente de su incapacidad de teorización

Todas las afirmaciones emanadas de un análisis realizado a través de las manifestaciones fenoménicas, proporciona una base para pensar que el conocimiento creado desde las exigencias capitalistas, está hecho con base en proposiciones ontológicas que conservan su aparente vigencia, legitimando el proyecto de la clase social dominante a partir de sus componentes de realidad social. Quizá el máximo deterioro que a últimas fechas enfrenta sea el consistente en que ya no apunta a la resolución de problemas en términos de que la clase social que la inventó no tiene obstáculos fundados en la relación de conocimiento para su existencia vital.

La conservación de la vida es el problema hacia el cual deben dirigirse los avances del conocimiento y como éstos no son propios o de importancia para el grupo hegemónico, los intereses del conocimiento se dirigen precisamente a ellos - pero, al no encontrar un método adecuado en la enseñanza tradicional, su rumbo se está definiendo en términos del conocimiento histórico.

El conocimiento no es un mero ejercicio de adaptación humana a condiciones dadas; la enseñanza como método ontológico no es conocimiento sino instrumento de adaptación, algo que con mucha frecuencia se manifiesta en la historia del discurso educativo funcionalista.

La acción educativa que se entiende como socialización del ser asocial que es el sujeto, se presenta como una separación entre éste y la naturaleza que niega a lo abstracto - a través de su comparación con el carácter objetivante de su

concepción.

El conocimiento histórico movido por intereses distintos de los que la clase dominante, no puede partir de lo que hoy se entiende por objetividad. Lo reconceptúa e introduce la idea de conocimiento posible vinculada con la de construcción de un nuevo orden social.

La educación como proceso tiende a separarse cada vez más de los intereses de aquellos que la creyeron determinada en sus objetivos, para convertirse en una acción crítica del conocimiento vigente. Esta acción no se dirige de inmediato a la satisfacción de las necesidades dadas, sino a aquellas que retoman el carácter trascendental de su ejercicio desde la perspectiva de la clase social que la practica. El conocimiento así construido es histórico y la crítica se materializa como consecuencia práctica de una sociedad distinta. La forma en que el conocimiento histórico debe ser socializado entre los diferentes sujetos de una sociedad, es concebida como recuperación de su carácter crítico que en otro tiempo le fuera arrebatado por la fe cientifista a la filosofía.

La filosofía como teoría del conocimiento no puede seguir siendo conceptuada como práctica propia de los superdotados y como algo ajeno a los intereses mediatos e inmediatos de los grupos sociales "Es preciso -afirma Gramsci- destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Es preciso por tanto, demostrar, antes que nada, que todos los hombres son 'filósofos' y definir los límites y los caracteres de esta 'filosofía espontánea', propia de 'todo el mundo', esto es, de la filosofía que se halla contenida 1) en el lenguaje mismo, que

es un conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y en el buen sentido; en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver o de obrar que se manifiestan en lo que se llama 'folklore'."49

Es necesario por otro lado, revertir la discusión sobre estas afirmaciones de Gramsci en torno a lo que él llama "palabras vaciadas de contenido". Efectivamente los conceptos constituyentes del lenguaje adquieren una sustantivación específica y dan cuerpo al discurso. Así, el lenguaje constituido hoy no es otra cosa que la manifestación, a través de códigos, de las necesidades de una sociedad también vigente. Sin embargo, dicho contenido, al no ser visto desde su carácter abstracto, no puede revelar en sí mismo el desenvolvimiento de la realidad por hallarse sujeto a condiciones previamente determinadas.

A lo que se refiere Gramsci es a la utilización primera de los conceptos para recuperar el carácter trascendental de los mismos a partir del análisis crítico. Que dicho proceso tenga que llevarse a efecto partiendo de un lenguaje y una cultura vigentes, no quiere decir que tenga que ceñirse a ellos. Por el contrario, puede partir de ellos para pensar la realidad como proceso dándose, siempre nueva y siempre mutante. Es importante en este planteamiento gramsciano, el reconocimiento de la capacidad humana para pensar filosóficamente y los alcances de su socialización entre los simples.

Si todos somos filósofos y algunos son profesionales de la filosofía, es posible constituir de un modo distinto la

49 GRAMSCI, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce,

conciencia filosófica haciéndola totalizadora, dialéctica y crítica, independientemente de que se sea o no profesional de la filosofía. Se trata de construir una concepción del mundo basada en el reconocimiento del carácter cambiante, múltiple y contradictorio del mundo en la que el hombre, por su capacidad de ser pensante, es la condensación más rica de esa multiplicidad y el elemento central de la transformación por la acción de su pensamiento. En este proceso, La educación puede asumir el papel de preparadora del individuo para enfrentar los problemas que se anteponen a su voluntad, pero no en una forma de separación, sino a través de la función del anhelo de futuro concebido por la razón. Si hoy el individuo es inconsciente de su papel constructor de realidad, la acción educativa debe tender a formar en su conciencia un hombre con capacidad crítica ante ésta, devolviéndole el carácter filosófico a la acción cognitiva.

El hombre con conciencia histórica es la antítesis del paradigma burgués porque es emprendedor, activo y resistente a la interiorización de los contenidos conceptuales y valorativos difundidos por la clase dominante del régimen capitalista.

El análisis histórico retomado por la educación, proporciona los elementos inherentes a la formación del individuo que es el centro de la transformación. La separación entre conciencia y práctica social se desvanece en la medida en que razón y acción caminan paralelamente en la acción educativa, situando por encima de ellas al pensamiento. Sólo esto asegura que el proceso educativo sea el que forme al sujeto para enfrentar la problemática que está viviendo, y el único medio por el cual puede forjarse ilusiones sobre un futuro que desea construir, potenciando en lo concreto lo que es útil para transformarlo.

En este contexto cobra vital importancia lo que en otro momento planteábase como una separación entre el mundo real y la irrealdad de las ideas. La ideología es un concepto sin el cual, toda identificación con el mundo circundante no sería posible sin haber vuelto a su verdadero carácter abstracto. - Es necesario que se tenga presente que, el proceso educativo, es un proceso ideológico en tanto que es parte de una multiplicidad de figuras pensadas. En este contexto como afirma Gramsci "Un elemento de error en la consideración del valor de las ideologías me parece, se debe al hecho (hecho que, por otra parte, no es casual) de que se da el nombre de ideología tanto a la superestructura necesaria a determinada estructura, como a las lucubraciones arbitrarias de determinados individuos. El sentido peyorativo de la palabra se ha hecho extensivo y ello ha modificado y desnaturalizado el análisis teórico del concepto de ideología. El proceso de este error puede ser fácilmente reconstruido: 1) Se identifica a la ideología como distinta de la estructura y se afirma que no son las ideologías las que modifican la estructura, sino viceversa; 2) se afirma que cierta solución política es 'ideológica', esto es, insuficiente como para modificar la estructura, aún cuando cree poder hacerlo; se afirma que es inútil, estúpido, etc; - 3) se pasa a afirmar que toda ideología es 'pura' apariencia inútil, estúpida, etc.

