



UNIDAD SEAD 142

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

5529



MITOS Y REALIDADES DE LA EDUCACION EN MEXICO

MARTA GONZALEZ GAMBOA

INVESTIGACION DOCUMENTAL

PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE

L I C E N C I A D O E N
E D U C A C I O N B A S I C A

TLAQUEPAQUE, JAL.

1988

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Tlaquepaque, Jalisco., a 7 de Septiembre de 1988.

C. PROFRA MARTA GONZALEZ GAMBOA

P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa INVESTIGACION DOCUMENTAL titulado: MITOS Y REALIDADES DE LA EDUCACION EN MEXICO. presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos-- a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E .

El Presidente de la Comisión



S. E. P.

Prof. Jaime L. Córdova Núñez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 142, TLAQUEPAQUE, JALISCO

3 de Septiembre de 1988

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
I LA EDUCACION COMO MITO	
A.- Definición y características	6
B.- Contexto histórico	9
II EDUCACION: ¿PARA QUE?	
A.- De los supuestos ideológicos a la realidad	25
B.- De la realidad a los supuestos ideológicos	30
III LA EDUCACION COMO FACTOR DE DESARROLLO. DOS CON-- CEPCIONES DIFERENTES	33
IV LA POLARIZACION DEL CONOCIMIENTO Y SU INFLUENCIA EDUCATIVA	44
RECONCEPTUALIZANDO LA EDUCACION	54
REFLEXION FINAL	58
GLOSARIO	60
BIBLIOGRAFIA	61

INTRODUCCION

A través de la historia reciente ha sido notorio el énfasis que diversos grupos de estudiosos han puesto en el análisis del sistema educativo mexicano. Esto ha traído como consecuencia un gran número de teorías y posturas políticas que van desde el más puro optimismo al más recalcitrante escepticismo acerca de las bondades que tradicionalmente se cree que la escuela ofrece.

→ Entre estas últimas se encuentran las que plantean que el sistema educativo no es independiente de la estructura sociopolítica. La escuela no está aislada del entorno social y su organización y su funcionamiento están condicionados por una multiplicidad de factores que forman una estructura mucho más compleja en la que la escuela sólo es una pequeña parte de dicha estructura. ← Se afirma que el sistema educativo con frecuencia cumple una función discriminatoria y selectiva. Selección que se lleva a cabo a través de diferentes mecanismos entre los que sobresale la "capacidad" (o "incapacidad") del individuo como la mejor coartada de tipo ideológico.

Respecto a la primera afirmación, creo que el hecho de considerar a la educación como el medio más eficaz para la resolución de todos los problemas es el resultado por una parte del desconocimiento que tienen los individuos del funcionamiento del sistema escolar así como de la introyección -sobre todo en las grandes mayorías- que los grupos sociales dominantes hacen del mito de la igualdad y la democracia; el del progreso y el de la modernidad.

→ Creo, además, que en el aspecto educativo se han dado -- intentos de transformación partiendo de conjeturas o de falsas premisas. Frecuentemente se hace referencia a conceptos abstractos, ideales, alejados de la realidad, a mitos y frases que se han perpetuado a través del discurso oficial mexicano. Estos son los objetivos del siguiente trabajo:

- Ubicar, definir y criticar algunos de los supuestos -- teóricos que se manejan frecuentemente en el discurso educativo.
- Analizar desde una perspectiva fundamentalmente crítica conceptos fundamentales en educación para proponer una reconceptualización de los mismos con una visión -- más realista y objetiva de la realidad.
- Contribuir al análisis y la reflexión acerca de los mecanismos de selección para las clases sociales desprotegidas.
- Tratar de responder a interrogantes como éstas: ¿Qué -- significado tiene la educación en una sociedad como la nuestra? ¿En qué medida contribuye la educación a lograr la justicia y la igualdad social? ¿Los planteamientos de carácter teórico van de la mano de acciones concretas?

De ninguna manera se puede afirmar que el presente trabajo sea un conjunto de consideraciones definitivas. Hacerlo --

así, significaría avalar o justificar las premisas que a lo largo del trabajo se critican. Son, apenas, una serie de reflexiones, de apuntes de carácter introductorio.

Con esta idea básica en la primera parte se mencionan algunas características del mito y como la política educativa del Estado Mexicano han sido estructurada, en gran medida, con un evidente desconocimiento de la realidad.

Posteriormente se proporcionan algunos elementos para la reflexión respecto a los supuestos teóricos más utilizados y cómo al confrontarlos con la realidad tales supuestos dejan de tener validez. Así mismo se intenta demostrar a la luz de dos concepciones de la educación diametralmente opuestas como son la Teoría del capital humano y la de la Reproducción como la educación o la escolarización, por sí misma, no es un mecanismo de igualdad social, de desarrollo. Es muy reducido el número de individuos que logran ascender en la sociedad y se debe en gran medida no a los conocimientos específicos adquiridos en el ámbito escolar sino a una serie de factores como son el cúmulo de experiencias significativas adquiridas en un ambiente familiar y social, cultural y económicamente sólido: el lenguaje, los libros, los viajes.

En el siguiente capítulo se menciona la fundamentación teórica de este trabajo tomando como hilo conductor los conceptos de realidad, transformación y educación de tres autores: Marx, Freire y Merani.

Se propone, también, una revisión más profunda de conceptos educativos fundamentales, así como una última reflexión acerca de este trabajo.

Quiero aclarar, por último, que la motivación de este -- trabajo surgió del interés en analizar la problemática educativa, del deseo de desmitificar un poco la educación y, por sobre todo y a pesar del aparente pesimismo, la creencia de que la educación no debe ser ignorada como una estrategia de cambio social; la firme creencia de que la escuela puede y debe ser mejor.

C A P I T U L O I

LA EDUCACION COMO MITO

CAPITULO I

LA EDUCACION COMO MITO

A.- Definición y características.

Mito es todo aquello que no existe efectivamente en la realidad. Es el nombre de todo lo que existe en estado de idea o imaginación. Originalmente, mito es una leyenda, "creencia común... que no precisa de justificación racional."

(1) ya sea por las características del mito o por las del grupo social que los genera. Posteriormente, la acepción se fué modificando hasta adquirir un nuevo significado. Sobre todo en las sociedades modernas, mito es una "...ficción presentada como verdad histórica, pero carente de base real; falsedad popular y tradicional".(2).

→ Las relaciones sociales de tipo mítico no implican el diálogo como forma de expresión o de conocimiento; con características de incuestionabilidad, no existe la necesidad de demostraciones lógicas. Es un estado de conciencia que se asemeja al monólogo.

→ El mito justifica la realidad cualquiera que ésta sea. Producto de un proceso mitificador acumulativo, se refuerza y

(1) Diccionario de las ciencias de la educación, p. 976 Tomo II.

(2) Runes, Dagobert D. Diccionario de Filosofía, p. 258.

mantiene a través de los años y de las acciones constantemente repetidas. Si en las sociedades primitivas se aseguraba su supervivencia gracias a un lenguaje sencillo y de fácil acceso que posibilitara el poder transmitirlo de generación en generación, en las sociedades actuales la palabra cumple funciones diferentes: el lenguaje, utilizado como forma de mistificación y dominio, contribuye a impedir el acceso claro y directo a los objetos. La palabra, (la sonoridad de la palabra mejor dicho) es un mecanismo que en muchas ocasiones ha servido para confundir y distraer al individuo.

El mito ha perdido algunas características originales y ha adquirido otras recientemente acuñadas. Si bien la función aglutinadora subyace a todas las demás, es la función legitimadora la que más claramente se presenta: establece -- las normas por las que el grupo debe regirse, sugiere los valores éticos de la sociedad, pero sobre todo legitima las posiciones de privilegio, las diferencias sociales y la sujeción de unos grupos a otros.

Además de la función legitimadora, el mito tiene por objeto 'banalizar la información', mistificar los hechos de -- tal manera que oculte las contradicciones socioeconómicas de las sociedades capitalistas. Cuando en la sociedad aparece un fenómeno que pueda calificarse como extraordinario, el mito le da su carta de naturalidad, lo vuelve cotidiano, lo banaliza (Mattelart, 1984). Así, el fenómeno se presentará como natural y no como el reflejo de las contradicciones existentes. No es que las clases dominantes nieguen el hecho o -

no lo presenten con carácter de histórico, lo que hacen es -- desvirtuarlo, darle otra interpretación, por lo que la búsqueda se orientará en otro sentido: una explicación más o menos coherente que pueda ocultar la realidad para ofrecer a cambio una pseudorealidad, la del grupo o grupos sociales dominantes. En este orden de cosas, el sistema queda como una estructura - abstracta, purificada y libre de culpas: si un individuo no accede o no permanece en el sistema escolar es porque "no tiene capacidad" o porque no quiere; si un obrero está desempleado es porque "no es especialista" o "no tiene espíritu de competencia".

El mito es lo contrario a la realidad, ésta tiene por -- origen los objetos y no la palabra, aquel parte de la idea y no de las circunstancias concretas del individuo. Con matices francamente idealistas, la educación en México ha sido definida partiendo del pensamiento al objeto cuya eficiencia existe también en idea, como acto puro del intelecto. Así, el poder casi mágico adjudicado a la educación se ha convertido en el mito clásico de la historia educativa de nuestro país. Se le ha considerado como el "ábrete sésamo" capaz de terminar, por el solo hecho de leer y escribir, con cualquier tipo de opresión.

