



**Superación
Académica**
S U P A U A Q

**Sindicato Único del Personal Académico
de la
Universidad Autónoma de Querétaro**

Año 7

Querétaro, Qro., marzo de 1999

Revista trimestral

No. 20

BUSCA TU... BUSCA TU...



Superación
Académica
SUPAUAQ

Sindicato Único del Personal Académico
de la
Universidad Autónoma de Querétaro

Vol. 8 Querétaro, Qro., Diciembre de 1988. Segunda Edición. No. 25



Editorial

La contratación colectiva en México, por la legislación de 1909, el presidencialismo y los antecedentes de la ley en 1912, en la Industria

El Contrato Colectivo de Trabajo, figura jurídica propia del mundo del trabajo. Su origen en el mundo del trabajo.

Nuestra organización de Trabajo, en el año de las relaciones laborales más importantes.

En nuestro país, la contratación colectiva por los procesos de negociación. Lo más grave es que se ha pretendido menos en la relación laboral.

Para el SUPAUAQ, mediante la cual se garantiza el tiempo que se garantiza el Contrato Colectivo de Trabajo del Personal Académico,

POR UN

Editorial

La contratación colectiva de trabajo fue contemplada por primera vez en 1909, por la legislación holandesa y le siguió el código suizo de 1911. En México, el precedente jurídico se remonta a 1915, aunque antes existieron dos antecedentes *de facto*: uno en 1874, en el gran círculo obrero y el otro en 1912, en la Industria Textil.

El Contrato Colectivo se ubica en el ámbito del Derecho Social, como una figura jurídica propia del derecho laboral, esencialmente diferente del contrato civil. Su origen constituye una respuesta a la nueva realidad en el mundo del trabajo.

Nuestra organización logró la firma de su primer Contrato Colectivo de Trabajo, en el año de 1975, con lo que se generó un cambio trascendente en las relaciones laborales al implantarse la bilateralidad, que es la característica más importante.

En nuestro país, la contratación colectiva se ha visto afectada negativamente por los procesos de reconversión y modernización de los últimos años. Lo más grave es que, bajo el pretexto de la crisis y la modernidad, se ha pretendido menoscabar la bilateralidad y la intervención de los sindicatos en la relación laboral, sin que ello mejore el nivel de vida de los trabajadores.

Para el SUPAUAQ, la contratación colectiva es el único procedimiento mediante la cual se pueden modernizar las relaciones laborales, al mismo tiempo que se garantiza los derechos de los trabajadores. El Contrato Colectivo de Trabajo hoy, que cumplimos 25 años como organización del personal académico, es nuestro patrimonio y lo sabremos defender.

POR UNA AUTÉNTICA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

SECRETARÍA GENERAL



Directorio

Dr. en E. José Ambrosio Ochoa Olvera
Secretario General

M. en C. José Antonio Ugalde Zepeda
Secretario de Trabajo y Conflictos

M. en C. José Antonio Inclán Montes
Secretario de Finanzas

L. E. Aurora Zamora Mendoza
Secretaria de Actas, Archivo y Estadística

M. en C. Medardo Valdovinos Méndez
Secretario de Prensa y Propaganda

L. P. Marcela Rodríguez Montoro
Secretaria de Relaciones y Educación Sindical

Superación Académica

M. en C. Medardo Valdovinos Méndez
Director

LAE José Luis de la Vega Estrada
Coordinador

Dr. Norberto Maya Mendoza
Dr. Luis Hernández Sandoval
Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera
Dra. Corina Schmelkes del Valle
Dr. J. Antonio Hernández Cortina
Dr. Yunny Meas Vong

Q.A. Roberto Cíntora Almanza
Mtro. Tomás Ortega Osorio
M. en C. José López Salgado
LAE José Luis de la Vega Estrada
L.P. Susana Valencia Ugalde
Consejo Editorial y de Arbitraje