"Es preciso entonces, distinguir entre ideología históricamente orgánica, es decir, que son necesarias a determinada estructura, e ideologías arbitrarias, racionalistas, 'queridas'. En cuanto históricamente necesarias, éstas tienen una validez que es validez 'psicológica'; 'organizan' las masas humanas, forman el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de sí, luchan, etc. En cuanto 'arbitrarias', no crean más que 'movimientos' individuales, plémicas, etc., (tampoco son completamente inútiles, porque -

son como el error que se contrapone a la verdad y la afirma.⁵⁰

Es preciso deslindar entre la concepción de ideología - sostenida por Gramsci y la asumida en este trabajo. Parece como si la mente de los grandes pensadores que siguieron al marxismo, estuviera también plagada e imposibilitada por los conceptos que son creación de la cultura dominante. En todo caso, la famosa metáfora creada por el estructuralismo alrededor de la concepción de realidad social en términos de la existencia de una o varias estructuras, se ha constituido como la categorización de la misma como si el concepto en sí le fuera inmanente.

La ideología a que debe hacer referencia el conocimiento creado desde una posición de clase, no está empeñada en distinguir y buscar esta estructuración de la realidad. Creemos que el problema que separa la afirmación gramsciana de la aquí propuesta tiene que ver más con una posición ontológica que - con una teórica, es decir, epistemológica; por lo demás, el término de las ideologías históricamente orgánicas parece hacer alusión a la tendencia del conocimiento histórico que es parte central de la nueva formación educativa, vista ésta como proceso.

Por otro lado, no debe olvidarse que aún el lenguaje es parte de esa determinación social en tanto que sus conceptos tienden hacia la ontologización de la realidad más que a la reflexión óntico-epistemológica y, si la teoría del conocimiento se ciñera a él, no tendría más remedio que ligarse al carácter objetivizante que le ha conferido la educación burguesa - cuyo estatismo es objeto de la polémica que nos reúne.

⁵⁰ GRAMSCI, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, p. 58.

La nueva educación, el nuevo proceso de educación, tendrá que partir de una redefinición conceptual ya que, de otra manera, la empresa por construir las nuevas condiciones de una realidad distinta es una utopía con carácter irrealizable, una quimera.

Como proceso, la educación transformadora, no puede prescindir del lenguaje pero, su primera meta es la reflexión conceptual que la sustenta. Es en la medida en que se redefinen los contenidos del lenguaje, que la nueva concepción del mundo se va forjando; abolir esta premisa es caer en la resolución de un falso problema.

El hombre, para la cultura actual, no puede ser el mismo que para aquella que se basa en el conocimiento histórico. La redefinición del papel humano, es la plataforma para buscar las formas actuales del mismo universo como síntesis en él. Sin la abstracción primaria de este concepto, las demás carecen de sentido.

Por otro lado, no debe caerse en el error de suponer que la nueva tarea educativa debe amarrarse a la sola redefinición conceptual. Sin embargo, esta reinterpretación que la educación histórica da del hombre como universo, no puede ser pasiva al existir un universo pensado en forma de utopía posible. Así, no es que se esté solamente reinterpretando sino que se está transformando por una sola reinterpretación que ha de devenir como práctica social.

Esta nueva interpretación que alude a lo cambiante, incorpora un elemento de vital importancia para el pensamiento gramsciano: lo práctico. Lo político expresado por el deseo de futuro deviene en la transformación que en un primer momento es pensamiento histórico, i.e., la materialización del

objeto-sociedad en el pensamiento. El proceso de transformación es el llevado a cabo por el pensamiento histórico político que incorpora pensamiento, consciencia e ideología en - unidad inseparable que sólo puede ser distinguido con fines de aprehensión de la realidad presente. Se trata, en síntesis, de una creación ideológico-conceptual de la nueva sociedad, mediada por la acción política y la práctica revolucionaria en el ámbito educativo.

La creación de la nueva sociedad no está dada sólo en - los términos de formación de una élite intelectual, pues sería tanto como establecer a la manera de la educación hegemónica, una perpetua distinción entre los simples y los intelectuales, pervirtiendo el objetivo de la educación histórico-política. Finalmente, también los simples forman parte de lo que es total, son en síntesis, una incidencia que debe tomarse en consideración.

Si bien es cierto que la formación de intelectuales no es un problema que pueda resolverse en lo inmediato, también lo es que el incremento de éstos no es tan lejano. Operaría como un factor de multiplicación en tanto los nuevos conceptos definidos en el lenguaje más simple fueran incorporándose en esa relación.

De aquí pudiera seguirse que en el refrán tan conocido se hiciera realidad, el cual afirma que "el que con lobos anda a aullar se enseña". Metafóricamente hablando, esos lobos serían los humanos que han logrado constituirse como sujetos con consciencia histórico-política. Pero no debe confundirse al filósofo con el sofista, el primero predica con la voz del conocimiento y a través de su actitud cotidiana: piensa como un sujeto consciente y actúa como tal. El segundo sólo llega al convencimiento por la fe depositada en su palabra.

Constituirse como individuo histórico es, como afirma Gramsci, "Paso del saber al comprender, al sentir y viceversa, del sentir al comprender, al saber. El elemento popular 'siente', pero no siempre comprende o sabe. El elemento intelectual 'sabe' pero no comprende o, particularmente siente. Los dos extremos son, por lo tanto, la pedantería y el filiteísmo por una parte, y la pasión ciega y el sectarismo por la otra. No se trata de que el pedante no pueda ser apasionado; al contrario, la pedantería apasionada es tan ridícula y peligrosa como el sectarismo y la demagogia más desenfrenados. El error del intelectual consiste en creer que se pueda **saber** sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado (no sólo del saber en sí, sino del objeto del saber), esto es que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) si se haya separado del pueblo-nación, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas, por lo tanto explicándolas y justificándolas por la situación histórica de terminada; vinculándolas dialécticamente a las leyes de la historia, a una superior concepción del mundo, científica y coherentemente elaborada: el 'saber'. No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación. En ausencia de tal nexo, las relaciones entre el intelectual y el pueblo-nación son o se reducen a relaciones de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio (el llamado centralismo orgánico."⁵¹

El temor gramsciano, lo mismo que sus metas pueden ser,

⁵¹ GRAMSCI, Antonio. **El materialismo histórico y la filosofía** de Benedetto Croce, pp. 120-121.

para este caso, desvanecidas por la práctica revolucionaria del individuo llamado a hacer conocimiento desde una posición histórica. En el caso de las metas, el actual educador y el individuo que hace ciencia, pueden lograrlas en la medida en que haga consciente su papel de resistente para convertir su práctica en su actividad crítica frente al poder que lo ha relegado. Aquel que cumple con estas características es un individuo con consciencia histórica; un sujeto que busca hacer de su proyecto el resultado de las necesidades a cubrir por su conocimiento formulado desde la clase social a la que pertenece, un intelectual comprometido.