B.- Contexto histórico.

1.- La 1a. etapa del México Independiente.

Este exagerado optimismo acerca de las bondades de la -- educación ha sido la constante en el discurso oficial mexicano. En las primeras décadas del México Independiente, José -- María Luis Mora, el ideólogo más importante del liberalismo, -- señalaba la importancia de formar en los mexicanos la conciencia de la nacionalidad; ante la anarquía por la que el país -- atravesaba era necesario sacar a la nación de una situación -- social y políticamente indefinida. Mora coincide con Gómez -- Farías en que sólo mediante la educación podría realizarse el proyecto liberal.

Lo primero era terminar con el "espíritu de cuerpo" (el clero y los militares) tan nocivo a la idea de nación, de ahí que se pretendiera crear un grupo social que cediera sus intereses de grupo o "cuerpo" a los intereses de la nación. (Este principio sería retomado después por los positivistas). El -- primer paso --decían-- era lograr el control de la educación, -- arrancarla de manos de la iglesia.

Durante la breve administración de Gómez Farías tuvo lugar una reforma legislativa radical. Suponía un fuerte impulso a la educación elemental y superior, la organización de estudios técnicos y carreras científicas y el establecimiento -- de la enseñanza pública en el Distrito Federal. El programa -- contemplaba la reorganización de los colegios y escuelas su--

periores así como el establecimiento de las escuelas normales. Sin embargo, dichos objetivos resultaron desmesurados. Todavía coexistían dos fuerzas sociales y políticas diametralmente -- opuestas: una, la que se negaba a morir, intentaba conservar todos los privilegios de una clase que en los siglos anteriores había gozado de todas las prerrogativas; otra, la que no terminaba de consolidarse, intentaba modificar tal estado de cosas.

En un balance poco exhaustivo, puede afirmarse que los resultados educativos en el primer período del México Independiente fueron poco halagadores: la reforma de Gómez Farías -- se quedó básicamente en los niveles superiores; la escuela -- lancasteriana siguió funcionando hasta casi terminar el siglo, el erario público era raquítico y las circunstancias poco propicias (recuérdese la guerra de México con Estados Unidos en 1847 y la condición miserable de las grandes mayorías).

Sería posteriormente en la etapa juarista, cuando se retomaría la idea de formar otro tipo de orden social. En este proyecto la educación tendría características muy especiales.

2.- El positivismo en la circunstancia mexicana.

Cuando se analiza esta etapa de la sociedad mexicana surge invariablemente la interrogante del porqué se adoptó el positivismo de Comte y no cualquier otra teoría.

Antes de entrar en materia vale la pena hacer algunas -- consideraciones:

- a) La doctrina positivista fué adoptada no por todos los mexicanos, sino por un reducido grupo social.
- b) Este grupo social tenía cierta afinidad con los grupos sociales que en otros países aceptaron el positivismo como una doctrina filosófica capaz de iniciar el progreso en una nación como la nuestra.
- c) El positivismo no llegó a México como una expresión de la cultura. No era el tema que se pudiera discutir en cafés o en recintos intelectuales, llegó como una doctrina política puesta al servicio de la naciente burguesía.
- d) La finalidad, más que educar, era la de justificar una realidad socioeconómica que favorecía solo a una minoría de la sociedad mexicana.

Los liberales mexicanos que encabezaron el movimiento de Reforma habían salido de las clases sociales privilegiadas; al acceder al poder después de casi un siglo de continuas perturbaciones, guerras intestinas y enfrentamientos entre liberales y conservadores era necesario lograr la estabilidad del país de tal manera que fuera posible su reconstrucción. Era fundamental entonces que los mexicanos conocieran y compartieran una filosofía "de orden".

Así, en 1867, en voz del Dr. Gabino Barreda se presentaba en México una doctrina que prometía solucionar todos los problemas por lo que el país atravesaba. Barreda, producto y representante de la burguesía mexicana, consideraba que la educación sería el instrumento ideal para formar una nueva sociedad libre de prejuicios e ideas preconcebidas. La educa-

ción sería lo que "uniformaría las conciencias" y lo que enseñaría a analizar los hechos sólo a partir de la ciencia y "de lo que ésta puede demostrar". Se le olvida a Barreda que la anarquía y la violencia no son producto de la no "uniformidad de las conciencias" sino del hambre y la represión. No era posible sacrificar en aras de la paz y el orden toda idea que no fuera útil para lograr la riqueza material. "El positivismo -dice Antonio Caso- formó una generación de hombres ávidos de bienestar material, celosos de su prosperidad económica... ." (3)

En este orden de cosas la educación tenía dos objetivos claramente diferenciados. En un primer momento la educación serviría para pacificar al país y contribuir a su desarrollo. Con influencia evidentemente comtiana, los disturbios sociales del país eran identificados a los estadios teológico y metafísico del positivismo original; era necesario, pues, hacer que la sociedad alcanzara el nivel positivo, el de la ciencia, el de la civilización; posteriormente, ya que el país estuviera en calma, la doctrina positivista tendría la finalidad de -- justificar las posiciones de poder y de riqueza material de los positivistas.

De acuerdo con las tesis de Macedo, uno de los "científicos", ningún individuo debe escapar a su destino, nadie debe transgredir el orden establecido por la filosofía positivista;

(3) ZEA, Leopoldo. El positivismo y la circunstancia mexicana. p.30

"La sociedad es un gran campo ordenado en el cual les corresponde a unos dirigir y a otros obedecer..." (4) Por lo tanto, nadie debe tratar de transmitir o imponer sus ideas a otros. Existe libertad, pero no una libertad de hacer lo que se quiere, sino una libertad congruente con los intereses de la sociedad.

Este acomodamiento de la doctrina a los fines personales de un reducido grupo tuvo graves repercusiones: un grupo de hombres formados directa o indirectamente por Barreda se extendió a todos los campos, se infiltraron principalmente en un sistema de gobierno que en gran medida se sirvió de esta doctrina para perpetuarse en el poder por más de 30 años. El ideal de orden positivista fue el ideal sostenido por el régimen porfirista.

"La burguesía mexicana...logró el orden y con -- ello la paz, asimilándose a todos los grupos de mexicanos que antes eran contendientes; logró -- establecer un orden político y social en el -- cual cabían aparentemente los intereses de todos los mexicanos, pero los intereses no ideológicos, sino estrictamente los materiales... lo -- gró establecer un gobierno en el que parecía -- que cabían todos los mexicanos...todo esto se -- concentró en una personalidad: Porfirio Díaz. -- Este fué el nuevo orden social cuyas bases ideológicas fundó Gabino Barreda". (5)

3.- La educación socialista:

El proyecto de educación socialista en México desde sus

(4) ZEA, Leopoldo. Op. cit. p. 166

(5) Ibid. p. 188

inicios ha provocado una serie de análisis y discusiones que todavía no han terminado. Los argumentos más encontrados -- surgen de estos debates. Unos autores señalan que no puede -- hablarse de escuela socialista en un país que iniciaba una -- fuerte etapa de industrialización; otros afirman que fué en esta etapa de la educación en México que se dieron transforma ciones reales de tipo social y económico encaminadas a lograr cambios cualitativamente importantes.

La escuela socialista tuvo como antecedentes inmediatos- la escuela rural mexicana y la escuela racionalista de Fe--- rrer Guardia. La primera tenía como objetivos consolidar y - mejorar las conquistas revolucionarias, lograr la integración nacional y contribuir al desarrollo del país por medio de la educación, es evidente que existía una concepción educativa cu litativamente diferente: existían mayores nexos entre el -- aprendizaje productivo y la acción social, la comunidad se in volucraba en el quehacer educativo y el concepto que se tenía del conocimiento ya no era el mismo. Todo esto significó una transformación importante de las prácticas educativas tradi-- cionales.

Por su parte, la escuela racionalista, inspirada en la- escuela activa de John Dewey "... trataba de imprimir una -- orientación social y moral conforme con el nuevo sentido de - la Revolución Mexicana y a la vez acababa con el laicismo -- transformando la escuela en franca y oficiosamente combativa-

de creencias y prejuicios religiosos" (6). Fué implantada oficialmente en dos estados (Yucatán con Carrillo Puerto y Tabasco con Tomás Garrido Canabal) pero sus principios fueron encausados hacia una marcada tendencia anticlerical.

a) La Reforma de 1934.

Tanto factores internos -condiciones miserables de vida, el crecimiento de organizaciones de izquierda, la creciente lucha popular de obreros y campesinos- como externos -la crisis económica mundial- favorecieron el desarrollo de tendencias radicales que exigían una reforma. Finalmente, en 1934 se establece oficialmente la educación socialista.

Guevara Niebla señala que a pesar de haberse puesto en marcha la reforma socialista, ésta presentaba características de imprecisión y abstracción. Vicente Lombardo Toledano señalaba que la escuela socialista ha de dar "...una concepción objetiva, materialista, del mundo y de la vida...una concepción dialéctica de la historia;...que enseñe y explique la perpetua lucha de clases...una concepción exacta de la sociedad contemporánea...que explique cuáles serán las bases del fenómeno socialista" (7) Para Rafael Ramírez más que escuela socialista debería ser una escuela de transición. Esto es, la

(6) Guevara, Niebla, Gilberto. La educación socialista en México. (1934-1945). pág. 23

(7) Ibid. p. 92.

escuela proletaria que preparara las condiciones de vida para un sistema social más justo. Otros se pronunciaban por los mejores sentimientos de los socialistas utópicos, la escuela socialista enseñaría valores de igualdad, solidaridad, justicia. Por último, vale decirlo, también había proposiciones serias de una escuela basada en el socialismo científico que reflejaban un conocimiento real de lo que éste significa.