Mtro. Tomás Ortega Osorio
Ing. Fernando Raúl Jaralillo Piñón
Redacción

LCC. Carla Patricia Quintanar Ballesteros
Corrección de estilo

C. Martha Elena Ramírez Torres
Captura y formación de texto

Impresos Guillén
tel: 2136266
Impresión

Sumario

*EDITORIAL	1
*DERECHO	
<i>México: generaciones y regeneraciones</i>	3
Carlos Fuentes	
*EDUCACIÓN	
<i>Notas aproximativas para una sociología de la educación</i>	13
Tomás Vázquez Arellano	
<i>Reflexiones sobre tres enfoques sociales, vigentes en la Educación Superior mexicana</i>	29
Gloria Rosas	
<i>Los modelos de organización del proceso de trabajo y su influencia en la educación</i>	37
José Antonio M. Olvera González	
<i>Perspectivas de las prácticas neoliberales en la educación</i>	49
Raúl Antonio López Martínez	
*SINDICALISMO	
<i>El difícil porvenir de los sindicatos</i>	53
Augusto Peón Solís	
*ANTROPOLOGÍA	
<i>El Valle de Alfajayucan en el tiempo</i>	57
José Luis de la Vega	
*PANORAMA	
<i>¿Por qué están bombardeando a Yugoslavia?</i>	73
Por Dave Stratman	
Traducción: Jorge Landaverde y Trejo	
<i>Una lectura del coronel no tiene quien le escriba</i>	76
Tomás Ortega Osorio	
De paso por la tierra, <i>un viaje literario de Marco Antonio Campos</i>	79
Martha Favila	
<i>1999, sindicalismo en México</i>	81
Juan Pablo Mendoza Esqueda	

México:
generación

Carlos Fuentes

Es para mí un gran honor estar
constitucional mexicana, y re
liberal, ministro de Justicia en
debates del Constituyente de 1
cional, mayoría del princip

Estado por el Imperio, don
goso a brillar en la República
presidencia de don Benito Juárez
vicio letrados para los cuales
fueron significativos también crear
nes que no han perdido su vige
contemporáneo. Periodistas, edi
vinales escritores: Ezequiel M
mo de los grupos más brillantes
nal y política de México, junto
mo, Manuel Payno, Guillermo
Mendoza, Ignacio Manuel Altam
Luzán, José Ma. Lafregua, y, desde
Benito Juárez y su sucesor, Sel
Gigala, entre otros.

De orígenes sociales y geogr
eran hombres tenían una fisio
fueron parte de la generación que s
la literatura trágica entre la anar
la creación un Estado Nacional q
de las invasiones imperiales y
romanas.

México es parte de la gener
que viene porque la duda no cab
que viene para a diseñar una Nación
que constituye un régimen de derec

El presente libro se terminó de imprimir en 1999, al aceptar
la impresión de la Universidad Autónoma de Querétaro, Qro.
El diseño de la portada y interiores fue realizado por Rafael Jaramillo, quien
fue responsable de la edición y la impresión por la Facultad de Filosofía

México: generaciones y regeneraciones*

Carlos Fuentes

Licenciado en Derecho, UNAM. El más firme candidato al Premio Nobel de Literatura

Es para mi un gran honor estar presente el día de hoy en este recinto que es cuna, foro y emblema de la vida constitucional mexicana, y recibir en él la presea otorgada en honor de don Ezequiel Montes, el ilustre liberal, ministro de Justicia en el gobierno de don Ignacio Comonfort, y como tal, activo participante en los debates del Constituyente de 1857, donde combatió con denuedo por la desaparición de los fueros, rémora colonial, nugatoria del principio democrático de la igualdad ante la ley.

Exiliado por el Imperio, don Ezequiel Montes regresó a brillar en la República Restaurada, bajo la presidencia de don Benito Juárez, parte de los «dieciocho letrados» para los cuales restaurar una república significaba también crearla, y hacerlo con armas que no han perdido su vigencia en el México contemporáneo. Periodistas, editorialistas, críticos, oradores, escritores: Ezequiel Montes pertenece a uno de los grupos más brillantes de la vida intelectual y política de México, junto con sus compañeros, Manuel Payno, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano, Francisco Zarco, José Ma. Lafragua, y, desde luego, el propio Benito Juárez y su sucesor, Sebastián Lerdo de Tejada, entre otros.