El intelectual comprometido lejos de dirigir culturalmente al grupo subalterno, crea las posibilidades de un proyecto de vida de ellos. Para eso, no basta con la transmisión del conocimiento determinado por las circunstancias, sino que incorpora en ese proceso de culturación el carácter conceptual del análisis epistemológico del lenguaje; es, en síntesis, el llamado a hacer accesible la filosofía a los grupos que le siguen.

Los espacios educativos que deben reclamarse por el conocimiento histórico-político, están dados como institución. La escuela capitalista como tal, necesita redefinirse en términos de que recupere los objetivos para los cuales fue creada. La formación de grupos intelectuales es un proyecto a corto plazo, a partir del concepto de educación y su crítica. No puede partirse de la nada en esta empresa que está demandando el proceso de enfrentamiento del hombre con la realidad, en donde el primero parece estar perdiendo la batalla y alejándose cada vez más de las condiciones que permiten su existencia. Este no es un problema de fe es un problema por la supervivencia.

Los espacios a recuperar por la acción educativa del conocimiento histórico-político han sido denominados por la enseñanza capitalista de maneras distintas, entre ellas, las que hacen referencia a los partidos. El hombre es lo de menos aquí lo importante es la capacidad del individuo cuyo compromiso con la clase social que pugna por emerger está puesta a duras pruebas.

La acción concientizadora del proyecto hegemónico no solamente tiene que darse en el interior de una escuela o de un partido político. La actividad cotidiana del sujeto comprometido es de central importancia y por eso es por lo que, educar desde una posición de ejemplo, se erige como premisa del sujeto con conciencia histórica que no necesita de la formación de organizaciones así llamadas; necesita de una voluntad que arrase con los principios corrompidos del sistema y ello puede ponerse en evidencia en cualquier parte, incluso en un salón de clase.

El proceso educativo por ser el que condensa la problemática más fuerte de la sociedad, está llamado a ser el foro político por excelencia. Es allí donde se define la cultura de un pueblo y donde se le puede dar muerte a la cultura capitalista.

Desde la perspectiva de este trabajo, hay tres factores que hacen posible el conocimiento histórico-político, estos son: la existencia de un intelectual comprometido, un foro político y un intelectual de masa, i.e., el docente, la educación como proceso y el educando.

El partido político así conceptuado, es ahora entendido como un lugar de reunión para la formación de los intelectuales orgánicos con tendencia histórico-política. el temor de

Gramsci en torno a la formación de organizaciones de corte burocrático queda desvanecido ya que el foro político no está movido por los intereses mezquinos de la ganancia material ni económica.

El objetivo central de este organismo es relevantemente académico en el sentido más fuerte que trasciende a lo inmediatamente utilitario. El foro educativo adquiere abiertamente las funciones de un partido de clases; es el lugar en donde las voluntades comprometidas y orgánicas son la base fundamental de la colectividad. El objetivo de organizar las masas a su alrededor, no es el solucionar los problemas aparentemente presentados como apremiantes, como tampoco la levitación alrededor de lo inconcebible; es la puesta en marcha del nuevo proyecto histórico a través de la redefinición educativa como proceso, con miras hacia la recuperación del carácter histórico-político inherente a la teoría del conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de la clase que da origen a este pensamiento.

Los intelectuales del nuevo proyecto educativo no son la continuación del modelo científico que actualmente se tiene; no se trata de continuar en las mismas condiciones, éstos tendrán que ser la superación de aquéllos. Así, el docente no es más el repetidor de las tareas aprendidas por una cultura libresca y un pensamiento regido por la experiencia, ni el alumno el perpetuo contemplador pasivo de los acontecimientos y consecuencias del conocimiento adquirido. El proceso educativo es pues, el ámbito que hace converger la problemática social con la individual, pero que la encamina hacia la satisfacción de las necesidades de su clase social. Los alcances del conocimiento histórico-político van a estar dados por el grado de consciencia alcanzado por sus dos actores principales, dejando en segundo término la practicidad -

con la que pretendidamente se quiso ceñir a dicho conocimiento para hacerlo sólo su reflejo.

"El problema de la creación de un nuevo grupo intelectual consiste por lo tanto en elaborar críticamente la actividad que existe en cada uno en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular y nervioso en un nuevo equilibrio, logando obtener que el mismo esfuerzo muscular y nervioso que como elemento de una actividad práctica y general innova constantemente el mundo físico y social, llegue a ser fundamento de una nueva e integral concepción del mundo. El tipo tradicional y vulgarizado del intelectual está dado por el literato, el filósofo y el artista. Por lo tanto los periodistas que pretenden ser literatos, filósofos y artistas pretenden ser también los 'verdaderos' intelectuales. En el mundo moderno, la educación técnica, ligada estrechamente al trabajo industrial, aún el más primitivo y descalificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual."⁵²

Por lo planteado por Gramsci debe esperarse que, el nuevo intelectual, sea conceptuado desde una redefinición del vocablo mismo, pues de otra forma, no podría argumentarse una distinción entre una concepción ontológica determinada con la que es posible. Éste se está haciendo en la medida en que el conocimiento histórico-político es fundamento de sus necesidades cognitivas y por ende definitorio de su práctica cotidiana.

Esta nueva concepción del mundo emerge del proyecto educativo histórico de una clase social que supera a la anterior, por lo que los nuevos intelectuales lejos de identificarse -

⁵²GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura, p. 15.

con las prácticas sociales actuales, tiene la tarea de definir las correspondientes con esa sociedad a la que aspiran - llegar.

La escuela capitalista, producto terminado de la sociedad, se está encargando de la formación de sus cuadros intelectuales, razón por la que debe diferenciarse a la escuela del nuevo proyecto de ella. Incluso, hoy las características de la educación utilitaria está dando muestras de su separación con respecto de la constituyente del proyecto histórico nuevo. La educación privada es una clara diferencia que puede referirse al momento de evaluar la importancia de una escuela de carácter público respecto de las necesidades del actual régimen. Precisamente un sistema educativo privado es - la evidencia de que en la actualidad la educación para los - marginados no le está sirviendo más que para rellenar los - huecos ocupacionales de menor envergadura, condenando así - la educación proletaria a una pauperización creciente. Si - estas evidencias fueran pasadas por alto por el nuevo intelectual, todo intento por emerger sería una falacia porque no - trata de intereses particulares sino de los de su clase, despreciando la lucha por escalar los peldaños que hasta hoy le han sido negados.