En este ambiente de indefinición, el argumento de que la educación socialista no podía compaginarse con las condiciones socioeconómicas del país no estaba del todo equivocado -- "...no existían las condiciones de una situación verdaderamente prerrevolucionaria porque el sistema capitalista empezaba a establecerse, no estaba en crisis".(8)

Sin embargo, aunque la educación socialista fué abandonada verbal y prácticamente produjo muchos beneficios sobre todo en el ámbito rural; bajo el régimen de Cárdenas se abrieron horizontes insospechados para el desarrollo nacional. Con la nacionalización de los ferrocarriles y la industria petrolera, el apoyo a las organizaciones obreras y el acercamiento a la clase campesina fortaleció la idea de una educación más -- vinculada al trabajo, a la vida. Aún cuando seguían existiendo grandes esperanzas en la acción que la escuela podía ejercer, fué en este período en la que estuvo más unida a las medidas reales de transformación social.

(8) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Análisis Pedagógico. --- Vol. I pp. 204-205

4.- La etapa regresiva.

Después de la época cardenista, el panorama educativo de México volvió a dar otro importante giro. Debido a las encontradas reacciones que provocó el experimento socialista, se hacía urgente la reorientación de la política educativa de tal manera que no continuara el clima de desasosiego de los años anteriores. Para ello, el presidente en turno, Avila Camacho, retomó la vieja bandera de la nacionalidad. Bajo el lema de "Unidad Nacional" la nueva gestión adquirió matices francamente reaccionarios; no se pidió el cuestionamiento o la crítica, se pidió la "colaboración" de toda la sociedad en la tarea de lograr la unificación del país.

La ley orgánica promulgada en 1942 -con Véjar Vázquez a la cabeza- significó una separación total del espíritu de cambio que había mostrado la escuela socialista; si bien permanecieron intactos los principios de gratuidad y obligatoriedad, los principales objetivos de dicha ley eran preparar un ambiente sociopolítico que propiciara la nueva reforma del artículo 3o. constitucional.

No obstante los buenos propósitos, otra vez se hacía gala de imprecisión y desconocimiento de la nueva perspectiva educativa; a la orientación socialista de los años anteriores se le enfrentó otra que iría "de acuerdo a los principios revolucionarios", una escuela "con sus propios perfiles, con sus notas distintivas y peculiares".

Tras de la renuncia de Véjar Vázquez, como titular de la

Secretaría de Educación Pública, provocada por la intransigencia de sus posturas frente a las del magisterio que dudaba de la política de unidad nacional, asumió el cargo Jaime Torres-Bodet que consideró como prioritario lograr la unificación -- del magisterio.

En el Congreso de Unificación Magisterial en 1943 señalaba: "...si hemos de hacer de la educación un baluarte inexpugnable del espíritu de México habremos de comenzar por eliminar toda agitación malsana de sus recintos". (9)

Es evidente que para el nuevo funcionario todo lo que no coincidiera con la política del Estado eran "agitaciones malsanas". Así y todo, hacia fines de octubre de 1946 la Cámara de Diputados declaró reformado el artículo 3o. constitucional cuya redacción es la que se conoce hasta nuestros días.

En los regímenes posteriores el mapa político estuvo lleno de contradicciones, lo que repercutió en la política educativa de México. Por un lado se presentaba la necesidad de -- contribuir al desarrollo económico por medio de factores que favorecieran al sector industrial, por otro, seguía siendo -- imperativo lograr mejores niveles educativos.

Durante la gestión de López Mateos se puso en marcha el Plan para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria, (lo de plan de 11 años surgió porque el gasto para lle

(9) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Política Educativa en México, Vol. 3 p. 12

var a cabo dicho plan era demasiado fuerte, por lo que se pensó en irlo escalonando en 11 años aunque algunos autores señalan que se debió a la posibilidad de que Torres Bodet siguiera en el cargo los otros seis años del siguiente período presidencial).

De cualquier manera los resultados del plan no fueron satisfactorios. Torres Bodet afirmaría más tarde que el plan partió de datos equivocados e incompletos, datos que no correspondían a la realidad. Los cambios anunciados se redujeron a resolver los problemas más inmediatos como la creciente demanda en la matrícula; como no se definió la orientación psicológica y pedagógica del plan no había congruencia entre los objetivos y la manera de llevarlos a cabo. En síntesis, persistieron las diferencias educativas; la deserción y reproducción seguían siendo importantes y el aumento de la matrícula sólo resolvió el problema en un 33%.

5.- La década de los 60s.

Al hacer un análisis retrospectivo de la década de los 60s nos encontramos con una época de violencia y grandes crisis, dudas e incertidumbre.

Indudablemente fué una etapa conflictiva; los modelos de desarrollo económico originaban serios cuestionamientos; los estudiantes empezaron a rechazar o poner en tela de juicio normas establecidas por la sociedad "adulta".

Sobre todo en los países en vías de desarrollo y en Mé-

xico concretamente, realidades tan evidentes como la pobreza de las grandes mayorías, la concentración de la riqueza y el estilo de gobierno que hablaba consigo y para sí originaron un fuerte conflicto que involucró no sólo a los estudiantes sino a la sociedad entera. Básicamente el movimiento fué una respuesta a la represión y violencia extrema ejercida por parte del gobierno y, más profundamente, contra el sistema político.

Así las cosas, no era de esperarse que el sistema educativo funcionara de la mejor manera. Los trabajos previos a la reforma no presentan objetivos o conclusiones claras. Fueron meras expresiones de buenos deseos; se mencionaba la modernización de la S.E.P., la Reforma Integral a nivel superior, la explicitación del artículo 3o pero todo se quedaba a nivel muy general por lo que no puede mencionarse que en este momento se pudiera llevar a cabo una verdadera Reforma Educativa.

6.- El discurso echeverrista.

Ya en los años 70s, el discurso echeverrista coincide totalmente con las posturas educacionistas de sus antecesores. No obstante, en este momento la situación se presentaba más difícil: el régimen tenía que recuperar el crédito que había perdido con los acontecimientos del 68. Para lograrlo, Echeverría se apoyó, para variar, en una Reforma Educativa. Análisis recientes señalan que la reforma no presentaba una cohe-

rencia interna teórica ni práctica; con ese nombre se designaba un conjunto muy variado de aspectos que iban desde la revisión de planes y programas hasta los planteamientos de grandes reorientaciones de orden pedagógico. Fué más bien un conjunto de medidas diversas pero que no se diferenciaban sustancialmente de la línea oficial de las décadas anteriores.

No obstante el deseo gubernamental de propiciar una "apertura educativa", en la práctica esto no pasó a mayores. Las circunstancias socioeconómicas trastornaron todo el quehacer educativo, las tensiones sociales crecían debido a los problemas económicos que el modelo conocido como "desarrollo estabilizador" no pudo superar. No había más remedio que recurrir a las promesas tradicionales. Esta etapa del Estado Mexicano, más que una ruptura, significó una renovación-ideológica de la educación como una panacea para todos los males. Al igual que en la época del porfiriato, la Reforma o la del "milagro mexicano" se pretendía lograr la modelación de un nuevo individuo aislándolo de su contexto socioeconómico y desvirtuando los acontecimientos sociales.

Años después, las principales acciones de la política educativa en el régimen de López Portillo nuevamente muestran una incongruencia entre la prédica y la práctica; entre lo que se consideraba ideológicamente necesario y las condiciones materiales del país. Hubo algunos proyectos que por carencias económicas o de indefinición en cuanto a los objetivos tuvieron que abandonarse al poco tiempo o, en algunos casos, no llegaron a ponerse en marcha, como el aumento de la

escolaridad obligatoria a nueve años.

En 1977 el Plan Nacional de Educación promete la expansión y la reorganización de la educación a todos los niveles, pero el plan resultó sumamente ambicioso. A lo más que llegó fué a intentar utilizar los recursos disponibles en los individuos que ya estaban dentro del sistema escolar.

Otro proyecto por demás interesante es el de la Universidad Pedagógica Nacional que se presenta al lado de una renovación radical en la formación magisterial. La creación de la U.P.N. fué uno de los avances más significativos en el terreno educativo en este período ya que modifica sustancialmente tanto el quehacer educativo como la forma y nivel de estudio de los maestros. Con todo, resulta prematuro predecir el futuro de la Universidad. En este momento se enfrenta al reducido número en la matrícula, al desaliento por parte de los maestros al encontrar un nivel teórico mucho más profundo que en la escuela Normal y cualitativamente diferente así como a la indefinición respecto al objetivo de lo que significa la formación de los maestros investigadores.

Así pues, la educación que por décadas hemos recibido se nos presenta como si estuviera en el lado opuesto de la realidad. Si entendemos la educación como un proceso de búsqueda de la libertad y de los mecanismos que utilizan quienes pretenden negarla o esconderla nos damos cuenta que más que propiciar el conocimiento de la realidad y de cómo transformarla, se ha educado al individuo para la adaptación, para la aceptación acrítica de modos de acción ajenos a sus circunstancias.