De orígenes sociales y geográficos diferentes, estos hombres tenían una fisonomía compartida: fueron parte de la generación que salvó a México de la alternancia trágica entre la anarquía y la dictadura, creando un Estado Nacional que cerró las heridas de las invasiones imperiales y las mutilaciones territoriales.

Montes es parte de la generación que no se dejó vencer porque la duda no cabía en sus espíritus. Ellos iban a diseñar una Nación, crear un Estado y establecer un régimen de derecho.

*Discurso pronunciado el día 29 de enero de 1999, al aceptar la medalla Ezequiel Montes Ledezma, que otorga el Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro. La versión que aquí reproducimos fue tomada de las fotocopias que circularon en el diplomado de Historia de Querétaro, impartido por la Facultad de Filosofía. U.A.Q.

La siguiente generación mexicana obligada a tomar las armas y reanimar a la Nación es tan variada como las personalidades de los Ateneístas de 1910, José Vasconcelos, Alfonso Reyes o Antonio Caso, y los jefes populares como Francisco Villa y Emiliano Zapata. Pero la diferencia no es sólo de clase: es de espacio, pues la Revolución de 1910, por primera vez, une territorialmente al país entero, de Sonora a Veracruz, y de Yucatán a Chihuahua.

En la Revolución, como lo escribió memorablemente Octavio Paz, todos los mexicanos se encuentran y se reconocen en un abrazo mortal. Mi generación, demasiado joven para haber participado en la historia militar y política de la Revolución, fue, sin embargo, una promoción iluminada aun por los fulgores del movimiento de 1910. Ingresados a la Facultad de Derecho de la UNAM en 1950, éramos conocidos como la generación del Medio Siglo. Tuvimos la inmensa fortuna de contar con maestros para los cuales el derecho no era ni pura letra ni puro trámite, sino raíz de la organización social y proyecto permanente de justicia. Mi relación más directa fue con Mario de la Cueva, cuyo curso de Derecho Constitucional nos ponía en las manos el deber de actualizar los preceptos de la Carta de Querétaro como si nosotros mismos fuésemos constituyentes —que lo éramos. Por el hecho de ser ciudadanos— y con José Campillo Sáinz, no sólo maestro de Derecho del Trabajo sino, también, con-

4 Derecho

vencido de que la materia de su curso no era un simple título, sino el derecho concreto de cada mexicano y mexicana a una labor digna, constructiva, igualitaria y bien remunerada. Para Campillo, lector apasionado de la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino, la riqueza laboral debería identificarse con la alimentación, el vestido y el techo, es decir, con todo aquello que le brinda apoyo a la naturaleza humana. La riqueza no es, por ello, fin en sí mismo, sino medio para la realización del ser humano. La riqueza no es, por ello, fin en sí mismo, sino medio para la realización del ser humano. En cambio, la especulación, la conversión de la riqueza en fin en vez de medio, es una violación de la naturaleza humana porque al contrario de ésta, no reconoce límites. Es, diríamos hoy, global.

Recuerdo con emoción al maestro José Campillo Sáinz, fallecido este pasado 24 de diciembre, y le rindo un homenaje no sólo personal, sino, estoy seguro, de toda mi generación. Al lado de Campillo y De la Cueva, de Eduardo García Máynez y Alfonso Noriega, y de los opuestos como el democristiano Daniel Kuri Breña y el agrarista Antonio Díaz Soto y Gama, tuvimos la fortuna, asimismo, de contar con las enseñanzas de los maestros de la emigración republicana española, Luis Recasens Siches, Néstor de Buen, Mariano Ruiz Funes, Niceto Alcalá Zamora y, primero entre iguales, don Manuel Pedroso, el profesor más cercano a quienes, como un grupo de estudiantes medievales, vivíamos con él, a sus pies, no sólo en sus clases, sino en la cátedra abierta de las calles entonces caminables de la ciudad de México y en el más íntimo claustro de su sabiduría, su biblioteca en la calle de Amazonas.