La concepción ontológica que pregona la imagen de la sociedad futura, no está basada en el mismo concepto de la relación cotidiana existente, por lo que haber escogido entre los múltiples procesos al educativo para la formación de ésta, exime de toda posibilidad a la familia como generadora de estos nuevos paradigmas. Es la educación entendida como proceso histórico-político la que habrá de delinear los nuevos conceptos de realidad sin delegarle a otro el carácter - de foro formativo de los intelectuales que habrán de darle - forma. Así, la educación representa para el nuevo proyecto -

el aspecto más relevante aun cuando existan otros que merecen igual atención que el conocimiento histórico-político.

El peso más fuerte en la constitución de una concepción ontológica distinta está depositado en la educación lo cual no quiere decir que tenga necesariamente que cambiar su actual dinámica sino el contenido conceptual del conocimiento allí formulado. La concepción de la realidad que se constituye desde una perspectiva histórico-política, no está fijada en términos de la utilización de palabras extrañas y exóticas sino que, por su contenido, difiere sustancialmente del marco de referencia que heredó de las necesidades de otra clase social. Esta es la tarea más importante de los intelectuales comprometidos de la clase subalterna.

Para que se pueda hablar de la educación histórico-política es necesario que exista el intelectual que le dé forma: el comprometido. Las tareas que son exigidas, desde esta perspectiva, no están formuladas con base en los determinismos y el utilitarismo clásico del capitalismo.

Dice Gramsci: "en la escuela actual a causa de la profunda crisis de las tradiciones culturales y de la concepción del hombre y de la vida, se cumple un proceso de creciente degeneración: las escuelas de tipo profesional, preocupadas por satisfacer los intereses prácticos inmediatos están aventajando a la escuela formativa inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y se proclama como democrático mientras que aquella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales sino que las cristaliza en formas ininteligibles."⁵³

⁵³GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura, p. 124.

Este proceso que se manifiesta en una crisis conceptual en todos los ordenes de la actual sociedad, son recuperados - por la escuela que habrá de formar los individuos desde la - perspectiva del conocimiento histórico-político, para redefinir la conciencia de los mismos.

La consciencia de los sujetos de esta escuela, es decir, la conciencia del intelectual comprometido y la del orgánico, por tener su origen precisamente a partir de la crítica de - los conceptos del capitalismo como concepción hegemónica de - la realidad, es una consciencia que Zemelman llama " conciencia teórico-política de los sujetos sociales"⁵⁴

La conciencia teórico-política difiere de la que aquí se ha denominado consciencia histórica. Si bien los individuos - que habrán de ser actores de la nueva educación son conscientes históricamente hablando, el primer paso para la formación académica debe tender hacia la identificación de estos con - los intereses de su clase social. No puede pensarse un sujeto revolucionario en los términos en que a las teorías de la disidencia se ha criticado en el sentido de que no todo mundo - participa o no tiene acceso a la cultura.

Un hombre con conciencia teórica necesariamente es aquel que ha conocido y superado los límites de su propia clase, - porque se ha formado en un proceso de identificación de intereses que le son ajenos. La actitud crítica le permite identificar los propios y esto no sería posible si se le impide la formación teórica. Por eso, para constituirse como teórico debe posarse más allá de los límites que le impone la educación como agente al servicio del poder, y no conformarse con ser un simple repetidor de tareas, sino constituirse co-

⁵⁴ZEMELMAN, Hugo. Uso crítico de la teoría, p.35.

mo el crítico más férreo de éstos.

El proceso educativo que tiende a la construcción de una sociedad distinta necesita de los intelectuales teóricos, aquellos que por haber tenido acceso a la cultura, hayan logrado consolidar una consciencia; estos están llamados a ser los dirigentes de la clase a la cual pertenecen. Son, en sín tesis, el nuevo maestro de la sociedad.

Por supuesto que la distinción entre comprometido y orgánico sólo está dada de una manera referencial para distinguir al simple del teórico, sin que ello implique la permanencia de aquél, porque por otro lado, puede pensarse en la capacidad inmediata de un individuo para constituirse en el crítico más fuerte de la sociedad actual; sería tanto como proponer una falsedad y en ese sentido, también debe sujetarse a un proceso de formación académica en la nueva escuela. El lazo de unión entre el intelectual comprometido y el orgánico es la acción política, entendiendo que ésta no es, "... un conocimiento en sí mismo sino más bien una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda realidad social es una construcción viable."⁵⁵

Lo político, en la propuesta que aquí ha sido manejada, representa la condensación categorial de contenidos distintos correspondientes con la concepción real, proceso que se lleva a cabo por el pensamiento en la composición de un esquema de realidad futura a través de la acción ideológica que, como práctica deviene en política. Así, todo intelectual es político, aunque se establezca una diferencia en términos del grado de cultura alcanzado, diciendo que un intelectual comprometido es más culto que un orgánico pero de esta misma

⁵⁵ ZEMELMAN, Hugo. *Uso crítico de la teoría*, p. 35.

manera es el que carga con las más altas responsabilidades - de la sociedad a la que pretenden llegar; es, en síntesis, - la conjugación entre sujeto y proyecto, la fusión en una relación cognoscente del sujeto con el objeto.

Lo político en tanto consciente es la condición de posi bilidad para crear las condiciones de la sociedad futura. La educación histórico-política no se puede proponer sólo avan zar hacia etapas superiores del conocimiento en tanto conoci miento de la realidad social sino avanzar en la formación de consciencia del sujeto ya que el conocimiento llega en la me dida en que las necesidades cognoscentes de éste lo requieran.

El punto de actividad en donde ha de desarrollarse la - educación histórico-política es la escuela. El partido político conceptuado a la manera de esta educación es el salón - donde se imparte la instrucción académica, y en donde el do- cente es algo más que un simple coordinador de esas activida- des; el docente es en síntesis un dirigente político. El par tido como tal no necesita ser pensado como una organización clandestina de grupos más o menos iluminados por lo que su estructura física no tiene por qué diferir de un edificio co mún al de una escuela de tipo capitalista. El proceso que - lleva a la formación del partido político, puede darse físicamente en cualquier lado y sin embargo, la importancia del movimiento está allí donde se definen consciencias por lo que es preciso irrumpir donde las fisuras del sistema amenazan - cada vez más el derrumbe del "edificio social": en la educa- ción.