El problema de la escisión educación-realidad se hace -- más evidente cuando nos damos cuenta que existen comunidades -- que viven en condiciones miserables, que la educación supe--- rior es un privilegio que muy pocos pueden apropiarse, que -- las Reformas Educativas solamente han resuelto el problema -- desde un punto de vista cuantitativo y que las condiciones de bienestar decrecen para las mayorías. En este sentido las -- afirmaciones que pretenden superar tal estado de cosas duran--- te mucho tiempo han caído en el vacío, no han rebasado el ni--- vel ideal, el nivel del discurso para trascenderlo, para li--- garse a la vida concreta del ser humano.

La verdadera educación consiste en adquirir la capacidad para entender la realidad cotidiana como un mundo en el que - los hombres pueden influir y transformar. Y sólo en la medi- da que la educación se asuma como tal se podrá desmitificar - el hecho educativo tal como se ha venido dando en nuestro --- país, partir de las condiciones reales y crear así los meca--- nismos para transformarla.



109328

109328

C A P I T U L O I I

EDUCACION: ¿PARA QUE?

CAPITULO II

EDUCACION: ¿PARA QUE?

"De hecho, la herencia cultural que ha sido acumulada y legada por generaciones anteriores só lo le pertenece realmente (aunque en teoría es ofrecida a todos) a aquellos que están dotados de los medios para apropiársela"

PIERRE BOURDIEU. (10)

A.- De los supuestos ideológicos a la realidad.

a) La educación es el mecanismo que permite solucionar todos los problemas.

b) Es la condición necesaria para el acceso a otros bienes.

c) La educación constituye la mejor escalera para ascender en la pirámide social.

d) La difusión educativa conduce a una distribución más igualitaria del ingreso personal y facilita una distribución más amplia en el ejercicio del poder y la toma de decisiones.

e) La educación es el canal idóneo para aumentar la eficiencia del sistema productivo a través de la preparación de la fuerza de trabajo.

f) Los constantes avances tecnológicos y el desarrollo -

(10) Ibarrola Nicolín María de. Las dimensiones sociales de la educación. p. 146.

de la ciencia exigen niveles cada día más altos.

Ya hemos visto en la primera parte de este trabajo cómo la historia educativa de México no ofrece bases muy firmes para considerar como verdaderas tales afirmaciones. Por el contrario se pueden encontrar suficientes evidencias para negar la validez de tales supuestos. Si bien todos presentan un claro optimismo respecto de la educación, a los tres primeros corresponde una visión más idealista; cercana a los objetivos desmesurados de la época de Mora y Gómez Farías; en cambio los tres últimos corresponden a enfoques más recientes como el economicismo y el desarrollismo.

Es importante hacer notar que en todos los supuestos anteriormente citados se dá por sentado, por un lado, que todos los individuos tienen las mismas oportunidades de ingresar al sistema escolar y que todos, al salir de éste, logran el mismo nivel cognitivo; por otro lado se asume que el desarrollo consiste en un mero crecimiento económico y que la educación tiene un papel preponderante por lo que se establece una relación proporcional entre educación e ingreso.

Sin embargo, la realidad está muy lejos de avalar dichas suposiciones. Nuestro país se ha caracterizado por la existencia de factores que son determinantes en la distribución de oportunidades educativas que poco o nada tienen que ver con el sistema escolar propiamente dicho. Además de las limitaciones de tipo geográfico que durante mucho tiempo han dificultado -o imposibilitado en muchos casos- el acceso de innumerables comunidades con menos de 2000 habitantes, están las-

enormes diferencias urbano-rurales y regionales. Son muy pocos los estados (Jalisco, Coahuila, Sonora, Nuevo León...) incluyendo al Distrito Federal los que acaparan no sólo un ingreso económico mayor sino que es en estas regiones más desarrolladas donde se localizan mayores mecanismos de presión -- por parte de algunas capas de la sociedad y mayores probabilidades de acceder a los núcleos nacionales y centrales de poder.

Pierre Bourdieu señala que tal vez sea la inercia cultural la que hace ver a la educación como una fuerza liberadora y como un mecanismo capaz de incrementar la movilidad social-- pero en las sociedades capitalistas dependientes como la nuestra, en las cuales se espera el máximo rendimiento con el mínimo costo, las funciones que tradicionalmente se le atribuyen a la educación se cumplen muy deficientemente o no se cumplen. Aún no ha sido posible incorporar al sistema escolar a grandes núcleos de la población. De acuerdo a la función distributiva los bienes culturales "... deberán extenderse a -- quienes carezcan de ellos para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales..." (11). Vale la pena agregar que los que logran incorporarse al sistema educativo tienen que enfrentarse a diversos mecanismos de selección lo que repercute en los altos índices de reprobación y deserción. Sólo unos cuantos datos:

(11) Morales Gómez Daniel A. La educación y desarrollo dependiente en América Latina. p. 171

En el ciclo escolar 86-87 en el Estado de Jalisco de --
509621 que ingresaron a la primaria solo egresaron --
466788.

Fuente: Subdirección General de Planeación Educativa.
Departamento de Estadística de la USED.

Por lo que respecta a la función académica que se supone debe "vigorizar los hábitos intelectuales...que permitan el análisis objetivo de la realidad" (12) es conocida la estrechez de las prácticas educativas tradicionales que privilegian la relación de los educandos con los nombres y no con los objetos; con descripciones o definiciones verbalistas y no con las contradicciones de su entorno socioeconómico; con el maestro dador de conocimiento y no como participe en la búsqueda y construcción de éste.

La verdadera educación es aquella que no considera al -- hombre aislado de su contexto socioeconómico y cultural; es aquella que participa de la creación de una conciencia de -- transformación y cambio. "...La educación verdadera no se -- acomoda a la necesidad, al determinismo de los hechos, sino -- que se apoya en la misma para trascenderla..." (13)

En cuanto a la función académica el hecho de pasar un -- número determinado de años en los "circuitos cerrados" que -- son las aulas escolares no garantiza que los individuos puedan participar en la vida económica ya que existe una serie-

(12) Morales Gómez Daniel A. Op. Cit. p. 171.

(13) Merani L. Alberto. La Educación en Latinoamérica: Mito y realidad. p. 48

de factores que influyen más directamente como son la herencia cultural, las relaciones político-laborales, la habilidad para adaptarse a las condiciones empresariales y el implícito acatamiento a la autoridad establecida.

Finalmente, el deseo explícito de preparar a los educandos para la vida democrática de acuerdo a la función política, se viene abajo cuando vemos que al interior de las escuelas las relaciones se dan en un clima de verticalidad y autoritarismo. Los maestros adolecen de una instrumentación teórico-práctica que les permita establecer un ambiente de autonomía y de respeto a las experiencias de los alumnos.

En este orden de cosas no parece descabellado afirmar -- que la escuela no contribuye -por lo menos no como se cree- a terminar o disminuir las desigualdades sociales puesto que ol vida éstas al inicio y en el transcurso de la escolarización.

Daniel Morales Gómez apunta que las masas demandan educación porque se les ha hecho creer que por medio de ella se -- eleva el nivel de vida. Sin embargo, "no es la educación la que determina los ingresos; sino, por el contrario, el ingreso familiar determina la cantidad y la calidad de la educación que puede comprar en el mercado de bienes de consumo" -- (14).

(14) Morales Gómez. Op. Cit. p. 29 (El subrayado es mío).

8.- De la realidad a los supuestos ideológicos.

A manera de síntesis, se puede afirmar que la realidad concreta muestra la falsedad de los supuestos señalados al principio del capítulo ya que:

a) Frente a las estadísticas que en muchos aspectos se revelan crecientes, las condiciones reales de bienestar decrecen ostensiblemente.

b) No obstante los propósitos que se plantean en las reformas educativas, éstas sólo han resuelto el problema, en el mejor de los casos, en términos cuantitativos. Aquí, el mito prevalece sobre la realidad, se nos hace creer que como cada año aumenta el número de los individuos que ingresan al sistema escolar, llegará el día en que todos estemos 'educados'.

c) Desde el punto de vista social e ideológico el concepto de progreso de las sociedades recientes es sumamente cuestionable.

d) Los contrastes y las diferencias sociales se acentúan en lugar de disminuir como lo pregonan las posturas educacionistas.

e) Más que los conocimientos específicos obtenidos en el sistema escolar, es la 'credencial', el diploma, lo que se toma en cuenta para lograr un mayor desarrollo fuera de la escuela.

f) El desarrollo, al que se supone que el individuo puede contribuir por medio de la educación, sólo favorece a grupos sociales muy reducidos y no a toda la población.

g) El que un reducido grupo logre una carrera universitaria no modifica la estratificación de la sociedad.

h) El poder sigue estando en unas cuantas manos y es muy difícil acceder a los núcleos de decisión.

C A P I T U L O I I I

LA EDUCACION COMO DESARROLLO. DOS CONCEPCIONES

DIFERENTES

CAPITULO III

LA EDUCACION COMO FACTOR DE DESARROLLO. DOS CONCEPCIONES DIFERENTES.

En las sociedades actuales desarrolladas se ha convertido en una expresión común la de que la educación es una inversión. Orientada y organizada en base a criterios económicos, no presenta diferencias cualitativas en relación a cualquier otro tipo de inversiones.