De nuestros profesores mexicanos, aprendimos a admirar la Constitución de Querétaro de 1917 como un documento previsor, a la vez que conciliador, de los que serían grandes conflictos del siglo XX: los derechos de la persona y los derechos de la comunidad. Antes que cualquier otra carta magna, incluyendo la de Weimar de 1919, la de Querétaro se atrevió a proclamar que no hay derecho personal que no se apoye en el conjunto social, ni derecho colectivo que no se funde en la inviolabilidad del individuo. Garantías individuales lado a lado con garantías sociales, los Artículos 1º al 24 lado a lado con los 27 y

123, en perfecta armonía, completando y explicando lo que, desde entonces, desde aquellas clases de San Idelfonso, integra para mí la realidad real concebida como una estrella de tres picos que son la individualidad subjetivo. Añado en seguida que mi propia obra literaria ha estado desde entonces guiada por esa constelación de realidades. Nunca he querido, desde *La región más transparente* de 1958 hasta *Los años con Laura Díaz* de 1999, dejar fuera ninguna de estas dimensiones de lo real que, en la creación literaria, se dan cita en el cruce entre el destino personal y el destino histórico de los personales.

La conciliación del individuo y la colectividad. Sobre esta base, sentimos los estudiantes de la generación del Medio Siglo, se fundaba pero también se construía la sociedad mexicana aun significaba, para nosotros, una realidad y una esperanza. Una realidad: la Revolución había revelado el rostro verdadero del país, había comunicado a los mexicanos entre sí, había apostado a la continuidad cultural del país como base para su salud política y económica. La política educativa de Obregón y su ministro Vasconcelos. La política de infraestructuras, comunicaciones e instituciones públicas de Calles. Pero sobre todo la política agraria, industrial, distributiva y redistributiva, generosa e independiente. De Lázaro Cárdenas, nos hacían, quizás, pasar por alto, la falta de coincidencia entre las realizaciones sociales y económicas de la Revolución sólo consagraba el llamado maderista —Sufragio Efectivo, no Reelección— a medias y al calce de los oficios burocráticos.

Pero al lado de estas afirmaciones y dudas nacionales, pienso que mi generación tuvo también una pronta conciencia del mundo gracias a la presencia de los maestros republicanos españoles. Salíamos apenas de la última guerra buena, la Segunda Guerra Mundial, iniciada en el frente de España, en la cual los valores que nosotros defendíamos como mexicanos habían asumido un valor universal: soberanía nacional, no intervención, arreglo pacífico de controversias, respeto al pluralismo cultural, derechos y obligaciones del ser humano. Todo lo que nuestros profesores nos enseñaban, toda la herencia histórica de México, la de Morelos, la de Juárez, la de Madero, encarnaba en la lucha de las potencias

aliadas contra todo lo que lo negaba: la ideología nazifascista que, por primera vez en la historia, proclamaba el Mal como su objetivo político. El exterminio racista, la negación de todas las libertades, el sepulcro de la creación cultural y el holocausto de millones de seres humanos porque no eran como ellos, los pretendidos amos del mundo, los Sigfridos arios, altos y rubios, que por desgracia encarnaban políticamente en las figuras de los deformes Nibelungos de la dirigencia nazi, Hitler, Göering y Goebbels.

Teníamos razón. Estábamos del lado bueno. Descendíamos, sin contradicciones, del Constituyente norteamericano de Filadelfia, de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de la Asamblea Revolucionaria de París, de las promesas de la Revolución de Octubre en Petrogrado y de la Carta Magna de Querétaro.

Tomamos, los de la generación del Medio Siglo, caminos diferentes, consonantes con nuestras vocaciones personales. Sergio Pitol, Salvador Elizondo y yo nos consagramos a la literatura. Mario Moya Palencia y Porfirio Muñoz Ledo ingresaron inmediatamente a la política, en tanto que Víctor Flores Olea y Enrique González Pedrero se abocaron al magisterio universitario, aunque, por otras vías, llegaron también a la función pública. Eran tiempos —seamos francos— en que los retrasos y desviaciones de sus hombres no opacaban la luz misma de la Revolución: su esperanza. La satisfacción con el grado de desarrollo alcanzado convivía, mal que bien, con la incomodidad por la ausencia de democracia. Arturo González Cosío había optado por la oposición abierta al sistema, uniéndose a las filas del Henriquismo. Y Javier Wimer atemperaba toda ilusión al respecto con la irónica, pero sabia advertencia, de que la regla de oro de la barroca política mexicana es la siguiente: ¿Para qué hacer las cosas simples, si las podemos hacer complicadas?