La escuela histórico-política no necesita más material que sujetos comprometidos con los intereses de su clase para lograr los objetivos de la nueva sociedad. Mucho se ha discu tido acerca de las condiciones materiales en las que la cién

cia y la educación se desarrollan: laboratorios jerarquizados y material que se deteriora. La razón de esta queja siempre ha estado en función de la experimentación utilitaria de la investigación, siendo esta otro de los modelos organizacionales de la sociedad por su forma jerarquizada como el objetivo de la nueva escuela no es él inmediatamente utilitario, tales condiciones no pueden sino relegarse a un segundo plano.

La ciencia está preocupada por su creciente empobrecimiento, ya que no ha sido capaz de crearse sus propias metas en términos de crear un conocimiento que le permita resolver los problemas más apremiantes, al supeditarse a lo que en el capitalismo se entiende por creación de conocimiento. De esta manera y al no haber reflexionado sobre su verdadero papel, los científicos se quejan porque "su ciencia" no está dejando los dividendos económicos que el sistema le había prometido, negándoles la supuesta movilidad social para evitar sus crisis existenciales.

El problema de fondo es el consistente en que, los futuros intelectuales, también están siendo engañados por las fallas creadas por la intelectualidad que sí ha tenido acceso a los beneficios que proporciona la creación de conocimiento al servicio del capital. Se habla también del papel de los intelectuales en torno al vehículo de la creación del conocimiento como requisito social hecho que por otra parte no ha sido condición suficiente para alejarlos del infierno de la pobreza a que están condenados. "El medio está actualmente demasiado jerarquizado y demasiado 'industrializado' como para que todavía se pueda hablar de un interés común de los científicos, noción que sólo pudo haber tenido en la época en que este medio era una comunidad de artesanos. Los intereses de los cuadros superiores y los de la mano de obra

de base, son cada vez más divergentes a veces incluso abiertamente, como por ejemplo cuando los 'líderes de la ciencia' pregonan para el bien de los laboratorios que ellos dirigen y de la producción que ellos organizan, la movilidad de la mano de obra, es decir, la relegan al desempleo. Esto no tiene nada de sorprendente en el estado actual del desarrollo de la producción científica. Después de todo, ¿Quién se sorprendería de enterarse de que en una fábrica los intereses de los obreros y de los cuadros superiores o del patrón son divergentes?"⁵⁶

La falta de consciencia histórica en el intelectual ha orillado al conformismo a los científicos "no útiles" o poco útiles al sistema. No se dan cuenta del papel que le es inherente en esta sociedad y la responsabilidad y compromiso que tiene con su clase, transformando ese compromiso en impotencia y quejas hacia las benevolencias de ésta.

Los científicos marginados están concibiendo una cruzada conjunta con otros sectores empobrecidos de la sociedad, actitud que, por otro lado, no es más que una manifestación de resistencia la cual no debilita en lo más mínimo la fuerza que los oprime, porque sus movimientos se inscriben en las disfunciones de la "lógica" creada también por el sistema. Producir un movimiento social con características de disidencia oscura de objetivos, no puede sino irrumpir momentáneamente en las condiciones actuales hasta lograr una "mejora" con lo que dicho movimiento queda conjurado.

La sociedad no experimenta cambios por la simple razón de que en un cierto grupo de individuos como los

⁵⁶ ANON. "Crisis de la ciencia y crisis de los científicos" en: (auto)crítica de la ciencia, pp. 252-253.

científicos del capitalismo les va mal en su "negocio"; es necesario que las experiencias sean llevadas a la reflexión crítica cuestionando la razón de tales situaciones. Como dice Badiou: "El aspecto histórico permite, en definitiva demostrar esto: lo que se denomina solamente 'la ciencia', y en nombre de la cual se aporrea a los estudiantes en las facultades; en nombre de la cual se le selecciona; en nombre de la cual se clasifica a los elegidos (de las grandes escuelas) y a los reprobados (de las facultades), que esta ciencia --enseñada, finalmente, expresa en un determinado momento los intereses (filosóficos religiosos, políticos, económicos) de un grupo de hombres. Que estos intereses orientan el curso de la ciencia y más todavía, el de su enseñanza; y que, como resultado de esto, los estudiantes pueden pedir explicaciones a la ciencia, a los científicos, y a las facultades de ciencias, porque después de todo no es del todo evidente que estos intereses sean los suyos."⁵⁷

No solo Badiou ha criticado esto, muchos más toman la llamada crítica objetivista de lo que es hoy la ciencia y el carácter reproductor de la educación que ha dado lugar a la misma.

La disidencia hoy tiene que tomar otros rumbos, La crítica como tal no puede concebirse individualmente como un sujeto que habrá de resolver los problemas. Es menester alejarse de la tan viciada práctica educativa que pretende casi como lema, la unión entre la teoría (fe cientifista) y la práctica (reproducción), algo que se pide como un milagro a Dios en las universidades. Parece como si a nadie le interesara urgir en el por qué y para qué de esta ciencia, quizá porque

⁵⁷ BADIOU, Alain. "¿Qué es hoy un estudiante de ciencias?" en: (auto) crítica de la ciencia, p.215.

aquello de la metafísica pudiera enturbiar tan lúcido conocimiento adquirido en los "templos del saber".

La ciencia y la educación deben preguntarse antes de utilizar el conocimiento, cómo se obtiene y para qué está sirviendo. La lucha pretendidamente revolucionaria que se genera por aquellas actitudes, no llevan más que a actos de rebeldía fácilmente apasiguables por el sistema.

No es suficiente pregonar que existe la disidencia con tales o cuales características, es necesario poner al descubierto toda la falsedad encerrada en la educación, proceso a través del cual se han definido las sociedades. "Conocer las raíces de esta rebelión y a qué apunta, puede transformarla en acción colectiva, proponiéndose como tarea retomar la iniciativa, no dejarse aislar y aplastar por el sistema."⁵⁸

Son precisamente los científicos de la resistencia los llamados a formar la sociedad a la que aspira su clase y también los responsables de la dirigencia orgánica de la educación. Por eso la nueva escuela se manifiesta abiertamente ideológica pero sin las vulgaridades aludidas a este término, sino entendida como la emergencia de la nuevas ideas constitutivas de otro proyecto histórico-social.

Aquí, la resistencia tampoco va a ser un término que hace referencia a la inconformidad, ella significa plasmar una concepción del mundo de los diferentes procesos que devienen en una práctica social distinta. Estos elementos ya están dados, es necesario direccionarlos para que su derrotero indique la emergencia de los nuevos intereses de la nueva

⁵⁸ BADIOU, Alain. "¿Qué es hoy un estudiante de ciencias?" en; (auto)crítica de la ciencia, p.220.

clase social que se ha fijado el propósito. El diseño de la nueva sociedad no puede surgir de actos de sabotaje como los teóricos de la resistencia han creído, sino por el anhelo - que a través de la ideología pugna para hacer realidad ese - pensamiento.