De acuerdo a este principio básico, la educación se vincula más con la necesidad de formar individuos para el mercado ocupacional que con los propósitos explícitos de desarrollar en el individuo actitudes de búsqueda, creación e invención. En el sector industrial se asume que los trabajadores con un alto nivel educativo tendrán mayores oportunidades en el mercado de trabajo.

Herederas de la teoría llamada "del capital humano", estas premisas subrayan la preponderancia que la educación tiene para lograr una capacidad que permita integrarse exitosamente en el trabajo productivo. En este sentido la educación se enmarca en la corriente del más puro pragmatismo. Se le reduce a un cambio en el individuo cuya utilidad práctica tiene que ser muy evidente.

Theodore Schultz -uno de los principales creadores de la teoría- basa sus hipótesis en el supuesto de que todas las destrezas cognitivas adquiridas en la escuela significan ma--

yores probabilidades de lograr un éxito socioeconómico.

Sin embargo las hipótesis anteriores presentan algunos puntos débiles como es el de establecer una relación arbitraria entre educación y desarrollo y el de ignorar la estratificación social característica de los regímenes capitalistas. Autores con un enfoque crítico (Bowles, Carnoy, Gintis...) -- afirman que la mayor o menor escolaridad tiene una influencia mínima. Son los elementos no cognoscitivos --sumisión, acatamiento y aceptación de los roles jerárquicos-- los que determinan un desarrollo externo a la escuela.

Althusser señala que son estos "saberes prácticos" que la escuela transmite lo que permite continuar el esquema de dominación: "En el sistema educacional dice Althusser-- se aprenden las "reglas",... reglas de respeto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase"... es decir, la reproducción de la sumisión a la ideología dominante" (15)

Ya hemos visto en la primera parte de este trabajo cómo los supuestos que subyacen a la teoría del capital humano han sido compartidos recientemente por casi todos los países de Latinoamérica. Posturas educacionistas en México han desencadenado en las últimas décadas una serie de políticas educativas que encierran posturas francamente economicistas. Estos pueden sintetizarse en tres:

a) La educación genera un cambio socioeconómico progresivo.

(15) ALTHUSSER, Louis, La Filosofía como arma de la revolución. p. 101.

- b) Que este proceso beneficia a todos por igual y,
- c) Que si existen las desigualdades sociales la educación contribuye a remediarlas a través de la igualdad de oportunidades educativas.

En contraste, la teoría de la Reproducción niega la validez de tales supuestos. La idea central es que la escuela reproduce y legitima sistemas injustos de dominación:

"La escuela, que fué a menudo supuesta como un instrumento fundamental de una sociedad democrática, en la mayoría de los casos ni transmite valores fundamentalmente democráticos ni tiene una organización que favorezca el aprendizaje de la vida democrática". (16)

Esta no solo no significa una forma de ascender en nuestra sociedad, sino que:

"...ha evitado, al mismo tiempo, enseñar a los estudiantes la forma de enfrentar críticamente al sistema social en el cual ellos viven, de tal forma que puedan comprender por qué... las diferencias sociales se profundizan, la estructura social se hace más estratificada y las posibilidades de movilidad social más dependiente del origen de clase...(17)

Pierre Bourdieu -autor de la teoría de la Reproducción- señala que de hecho la educación perpetúa las diferencias. Introduce el concepto de "capital cultural" para referirse a la cultura, al buen gusto, a las habilidades y saberes específicos que se adquieren en la familia. En este cúmulo

(16) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Problemas de educación y sociedad en México II p. 45

(17) Morales Gómez, Daniel A. Op. Cit. p. 24

lo de experiencias significativas agradables, pero sobre todo el "capital lingüístico" lo que determina el éxito escolar -- primero y el éxito social después.

Estos valores interiorizados a través de la relación familiar siguen un proceso acumulativo de acuerdo a las clases sociales. Los hijos de proletarios tienen que esforzarse el doble que los niños provenientes de las clases privilegiadas. Así, la escuela contribuye a perpetuar las desigualdades sociales ya que toma estas adquisiciones que se generan en un ambiente cultural sólido como si fueran dones naturales que les pertenecieran o no a los individuos; al olvidar estas diferencias la escuela sigue favoreciendo a quienes ya poseen dichos conocimientos y habilidades.

Ch. Baudelot y Roger Establet, en un análisis de la escuela capitalista, nos ofrecen elementos para construir un ejemplo interesante:

Si pudiéramos a competir a un hijo de proletarios (Mariano) con el hijo de un médico (Gustavito) los resultados, huelga decirlo, serían evidentes. No es que Mariano tenga alguna tara o que los genes del papá de Gustavito sean extraordinarios; lo que sucede es que la competencia se realizaría en condiciones muy desventajosas para el niño con menores recursos: Gustavito, el hijo del médico, viaja constantemente, tiene muchos libros en casa, se relaciona con personas que conocen el idioma y lo utilizan correctamente; Mariano no sale nunca de su comunidad, sus padres no tienen el tiempo ni la paciencia para escucharle, no tiene más que el libro de texto

y los útiles escolares indispensables, para él las palabras-- "mar" "playa" "montaña" no hacen referencia a algo concreto -- que Mariano conozca, son sólo "estampas estereotipadas de su libro de geografía" ¿Cómo esperar entonces que Mariano describa correctamente las características de las grandes ciudades? ¿Cómo pretender pues que Mariano utilice mejor el lenguaje -- cuando le indique a su maestra que él y sus compañeros se -- "juegan" a jugar al patio de la escuela?

Sin embargo, vale la pena precisarlo: La escuela no es la causante de la estratificación social ya que la división de -- clases existe antes y simultáneamente a la escuela sino que -- su función se limita a reproducir las desigualdades ya exis-- tentes.

En cuanto a la educación como mecanismo para terminar -- con las desigualdades sociales vale la pena señalar que el -- sistema educativo HACE EXPLICITOS sus deseos de disminuirlas, pero en la práctica este tratamiento aparentemente democráti-- co produce resultados contrarios. Al proporcionar los mis-- mos recursos para todos se sigue propiciando un desarrollo-- desigual ya que la proporción no varía.

"bajo el disfraz de una educación igual, que -- siendo aplicada de la misma manera a los desi-- guales lleva, es evidente, a un resultado dé-- sigual". (18)

Para contribuir realmente a disminuir las desigualdades--

(18) Rosanda, Rossana, Las dimensiones sociales de la educa-- ción. p. 129.

se tendría que proporcionar una educación desigual. Es decir, proporcionar más a quienes tienen menos.

Si no se quiere que el sistema educativo actúe como un filtro social los menos dotados (no en cuanto a la capacidad entendida como una característica genética sobresaliente sino los que debido a las condiciones socioeconómicas no poseen -- los elementos necesarios para permanecer en el proceso de escolarización) se irán resbalando por la pendiente de un sistema selectivo que favorece a los ya favorecidos.

Al hablar de educación democrática frecuentemente se hace alusión solamente a las probabilidades de acceso al sistema escolar. Sin embargo ésta tiene diferentes interpretaciones: En un enfoque neoliberal la igualdad de oportunidades -- consiste en eliminar la competencia al precio que sea; en un enfoque más radical los criterios de acceso y permanencia resultan insuficientes. Ernesto Schufelbein y Josep P. Farrell nos indican que al menos deben ser considerados cuatro aspectos:

- a) Igualdad de acceso. La probabilidad de entrar al sistema.
- b) Igualdad de sobrevivencia. La probabilidad de permanecer en la escuela.
- c) Igualdad de productos. La probabilidad de aprender las -- mismas cosas al mismo nivel. La misma probabilidad de alcanzar similares niveles cognitivos.
- d) Igualdad de resultados. La probabilidad de que los integrantes de cualquier grupo social obtuvieran un nivel similar -- de desarrollo, status, poder como resultado de la escolaridad.

La estratificación al interior de las sociedades adquiere aquí su verdadero relieve. Bajo estos términos la creencia general de que la educación contribuye a eliminar las desigualdades sociales parece un chiste. Si la educación que hasta ahora hemos conocido no contribuye a elevar el nivel de vida, si no propicia el aprendizaje de la vida democrática, si el sistema educativo se ha caracterizado por partir de falsas premisas, de posturas ideales, si no ha revisado la influencia de los factores socioculturales en el desarrollo humano surgen entonces varias interrogantes: ¿Qué es lo que debe cambiar y cuál es el concepto de transformación? ¿A quién estarán dirigidos estos cambios? ¿Existen alternativas?

En principio hay que tener en cuenta que:

1.- La educación no ha jugado ningún rol causal en los procesos de transformación. Los cambios educativos han obedecido a presiones de carácter político o económico. Las campañas alfabetizadoras se realizan con un criterio de transitoriedad y no forman parte de una política educativa que asuma las acciones prácticas desde una concepción cualitativamente diferente; desde una perspectiva más real de lo que significa la justicia social.

Las reformas educativas no han trascendido las modificaciones parciales y accidentales. En casi todos los países de Latinoamérica las reformas no afectan a las estructuras totales de la sociedad, no se modifican sustancialmente las relaciones de poder, generalmente sólo se realizan modificaciones de carácter coyuntural, aprendizajes de técnicas u oficios; -

en el mejor de los casos se introducen innovaciones en el -- proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos, textos, etc... -- Freire, Fals Borda y Vasconi afirman que la profundidad de -- una reforma educativa debe medirse en términos de su capacidad para modificar radicalmente las estructuras socioculturales vigentes.