La escuela del pensamiento histórico-político no puede concebir enfrentamientos (como a menudo sucede) entre el - maestro y el alumno; la razón es sencilla; el conocimiento por ellos construido no refleja separación de intereses. Por lo mismo, si el maestro no tiene claro cuál es el objetivo hacia el que habrá que transitar, dicho enfrentamiento formará parte de los actos disfuncionales previstos por quienes han logrado imponer sus intereses llevados hasta la ciencia de alguno de estos actores, por lo que no se podría hablar - de conciencia histórica en ninguno de ellos. Esta escuela - necesita cambiar su dinámica.

Para el intelectual orgánico, la acción educativa tiene que recoger sus aspiraciones más inmediatas en razón de su - identificación con los intereses de su clase por lo que, no puede instruírsele en términos epistemológicos sino ontol^ogi - cos que son la base de la educación histórico-política: ac - ción que corresponde al intelectual dirigente en tanto teóri - co de las clases subalternas.

El trabajo del intelectual comprometido es en sí mismo complejo. Como afirma Bollough: "El trabajo teórico en el - reino de lo cultural debe ser suplementado en las escuelas, con la lucha por lograr encuentros sociales concretos que - generen experiencias de avance que ilustren, en la medida en que lo permita el contexto, de nuevas y trascendentales for - mas de pensar y de comportarse que se interpreten unas a - otras. Tal tarea deberá estar basada en el capital cultural

que lo profesores y los estudiantes traigan consigo al escenario de la escuela."⁵⁹

Para que exista un nuevo proyecto de sociedad es necesario que le anteceda la voluntad, el anhelo, la presencia de una consciencia de clase tendiente a establecer una conjugación de intereses propios. Pero esta voluntad no puede crearse con la simple existencia de una mente lúcida sino la condensación de intereses comunes en una organización: la escuela. La escuela es el organismo que reúne a los actores del cambio. Intelectuales comprometidos y orgánicos potenciados por la acción educativa como medio. "Este organismo -dice Gramsci- ya ha sido dado por el desarrollo histórico y es el partido político: la primera célula en la que se resumen los gérmenes de voluntad colectiva y que tienden a devenir universales y totales."⁶⁰

La escuela, concebida como partido político contiene ya los gérmenes que habrán de modificar a la sociedad, estos son: el dirigente político y la masa revolucionaria. La indigestión que la escuela va a causar introduciendo los nuevos contenidos conceptuales de la realidad serán difícilmente digeridos por la concepción hegemónica. No se trata pues de una manifestación más de sus disfunciones, se trata de la emergencia del grupo hasta hoy dominado que desmiente los planteamientos de sus opresores.

El terreno de la represión intelectual es salvado por la consciencia histórica de los dirigentes políticos de la

⁵⁹ BOLLOUGH, Robert, et. al. "Ideología papel y resistencia del maestro." en: *Teachers college record*, p. 3.

⁶⁰ GRAMSCI, Antonio. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, pp.27-28.

nueva educación, por lo que el proyecto educativo hegemónico habrá de buscar cobijo en sus instituciones si quiere sobrevivir a la debacle. Dicha incorporación va a tener que subordinarse a los nuevos objetivos si es que quiere evitar extinguirse totalmente.

Llegando a este punto, habrá que plantear lo términos - bajo los cuales debe organizarse el primer movimiento político. La primera separación entre los intelectuales orgánicos y los comprometidos no puede ser permanente y sin embargo pareciera serlo.

Un individuo comprometido en un lado es orgánico en otro. Nadie puede decir que el nuevo proyecto se está constituyendo con base en esas diferencias culturales. Así, el maestro de educación primaria en tanto docente, es comprometido; en la Universidad, con otros maestros en tanto alumnos, pasan a formar parte de los orgánicos de tal manera que la distancia que separa al comportamiento del orgánico es sólo conceptual y por ende transformable, de acuerdo con los intereses intelectuales de uno y otro lado en que la acción como práctica se hace con el individuo.

Por lo anterior, la jerarquía que parece existir entre los dos tipos de intelectuales, se desvanece en la práctica política de cada uno, al ser sólo diferencial el papel que desempeñan de un lugar a otro.

De la misma manera que un docente en la escuela capitalista ve obstruida su capacidad de mando porque las exigencias cognitivas del grupo ha rebasado su grado de cultura académica, puede obstruirse el trabajo del intelectual comprometido que no logra el consenso del grupo al que se dirige. El intelectual comprometido (dirigente) no puede ser cuál

quier individuo; por lo menos no aquel al que pueda designársele la tarea de educar; hacerlo de esta manera sería condenar el proyecto a su extinción.

La lucha si ha de darse en todos los ámbitos sociales, tendrá que conformar a sus hombres más capaces para dirigir la educación. Ello es porte de la característica del intelectual consciente que reconoce el grado de madurez que ha alcanzado y lo posibilita para tan enorme empresa.

La obediencia de los orgánicos sólo puede ser concebida en términos de la actitud y práctica que se da con el ejemplo; por lo mismo, un docente es capaz de exigir trabajos con "calidad" al grupo que está siendo preparado desde la ignorancia del mismo maestro.

Por otro lado, el intelectual tiene que vencer los juicios tan arraigados en su conciencia. Factores como el miedo que no pueden ser más los parámetros que determinen su actividad práctica en el terreno educativo. El sujeto que actúa a partir de éstos no sólo es un elemento indeseable sino hasta peligroso por la información que puede llegar a conocer. Estos no son intelectuales comprometidos con los intereses de su clase son cuando más, un anexo voluntarioso que no ha alcanzado a conceptuar la magnitud del movimiento y por lo mismo, puede en algún momento fungir como una fuerza oposita de los intereses más generales.

Por eso es por lo que resulta impostergable distinguir las adhesiones de las extracciones de clase. Un movimiento que devenga en una transformación social no puede basar sus principios en la "buena voluntad" de algunos sujetos. Tarde o temprano, la clase de la que son parte les exigirá obediencia y lealtad a cambio de las concesiones de que pueden ser

objeto.

La responsabilidad del dirigente político con los intereses de su clase no es transmisible si en términos de conciencia quiere vérselo y más cuando está de por medio la integridad física de aquellos que le siguen. Las ideas y la conciencia que va a generar no tiene como objetivo transformar cosas sino seres que son parte de la naturaleza y como tales, necesarios para concebir la existencia humana. De esto no tiene conciencia el grupo hegemónico por lo que actividades como las aquí propuestas deben definirse desde fuera de los límites impuestos por el medio y la arrogancia que proporciona el poder.