2.- El medio social tiene una fuerza formadora -o deformato- ra- bastante más poderosa que el de la escuela. Los medios-masivos de comunicación universalizan las imágenes y el modo lo de vida de las sociedades avanzadas. Proporcionan ejemplos que reflejan claramente la cultura de la metrópoli tales como: elitismo, (hay individuos más capaces que otros y a ellos corresponden los niveles de dirección) racismo, (los héroes de las películas siempre pertenecen a la sociedad norteamericana y, son altos, rubios y guapos; los que no reúnan esas características son seres inferiores) conservadurismo, - (el orden social existente es el mejor y nadie debe pensar en alterarlo), agresividad, (la violencia no es necesariamente ilícita si la ejercen los que tienen el poder).

3.- La asignación de recursos económicos para la educación -- ha seguido criterios equivocados. Sólo unas cuantas regiones acaparan una cantidad enorme de recursos mientras que muchos poblados en toda la república carecen de lo más elemental.

4.- Los maestros, parte fundamental del proceso educativo; -- presentan carencias de diversa índole. Existe una evidente -apatía por las actividades que trasciendan las cuatro paredes

del aula escolar. El enmascaramiento que la clase en el poder hace de las contradicciones socioeconómicas repercute en la falta de compromiso con que el magisterio asume su profesión. Como no tienen una clara conciencia de clase, en muchos casos se sienten más cercanos a la ideología de la clase dominante, lo que influye en que actúen más como mediadores y justificadores del sistema social imperante.

En este orden de cosas el maestro contribuye a acreditar los grandes mitos que fabrican las élites dominadoras como es el de la escuela laica y democrática. Se trata, por supuesto, de una democracia en la que la escuela tiene como función dar a los alumnos su lugar en la sociedad de acuerdo a sus aptitudes y de un laicismo como sinónimo de enseñanza neutra, ajena a toda cuestión política o económica.

Merani señala que para que nuestra educación sea parte de la lucha por la liberación, para que el hecho educativo se dé en circunstancias concretas se debe comenzar por una serie de grandes rupturas:

La primera es con la idea de que la cultura que las clases dominantes transmiten es única y universal.

La segunda consiste en romper con la creencia general de la neutralidad de la ciencia. El marxismo ha criticado duramente esta pretendida neutralidad; Lenin señala: "En una sociedad fundada en la lucha de clase, no puede haber ciencia social 'imparcial'. Toda la ciencia oficial y liberal defiende, de una manera u otra, la esclavitud asalariada..." (19).

(19) RIVADEO F, Ana María. Introducción a la epistemología. p. 118.

La tercera gran ruptura se refiere a la esencia del hombre concreto. Este no se forma espontáneamente, sino que es la suma de procesos históricos que crearon sus circunstancias actuales.

La cuarta ruptura, la más dolorosa para la mayoría de los educadores, sería el no considerar la profesión del magisterio como un apostolado o como un sacrificio colectivo.

Es en estos términos que realmente puede pensarse en la educación como una fuerza liberadora y en los maestros como agentes de cambio.

C A P I T U L O I V

LA POLARIZACION DEL CONOCIMIENTO.
SU INFLUENCIA EDUCATIVA.

CAPITULO IV

LA POLARIZACION DEL CONOCIMIENTO

SU INFLUENCIA EDUCATIVA

Todo movimiento humano, social o cultural, presenta características muy complejas; más que reacciones unánimes ante determinados acontecimientos, los elementos coincidentes desa parecen para dar paso a las más diversas posiciones y puntos-de vista.

En la época de finales del siglo XVIII y primera mitad - del siglo XIX coexistían tendencias filosóficas diferentes. - En un movimiento que se decía estar en contra de la razón había teorías con marcadas características racionales e idealistas; así mismo predominaba la sensibilidad y la imaginación- ("la loca de la casa" la llamaría Pascal) en un ambiente que propiciaba la búsqueda de explicaciones más científicas.

Con todo, ésta época -llamada por algunos la época del - romanticismo- albergó algunas ideas centrales que en el siglo posterior tendrían gran relevancia:

- a) El carácter histórico de los fenómenos sociales susceptibles de ser transformados por los hombres.
- b) La transitoriedad del hombre y del conocimiento.
- c) El hecho de que en los problemas sociales están en juego - los intereses antagónicos de los diferentes grupos sociales.

Para ser fieles al espíritu de contradicción (*) que se gestaba en estos momentos surgen propuestas de solución y actitudes frente al hombre y al conocimiento muy diferenciadas entre sí: posturas idealistas, racionalistas, revolucionarias y reaccionarias. Sin embargo, cuando Goethe en boca de Fausto dice: "en un principio era la acción" o cuando Marx -- elogia a los revolucionarios que organizaron la Comuna en -- París ("estos gigantes parisienses dispuestos a tomar el cielo por asalto") no hacen más que definir el espíritu revolucionario de estos momentos.

Con la introducción, primero con Hegel y luego con Feuerbach y Marx, del concepto de praxis como fundamento del conocimiento, las ideas que existían acerca de la realidad, de --- transformación y de conocimiento se modificarán sustancialmente; la primera implicaría además de la realidad física y biológica, las circunstancias sociales y económicas del individuo; la segunda significaría la acción concreta de los hom--- bres sobre una realidad que los condiciona socialmente; el co--- nocimiento, por su parte, tendrá diferentes explicaciones.

A partir de este momento, las diversas teorías se irán definiendo en un ambiente de creciente polarización. Dicha polarización tiene en nuestros días características muy espe-

(*) En todas las "sumas" de los grandes movimientos culturales y sociales se presentan diversas teorías o tendencias filosóficas pero es en esta época donde se empieza a cuestionar seriamente las posturas idealistas acerca del hombre y la realidad y se introduce el concepto de praxis o práctica revolucionaria.

ciales. Las nuevas orientaciones pedagógicas y las recientes prácticas educativas están influidas o comparten algunas de las principales premisas que dieron origen a la división teórica del conocimiento. Por un lado la corriente empirista empuñada en la necesidad de buscar evidencias concretas partiendo de la experiencia sensible. Para los empiristas el conocimiento se adquiere a través de los sentidos, la mente -tabularasa- sólo tiene como función recibir los estímulos del exterior.

Heredera del más puro empirismo, la filosofía positivista (*) plantea -ya lo dijimos en el capítulo anterior- la necesidad de desprenderse de los prejuicios y presuposiciones, separar los juicios de valor de los juicios de hecho, la ciencia de la ideología. Las leyes naturales deben regir la sociedad, leyes que son invariables, independientes de la voluntad y la acción humanas.

Las implicaciones conservadoras y reaccionarias de esta concepción son evidentes. Dado que la sociedad se rige bajo leyes inmutables la realidad no puede ser transformada por lo que ningún intento revolucionario tiene cabida. La prédica -

(*) A partir del Comte el positivismo se constituye como una filosofía sumamente compleja. Ya en el siglo XX aparecen muchas ramificaciones del mismo como el neopositivismo, las reflexiones de Wittgenstein o las del Círculo de Viena. Por -- exceder los alcances de este trabajo sólo abordaré las premisas principales del positivismo comtiano ya que éstas han dado origen o son compartidas por otras teorías que en nuestros días tienen gran influencia en educación, tales como el conductismo, pragmatismo y funcionalismo norteamericano.

constante es la aceptación y la resignación ante el estado de cosas.

Es aquí donde se comprende el verdadero sentido de la palabra "positivo". Se trata solamente de lo opuesto a "negativo". Para la filosofía positivista lo negativo son todas las teorías críticas, subversivas, revolucionarias. En un ambiente de estabilidad, el mito de la ciencia objetiva, de la civilización y la neutralidad ideológica quedan asegurados.

Esta pretendida neutralidad de la ciencia y del saber -- fué duramente criticada. Tal neutralidad ideológica no existe, ya que la posición social del sabio o del investigador determina su perspectiva acerca del conocimiento y su quehacer en relación a la ciencia. Este debe hacerse responsable de las consecuencias morales, políticas o sociales de su investigación.

Las teorías educativas actuales comparten este sustento-positivista. Bajo formas conductistas y pragmatistas el aprendizaje, el conocimiento y la educación se traducen en la pasividad del individuo y la sociedad.

Permeados de la influencia conductista, el aprendizaje se concibe como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica. De acuerdo con ello el proceso del aprendizaje consiste en la impresión de nuevos patrones de reacción sobre organismos flexibles y pasivos.

Para las posiciones pragmatistas el único criterio de valoración de todo principio teórico es la eficacia, los resul-

tados prácticos, su utilidad. Dewey va más lejos, para él la experiencia provoca la aparición del pensamiento (ideas, teorías) y éstas actúan después como un instrumento reorganizador de la experiencia.

En estos términos sólo se puede hablar de niveles muy limitados de conocimiento. El aprendizaje queda reducido a la acumulación de conocimientos prácticos.

Sin embargo, además de la filosofía positivista, las corrientes idealistas han tenido gran influencia en la educación de nuestros días.

En las grandes civilizaciones antiguas, como la griega y la romana, el trabajo era considerado como una actividad indigna de los hombres libres. La idea de que la actividad práctica, material pudiera transformar cualitativamente al individuo no era compartida por todos los griegos. Era por la vía contraria como el hombre se elevaba a sí mismo. Es decir, mediante el abandono de las actividades físicas los hombres se hacían superiores.

Si para Heráclito y Platón, dos de los grandes pensadores griegos, la verdadera forma de conocer, de describir la ciencia y la verdad es por medio del razonamiento, no es una casualidad el enorme grado de desarrollo alcanzado, primero en la filosofía y luego en la ciencia, de lo que hoy conocemos como pensamiento abstracto.

No es una casualidad tampoco que, bajo esta perspectiva, la teoría y la práctica tomaran rumbos distintos y que el conocimiento no trascendiera la esfera del idealismo. En éste,

el pensamiento, la razón, es el principio que explica todo el resto. Al darle una preponderancia al sujeto, el idealismo marca una separación entre éste y el objeto; entre la pura actividad del pensamiento y las condiciones materiales y sociales de los hombres.

De acuerdo a esta concepción, durante mucho tiempo se -- consideró que la sociedad podía transformarse gracias a la -- educación. Por medio de ésta el hombre pasaría del reino de las "sombras" al reino de la razón. Pero, ¿quiénes son los -- que deben cumplir la función de educar? Si en los siglos -- XVII y XVIII eran los filósofos o déspotas ilustrados, en las sociedades actuales la educación se rige por las pautas de -- las clases dominantes.

Cualesquiera que sea la época que analicemos, ambas en-- trañan la idea de que existen unos pocos que "saben" y otros, la mayoría que no "saben". Ante este estado de cosas Marx, - Freire y Merani oponen una crítica: a) los hombres no sólo - son producto de las circunstancias, sino que éstas también -- son producto suyo. Aquí se echa abajo el mito de que la rea-- lidad es inmutable, ésta puede ser cuestionada y transformada por los individuos, ya sea los hechos cotidianos que da-- ñan al individuo o el sistema social que las clases dominan-- tes nos presentan como único e inmutable; b) la realidad so-- cial, objetiva, no existe por casualidad ni por creación di-- vina, sino que es producto de la acción concreta que los hom-- bres han realizado a través de la historia; c) los educado-- res deben ser educados, aquí se echa abajo el concepto de la

sociedad dividida en dos, los sabios y los ignorantes, así -- como la visión "bancaria" de la educación que implica que la ignorancia siempre está en el otro y que el educador es la -- única parte activa en el proceso educativo.

Con Marx y posteriormente en Freire, se intenta superar esta dicotomía entre teoría y práctica; entre posturas idealistas y pragmatistas; entre los sabios absolutos y los ignorantes. Para Marx no puede existir conocimiento donde no interviene la mano directa del hombre. Debe trascender la conciencia del individuo para llegar a los objetos reales. Conocer es, pues, relacionarse con el mundo y con los otros.

La tarea de transformar la humanidad no puede concebirse como la acción de educadores, que no se plantean a su vez la necesidad de ser educados.

La negación de esta dualidad de "educadores" y "educados", entre hombres que piensan y hombres que actúan entraña la idea de la praxis, significa la transformación de la realidad como un proceso continuo e incesante de búsqueda, de auto transformación que no tiene fin.

Con estas afirmaciones Marx se opone a la dicotomía en la que por un lado, se concibe la educación "como una gigantesca empresa humana al margen y con anterioridad al cambio de circunstancias, como a un determinismo riguroso que cree que basta cambiar las circunstancias -al margen de la educación- para que el hombre se transforme".(20)

(20) Sánchez Vázquez Adolfo. Filosofía de la praxis, pág.163.

Para Freire, tampoco la educación por sí misma cambiará el rumbo de la historia, si el ser humano no está consciente de la serie de contradicciones que nos presenta la realidad. Esta no es un "mundo cerrado" impenetrable, sino algo que el hombre puede transformar mediante la acción y la reflexión.

Al igual que Marx, Freire se opone a esa visión distorsionada de la educación cuya naturaleza fundamentalmente discursiva, disertadora, ha influido grandemente en los países latinoamericanos. Con este enfoque equivocado, no se pretende desarrollar la capacidad crítica de los hombres, sino -- ejercitarlos para la adaptación y la aceptación de las pautas que le son impuestas por otros grupos sociales. Huelga decir que la rigidez de estas posiciones niega a la educación como un proceso de construcción, de búsqueda.

Si en Marx el conocimiento y la realidad carecen de absolutez y finitud, en Freire se reafirma el concepto de realidad como un devenir y el de hombre como ser inconcluso.

Aquí se encuentra la raíz y el objeto de la educación.- Si el hombre y la realidad no están concluidos ésta adquiere el carácter de quehacer permanente y desecha esa característica "propedéutica" que se le adjudica con tanta facilidad.

Merani, por su parte, señala que el acto educativo no - debe detenerse en el análisis y la discusión porque al fin - y al cabo esto no pasa de ser una abstracción. La verdadera educación debe abandonar la categoría de cambiar conservando, debe evitar dormir a los hombres según las necesidades econó- micas del poder, debe poner de relieve las verdaderas cir---

tancias políticas, económicas, educativas.

Así, tanto las posturas idealistas que afirman que sólo por el hecho de saber leer y escribir todo se soluciona; las que creen que solo por el hecho de expresar buenos deseos educativos sin que las circunstancias prácticas aseguren que tales propósitos se cumplan como todas las que conciben la educación con un sentido puramente utilitario caen en la categoría del mito. Las primeras porque crean falsas expectativas en los individuos sobre todo en las clases sociales más desprotegidas. Si un obrero conociera las escasas probabilidades de que su hijo logre acceder a la educación tal vez pondría en duda la credibilidad de la escuela; las segundas porque reducen al ser humano a la categoría de objeto y a la educación a la mera transmisión de los elementos indispensables para la producción: Se proporciona educación, es cierto, pero se trata de que los conocimientos no excedan lo que exigen las ocupaciones concretas.

Si se quiere, pues, que el mito desaparezca, que la educación se rescate del espacio de las cuestiones ideales y de las falsas premisas se debe llegar hasta el punto donde se une el hombre con las cosas, arrancar de la materia, de la realidad por negativa que ésta sea.

No basta con que la escuela esté teóricamente al servicio de todos, es necesario que todos puedan acceder al mismo. Es necesario asegurar que las condiciones materiales que hacen válidos los planteamientos teóricos se hagan válidos en realidad.

"Reconstruir al hombre es el imperativo de la educación verdadera, pero no se reconstruye - al hombre transformando únicamente su conciencia, sino cambiando las circunstancias que -- crearon la conciencia primera que se pretende transformar". (21)

(21) Merani, Op. Cit. p. 171.

RECONCEPTUALIZANDO LA EDUCACION

La expansión educativa de las últimas décadas ha implicado la idea de considerar a la educación como una vía segura para el progreso económico. Producto de influencias economicistas se le asocia sin más al concepto de desarrollo. Este se define como un mero crecimiento asociado a las actividades productivas y a la creciente tecnología y a la educación como el mecanismo más eficaz para colaborar en tal empresa a través de la preparación de la fuerza de trabajo.

Sin embargo considero que existen aspectos que deben replantearse bajo enfoques menos tradicionalistas y más cercanos al deseo concreto de construir otro tipo de sociedad. El primero de ellos consiste en la redefinición de los conceptos de desarrollo, educación y transformación; aclarar quienes serán los gestores y los beneficiarios de dichos cambios y, por supuesto revisar como se están entendiendo los conceptos de igualdad y justicia social.

Por principio de cuentas, debe señalarse que la relación entre algunos de estos conceptos resulta sumamente arbitraria. Ya hemos visto en la primera parte de este trabajo que la relación educación-desarrollo, educación-trabajo es mucho más compleja y que no depende exclusivamente de la capacidad del individuo o de que se maneje teóricamente la democracia como acceso al sistema educativo por lo que este pretendido desarrollo resulta raquíptico y benefactor de unos cuantos. Así mismo no tiene sentido hablar de progreso en una sociedad en-

que la concentración de la riqueza y las diferencias sociales son tan evidentes ni de una educación que en la mayoría de -- los casos resulta selectiva y elitista que proporciona solo -- los elementos indispensables para insertarse en el engranaje-económico.

Esta euforia del progreso y de la educación vinculada a los avances tecnológicos no ha beneficiado a los grupos mayoritarios sino a una minoría a la que no le importan las necesidades e intereses reales de nuestro país. Son estas minorías cuyo objetivo principal es la manipulación económica las que abren enormes fábricas de sueños a la que muchos desean en---trar. Ahí se crea el mito del progreso, del "estatus", el de la igualdad social, el del arte predigerido y avalado por los grandes consorcios televisivos y el de la educación como la -- fuerza liberadora por excelencia.

Son estos reducidos grupos los que además de detentar el poder político-económico tienen el poder cultural. En este or---den de cosas no se puede esperar ingenuamente que la educa---ción no responda a sus expectativas de ambición y poder.

Es, pues, comprensible y deseable que, ante la miseria -- que es muy concreta, las masas no compartan esta idea tan abs---tracta de "desarrollo". Este no significa sólo un crecimiento económico. El desarrollo se mide por la elevación de la -- calidad de vida de los grupos sociales postergados; se traduce en la búsqueda de la igualdad social, la libertad y la dis---tribución más equitativa del ingreso y del poder de decisión. En este nivel de participación es como debe redefinirse el -- rol de la escuela.