Así, la escuela definida como partido, es como afirma Gramsci: "...el protagonista del nuevo príncipe [que] no podrá ser un héroe personal [que] [...] intenta crear un nuevo tipo de Estado." ⁶¹

Cuando el grado de ideología alcanzado por los grupos subalternos sea considerable, la extinción del partido como organización, daría lugar a otras formas más acabadas porque la educación, las ideas y la conciencia generadas no desaparecen con el movimiento; para extinguirlas, sería necesario dejar "sin cabeza" físicamente hablando, a la legión orgánica a que dió lugar. De otra forma, la voluntad convertida en conciencia tendrá, tarde o temprano, que consolidarse en otros parámetros de convivencia social.

La lucha que en otros tiempos había sido planteada como movimiento por la fuerza física, no queda descartada y sin -

⁶¹ GRAMSCI, Antonio. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, p.44.

embargo, a ésta debe anteponerse lo que corresponde con el mundo de las ideas.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL.

1. AGUILAR RIVERO, Mariflor.
1984,
Teoría de la ideología,
ed. UNAM: México;
96 pp.
2. ADORNO, Theodor Wiesengrund.
1975,
Dialéctica negativa,
ed. Taurus: Madrid;
Col. Cuadernos para el diálogo;
trad. José María Ripalda.
410 pp.
3. AGULLA, Juan Carlos.
"El proceso de socialización como proceso social." en: **funciones sociales de la educación,**
(comp.)
ed. UPN/SEP: México;
292 pp.
4. ALTHUSSER, Louis.
1975,
Curso de filosofía para científicos,
(Introducción: Filosofía y filosofía para científicos.)
ed. LAIA: Barcelona;
trad. Albert Roies.
159 pp.
5. ALTHUSSER, Louis.
1984,¹⁴
La filosofía como arma de la revolución,
ed. Siglo XXI: México;
trad. Oscar del Barco, Enrique Román y Oscar L. Molina.
147 pp.
6. ANON.
"Crisis de la ciencia y crisis de los científicos." en: **(auto)-crítica de la ciencia,**
ed. Nueva Imagen: México;
263 pp.
7. BADIOU, Alain.
"Qué es hoy un estudiante de ciencias?" en: **(auto)crítica de la ciencia,**
ed. Nueva Imagen: México;
263 pp.
8. BARBIERI, Gerard e Ilisca E.
"Problemas de una enseñanza experimental." en: **(auto)crítica de la ciencia,**
ed. Nueva Imagen: México;
263 pp.

9. BAZIN, Maurice.
"la ciencia y los científicos del tercer mundo." en: **(auto)crítica de la ciencia**, ed. Nueva Imagen: México; 263 pp.
10. BOLLOUGH, Robert, et. al.
"Ideología, papel y resistencia del maestro." en: **Teachers College Record**, N. D.
11. BREMAUNTZ, Alberto.
"La educación socialista en México. (Antecedentes inmediatos a la reforma educativa)." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
12. CARMONA, Fernando, et. al.
"La reforma educativa y la apertura democrática." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
13. CARRION, Jorge
"El Estado y el capitalismo en México." en: **Política educativa en México I**, ed. UPN/SEP: México; 287 pp.
14. CONGRESO DE LA UNIÓN.
"Diario de debates." en: **Política educativa en México II**. ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
15. CORDOVA, Arnaldo.
1983,
La formación del poder político en México, ed. Serie Popular Era. Num. 15: México; 99 pp.
16. CORDOVA, Arnaldo.
"Ideología educativa de la revolución mexicana." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
17. COVARRUBIAS VILLA, Francisco.
El modo científico de apropiación de lo real, (man.) 269 pp.

18. COVARRUBIAS VILLA, Francisco.
1986, **La dialéctica materialista.** (la concepción ontológica marxista de la realidad.), Tesis de Maestría en Ciencia Política, ed. FCPyS/UNAM: México; 280 pp.
19. COVARRUBIAS VILLA, Francisco.
1985, **Organización y proceso de trabajo en la formación de la empresa monopólica,** ed. CCH/UNAM: México; 128 pp.
20. DAYAN, Sonia y Maurice.
"La nueva Iglesia Universal." en: **(auto)crítica de la ciencia,** ed. Nueva Imagen: México; 263 pp.
21. DE LEONARDO, Patricia.
"la educación superior privada en México." en: **Política educativa en México II,** ed. UPN/SEP: México;
22. DE IBARROLA, María.
"Sociología de la educación." en: **Funciones sociales de la educación,** comp. ed. UPN/SEP: México; 292 pp.
23. DURKHEIM, Emile.
Las reglas del método sociológico, ed. Quinto sol: México; 157 pp.
24. ESCOBAR VALENZUELA, Gustavo.
"El liberalismo ilustrado del Dr. José María Mora." en " **Política educativa en México I,** comp. David Fernando Beciez González, et. el., ed. UPN/SEP: México; 287 pp.
25. FUENTES MOLINAR, Olac.
"Educación y política en México." en: **Política educativa en México II,** ed. UPN/SEP: México; 253 pp.

26. GODEMENT, Roger.
"La integración de los científicos al actual sistema social."
en: **(auto)crítica de la ciencia**,
ed. Nueva Imagen: México;
263 pp.
27. GODEMENT, Roger.
"¿Por qué ustedes hacen ciencia?"
en: **(auto)crítica de la ciencia**,
ed. Nueva Imagen: México;
263 pp.
28. GOMEZ PEREZ, German.
1985,
La polémica en ideología,
ed. UNAM: México;
226 pp.
29. GORDON, David.
"La imagen de la ciencia, la ciencia tecnológica y el currículo oculto." en: **Curriculum inquiry**,
N. D.
30. GRAMSCI, Antonio.
1975,
"El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce." en: **Cuadernos de la cárcel. Tomo 3**,
trad. Isidoro Flambaun.
Ed. Juan pablos: México;
259 pp.
31. GRAMSCI, Antonio.
1975,
"Los intelectuales y la organización de la cultura." en: **Cuadernos de la cárcel. Tomo 2**,
trad. Raúl Sciarreta.
Ed. Juan Pablos: México;
181 pp.
32. GRAMSCI, Antonio.
1975,
"Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno." en: **Cuadernos de la cárcel. Tomo 1**,
trad. José M. Aricó.
ed Juan pablos: México;
335 pp.
33. GRAMSCI, Antonio.
1975,
"Pasado y presente." en: **Cuadernos de la cárcel. Tomo 5**,
trad. Gabriel Ojeda Padilla.
ed. Juan Pablos: México;
294 pp.
34. GREENBERG. Martin H.
"la burocracia en la sociedad en transición." en: **Revista de política y administración.** (El caso de México.),
N. D.

35. GIROUX, Henry a.
"Más allá de la teoría de la correspondencia." en: **La nueva sociología de la educación**, comp. Patricia de Leonardo. ed. El caballito/SEP: México; 156 pp.
36. GUEVARA NIEBLA, Gilberto.
"El saber y el poder." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
37. HABERMAS, Jürgen.
1982,
Conocimiento e interés, ed. Taurus: Madrid; col. Ensayistas, núm. 163, trad. Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos. 348 pp.
38. HOBSBAWM, Eric J.
"La consciencia de clase en la historia." en: **Aspectos de la historia y la consciencia de clase**, comp. István Mezaros. ed. FCPyS/UNAM: México; trad. Félix Blanco. Serie estudios 32. pp.
39. KOSIK, Karel.
1967,
Dialéctica de lo concreto, ed. Grijalbo: México; Col. Teoría y praxis, núm. 18 trad. Adolfo Sánchez Vázquez. 269 pp.
40. LLINAS ALVAREZ, Edgar.
"Revolución, educación y mexicanidad." en: **Política educativa en México I**, comp. David Beciez González, et.al. ed. UPN/SEP: México; 287 pp.
41. MARX, Karl y F. Engels.
El manifiesto del partido comunista, en obras escogidas con F. Engels, 2 T. ed. Progreso: Moscú; pp.
42. MARX, Karl y F. Engels.
1977²
La ideología alemana, ediciones de cultura popular: México; trad. Wenceslao Roces. 750 pp.

43. KARL, Marx. 1971, **Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política, en obras escogidas con F. Engels, 2 T. ed. Progreso: Moscú; tomo 1**
44. MENDOZA ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de la políticas universitarias en México (1965-1980)." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
45. MEZAROS, István. 1973, "Consciencia de clase contingente y necesaria." en: **Aspectos de la historia y la consciencia de clase**, ed. FCPyS/UNAM: México; trad. Félix Blanco. Serie de estudios 32 167 pp.
46. MILIBAND, Ralph. "Barnavé: un caso de consciencia de clase burguesa." en: **Aspectos de la historia y la consciencia de clase**, ed. FCPyS/UNAM: México; trad. Félix Blanco. Serie estudios 32 167 pp.
47. MORENO Y KALBTK, Salvador. "Historia de la educación pública en México." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
48. PEREYRA, Carlos. 1979, **Configuraciones: teoría e historia**, ed. EDICOL: México; col. Filosofía y liberación latino americana, núm. 21 204 pp.
49. PEREYRA, Carlos. 1984, **El sujeto de la historia**, ed. Alianza editorial: Madrid; col. Alianza Universidad, núm. 36 249 pp.

50. PEREZ ROCHA, Manuel.
"Educación y desarrollo. (La ideología del Estado mexicano.)" en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
51. PRAWDA, Juan.
1984,
Teoría y praxis de la planeación educativa en México, ed. Grijalbo: México; 380 pp.
52. PUIGROS, Adriana.
"El progreso se convierte en desarrollo." en: **Funciones sociales de la educación**, comp. ed. UPN/SEP: México; 292 pp.
53. SANTOS VALDEZ, José.
"La escuela rural mexicana." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
54. SIRVENT, Carlos y Regina V.
"la economía de la educación." en: **Funciones sociales de la educación**, comp. ed. UPN/SEP: México; 292 pp.
55. SALOMON, Magdalena.
"panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social." en: **Funciones sociales de la educación**, comp. ed. UPN/SEP: México; 292 pp.
- 56 SEP.
"Plan de once años y la reforma educativa." en: **Política educativa en México II**, ed. UPN/SEP: México; 253 pp.
57. ZEA, Leopoldo.
"El ideal educativo y estatal del liberalismo." en: **Política educativa en México I**, comp. David Fernando Beciez González, et. al. ed. UPN/SEP: México; 287 pp.

58. ZEMELMAN, Hugo.
1987,

Uso crítico de la teoría-(En torno
a las funciones analíticas de la
totalidad.),
ed. El colegio de México: México;
229 pp.

INDICE BIBLIOGRÁFICO

1. AGUILAR RIVERO, M. **Teoría de la ideología**, 127, 130
2. ADORNO, T. W. **Dialéctica negativa**, 32, 33.
3. AGULLA, J. C. **El proceso de socialización como proceso social**, 59.
4. ALTHUSSER, L. **Curso de filosofía para científicos**, 23, 34, 47.
-**La filosofía como arma de la revolución**
46, 123.
5. ANON. **Crisis de la ciencia y crisis de los científicos**, 155.
6. BADIOU, A. **Qué es hoy un estudiante de ciencias?**, 156, 157.
7. BARBIERI, G. e Iisca E. **Problemas de una enseñanza experimental**, 83.
8. BAZIN, M. **La ciencia y los científicos del tercer mundo**, 84.
9. BOLLOUGH, R. **Ideología, papel y resistencia del maestro**, 159.
10. CONGRESO DE LA UNIÓN. **Diario de debates**, 99, 100.
11. COVARRUBIAS VILLA, F. **El modo científico de apropiación de lo real**, 51, 54, 112.
12. COVARRUBIAS VILLA, F. **La dialéctica materialista**, 28, 47, 109, 110.
13. DAYAN, S. y Maurice. **La nueva Iglesia Universal**, 90.
14. DE IBARROLA, M. **Sociología de la educación**, 62.
15. DURKHEIM, E. **Las reglas del método sociológico**, 38, 39.
16. ESCOBAR VALENZUELA, G. **El liberalismo ilustrado del Dr. José María Mora**, 64, 97.
17. GODEMENT, R. **La integración de los científicos al actual sistema social**, 89.
-**Por qué ustedes hacen ciencia?**, 87.
18. GRAMSCI, A. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**, 138, 141, 144.

- Los intelectuales y la organización de la cultura, 148, 150.
- Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, 159, 162.
19. HABERMAS, J. **Conocimiento e interés**, 133, 135.
20. HOBSBAWM, E. J. **La consciencia de clase en la historia**, 116.
21. LLINAS ALVAREZ, E. **Revolución, educación y mexicanidad**, 79.
22. MARX, K. y F. E. **El manifiesto del partido comunista**, 130.
- La ideología alemana, 35.
23. MEZAROS, I. **Consciencia de clase contingente y necesaria**, 117, 118.
24. MILIBAND, R. **Barnavé: un caso de consciencia de clase burguesa**, 120.
25. PEREZ ROCHA, M. **Educación y desarrollo**, 101
26. PRAWDA, J. **Teoría y praxis de la planeación educativa en México**, 75, 76.
27. SALOMÓN, M. **Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social**, 40, 64, 66.
28. SEP. **Plan de once años y la reforma educativa**, 70, 72, 73.
29. ZEA, L. **El ideal educativo y estatal del liberalismo**, 98.
30. ZEMELMAN, H. **Uso crítico de la teoría**, 151, 152.