109328

Por otro lado, cuando nuestros "queridos teóricos de la educación" suponen que ésta puede contribuir en la construcción de una sociedad "más igualitaria" y más "democrática" se pasa por alto que con frecuencia se le reduce a un problema de eficiencia cuya solución beneficiaría a todos por igual y que en las sociedades estratificadas la educación se aprovecha en forma inequitativa además de que pareciera estar hecha para la adaptación y no para la transformación.

La educación debe estructurarse para el servicio del hombre y la sociedad. No debe ser ese apostolado en el que cada educador debe acabarse la vida y que tanto aprovechan las clases dominantes para hacernos creer que los problemas educativos solamente en el sistema educativo deben solucionarse; o hacernos caer en la trampa de la forma y el contenido. Es decir, que el problema de la educación es un problema de métodos y de didáctica, de materiales sofisticados o de horarios de trabajo. El sistema educativo forma parte de un contexto socioeconómico y cultural más amplio que continuamente es -- transformado por los hombres y es en ese sentido que debe discutirse no solamente la educación que se desea sino el proyecto de sociedad que se pretende.

Sin embargo, aunque la educación no construye la vida -- puede proporcionar los medios para hacerlo; para ello se tendrá que empezar por abandonar en el ámbito educativo la práctica indiscriminada del esquema del estímulo-respuesta, propiciar un ambiente que coadyuve a desarrollar la capacidad para leer la realidad, para el análisis crítico de la misma, el --

deseo de transformar todas las estructuras opresoras que menoscaban la dignidad y la libertad, considerar que solo actuando en la realidad concreta se pueden lograr transformaciones reales, no ideales, míticas.

En suma, tendría que pensarse en una política integral - que partiera de las necesidades reales de las comunidades, se vinculara a los avances educativos. Y bajo esta perspectiva, aprovechar todos los recursos para avanzar en la construcción de una sociedad más humana y más justa.

REFLEXION FINAL

A lo largo de este trabajo se mencionó cómo la polarización del conocimiento origina a su vez conceptos de educación y aprendizaje muy diferenciados entre sí. Por un lado, teorías que avalan la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual; entre los sabios y los ignorantes; las que preparan al individuo para la adaptación a una realidad acabada e inmutable.

Por otro lado, teorías revolucionarias que exigen del individuo en general y del educando en particular una continua participación en un proceso de interacción, y por eso mismo educativo, que modifica, que transforma tanto al sujeto cognoscente como al objeto de conocimiento; teorías que contemplan como necesario el concepto de cambio, de transformación.

Ahora bien, nuestra función como educadores debe situarse en ésta línea revolucionaria. Asumir una postura crítica que permita un continuo proceso de educación y autoeducación.

Sin que esta afirmación se interprete como si la labor del maestro consistiera solamente en un acto de voluntad -ya

hemos mencionado como los maestros se encuentran condicionados por las circunstancias- si vale la pena insistir en que si los maestros asumen su profesión como un compromiso social, de clase, podrán contribuir a la creación de una nueva sociedad, podrán contribuir en el establecimiento de las bases para los cambios futuros que repercutan en una educación nueva, en una educación que vincule al hombre con la vida, - con sus circunstancias concretas. Con el ser humano.

GLOSARIO

CLASE DOMINANTE: En el desarrollo de este trabajo frecuentemente se hace referencia a la "clase dominante" para designar a un grupo social que, básicamente, detenta el poder económico. No obstante, es importante señalar que dicho grupo no es del todo homogéneo ya que abarca desde banqueros y comerciantes hasta los grandes monopolios industriales y financieros.

Es verdad que la clase que detenta al poder económico no necesariamente detenta el poder político y cultural, pero son estas clases las que poseen diversos mecanismos de presión -- que utilizan para modificar o influir en las decisiones político-económicas.

MISTIFICACION: Misticismo, en el sentido más simple y esencial, es un tipo de religión cuyo punto central estriba en ser consciente de la presencia divina. Esta palabra, además ha sido utilizada con poca precisión para indicar tipos de "conocimiento" inverificables, esotéricos. También se ha usado para toda la extensión de fenómenos psíquicos o hechos ocultos. El resultado de toda esta confusión ha sido que con frecuencia el término se utilice como sinónimo - de conocimiento falso o dudoso, de ahí que mistificar sea engañar, falsificar, deformar, embaucar, desvirtuar, dar una explicación falsa de los fenómenos. Es en este último sentido en que se utilizó el término a lo largo del presente trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución. Tr. Oscar del Barco, Enrique Román y Oscar L. Molina. 15a. ed., México, Ed. Siglo XXI, 1985. 146. p.
- BAZANT, Mílada. Debate pedagógico durante el porfiriato. (Antología) México, Ediciones el Caballito, 1985. 157 p.
- ✓ CORTES Rocha, Carmen. La escuela y los medios de comunicación masiva. (Antología) México, Ediciones el Caballito., 1986. 159 p.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION. México, Ed. Santillana., 1983. 2 Tomos.
- FERMOSO Estébanez, Paciano. Teoría de la Educación, 2a. ed. - México, Ed. Trillas, 1981. 506 p.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 28a. ed., México, Siglo XXI, 1981. 151 p.
- _____ Pedagogía del oprimido. Tr. Jorge Mellado. 28a. Ed. México, Siglo XXI, 1982. 245 p.
- FUENTES Molinar, Olac. Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos (Antología) México, Ediciones el Caballito, 1986. 153. p.
- GONZALEZ Casanova Pablo y Enrique Florescano. (Coordinadores) México hoy. 4a. ed., México, Ed. Siglo XXI, 1980. 419 p.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. La educación socialista en México. 1934-1945. (Antología). México, Ed. El Caballito., 1985. 159 p.
- GUZMAN, José Teódulo. Alternativas para la educación en México 2a. ed. México, Ed. Gernika, 1980. 310 p. Colección - Educación y Sociología.
- HESSEN, Johan. Teoría del conocimiento. 6a. ed. México, Ed. - Mexicanos Unidos., 1982. 183. p.
- ✓ IBARROLA Nicolín, María de. Las dimensiones sociales de la educación. (Antología). México, Ed. El Caballito, 1985. 159 p.
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Tr. y prólogo de -- Adolfo Sánchez Vázquez. 2a. ed., México, Ed. Grijalbo, - 1976. 269 p. (Teoría y Praxis).
- LABARCA, Guillermo et al. La educación burguesa. 3a. ed., -- México. Ed. Nueva Imagen, 1977. 347 p.

- LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México. 11a. ed., México, Ed. Porrúa, 1976. 586 p.
- LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. 4a. ed. México, Ed. Nueva Imagen, 1982 (c1979) 235 p.
- LEONARDO Patricia de. La nueva sociología de la educación. (Antología) México, ed. El Caballito, 1986. 156 p.
- MARTINEZ Assad, Carlos. Los lunes rojos. La educación racionalista en México; (Antología) México, Ed. El Caballito -- 1986. 157 p.
- MARX ENGELS. La ideología alemana. 10a. ed. México, Ediciones Cultura Popular, 1979. 229 p.
- MERANI, Alberto L. La educación en Latinoamérica: Mito y realidad. México, Ed. Grijalbo, 1983, (c1983) 203 p.
- MICHEL, Guillermo. Por una revolución Educativa. México, Ed. - Gernika, 1978. 167 p. Colección: Educación y Sociología.
- MORALES Gómez, Daniel A, comp. La educación y desarrollo dependiente en América Latina. 3a. ed., México, Ed. Gernika, 1984. (c1979) 334 p. Colección: Educación y Sociología.
- MUNGUIA Zatarain Irma y José Manuel Salcedo Aguino. Técnicas de Investigación Documental. Manual de Consulta. México, SEP, 1980. 235 p.
- RIVADEO F, Ana María, comp. Introducción a la epistemología. Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- RUNES, Dagobert D. Diccionario de Filosofía. Tr. Ana Domenic, Sara Estrada, J.C. García Barrón y Manuel Sacristán. 2a. ed. México, Ed. Grijalbo, 1981. 397 p.
- SANCHEZ Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis. 2a. ed., México, Ed. Grijalbo, 1980. 464 p.
- SASTRE, Genoveva y Montserrat Moreno. Descubrimiento y construcción del conocimiento. 2a. ed., España, Ed. Gedisa, 1985. 270 p.
- SIDOROV, M. M. Qué es el materialismo histórico. Tr. Augusto Vidal Roget. Ediciones Quinto Sol.
- STAPLES, Anne. Educación: Panacea del México Independiente. - (Antología) Ediciones El Caballito, 1985. 157 p.
- SUAREZ Díaz, Reynaldo. La educación. Su filosofía, su psicología, su método, 5a. ed., México, Ed. Trillas, 1985. 185 p.

- SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. Tr. María Luis Borrás. México, Ed. Grijalbo, 1965. 382 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Análisis Pedagógico, Vol. I México, 1983. 279 p.
- _____ Evaluación de la práctica docente (Antología) México, 1987. 335 p.
- _____ Política Educativa en México, Vol. 3. México, 1981. 161 p.
- _____ Problemas de educación y sociedad en México II. - México, 1983. 383 p.
- _____ Teorías del aprendizaje (Antología), México, 1986 450 p.
- VEJARANO M., Gilberto. comp. La investigación participativa - en América Latina, México, CREFAL, 1983. 341 p.
- XIRAU, Ramón. Introducción a la historia de la filosofía. 9a. ed., México, UNAM, 1983. 501 p.
- ZEA, Leopoldo. El positivismo y la circunstancia mexicana. - México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 188 p.