Si no simple, pues, sencilla en verdad parecía nuestra opción política, humana, ciudadana e intelectual, al concluir la Segunda Guerra Mundial. La ilusión de un mundo nuevo, basado en la cooperación internacional para acortar cuanto antes la brecha entre naciones ricas y naciones pobres. Un mundo fundado en la observancia de las normas del dere-

cho internacional. Un mundo a la altura de los ideales por los cuales se sacrificaron quince millones de vidas entre 1939 y 1945. Esa ilusión se quebró en 1954, en el continente americano, con el derrocamiento de la democracia en Guatemala por fuerzas golpistas adiestradas y financiadas por la CIA. Norteamericana y, por la primera violación —la segunda vendría en 1968— de la democracia checoslovaca por la Unión Soviética. Las alianzas de la guerra caliente se convirtieron en las oposiciones de la guerra fría. Moscú sujetó despiadadamente a la Europa Central, someténdola al modelo pervertido del socialismo estalinista. Más sutiles, los norteamericanos se contentaron con presionar, amenazar, premiar a sus incondicionales lacayos y castigar a sus posibles amigos, convirtiéndoles en sus más obstinados enemigos, en Guatemala, en Cuba, en El Salvador, en Chile, en Nicaragua, económicos y auspiciando golpes militares.

Nuevamente, fue México —la diplomacia mexicana— en los límites mismos con el imperio norteamericano, quien dio la más digna lucha por la independencia latinoamericana. Después de todo, desde 1848, sabíamos que la defensa de la América Latina comenzaba aquí mismo, en la frontera entre México y los Estados Unidos, que era también la primera frontera entre los EE. UU. Y toda la América Latina.

Fuimos presionados. Fuimos castigados. Resistimos. Hicimos uso de nuestros amplios arsenales de razón, memoria y derecho. Contamos, entre la caída de Arbenz y el triunfo de Castro, y entre la caída de Allende y el triunfo de la paz en Centro América, con agentes diplomáticos de primerísimo nivel. De Luis Padilla Nervo a Bernardo Sepúlveda, de Alfonso García Robles a Jorge Castañeda. Ello no obstó para que, durante casi medio siglo —entre medio siglo, que llevó a mi generación de la juventud a la madurez— la sinrazón maniquea de la guerra fría sirviese para aplazar, en México y en la América Latina, los problemas más urgentes del desarrollo social, satanizándolos una y otra vez como «conspiraciones marxistas» de inspiración «extracontinental», como si Hidalgo, Bolívar y San Martín no se hubiesen inspirado en esos exóticos escritores gabachos, Voltaire, Montesquieu y Rousseau.

6 Derecho

En México, en particular, las demandas más profundas de la constitucionalidad revolucionaria de Querétaro entraron en conflicto con las exigencias más banales de la guerra fría. Porque aquella —la constitucionalidad profunda— había transformado al país, repartiendo la tierra, liberando al peón, dotando de mano de obra barato a las nacientes industrias y sobre todo educando a una población que en 1910 era, en un 90%, analfabeta. Pero educar significa liberar: lo que los maestros enseñaban y los alumnos aprendían, eran los valores de la revolución, la democracia y la singular conciliación mexicana de las garantías individuales y las garantías sociales.

Tarde o temprano, millones de jóvenes mexicanos, educados en esos ideales, debían comparar la democracia en la letra con su ausencia en la realidad y exigir, en la calle, la coincidencia del ideal y la práctica. Pero en 1968, la imaginación del poder había cedido a la complacencia del poder, el respeto de las formas a su abuso, y la vigilancia crítica, moduladora, política, de los primeros regímenes posrevolucionarios, a un autoengaño adormecido que creía en sus propias ilusiones y que al despertar, rugió como una bestia ciega. Si vivíamos en el milagro mexicano, consagrado, además, por la gloria olímpica, ¿qué querían estos jóvenes alborotadores, lectores de los filósofos —extranjeros, es decir exóticos, es decir antimexicanos— los filósofos de la destrucción? Carente de ideas para la vida, el gobierno respondió con argumentos para la muerte.

El sistema, creyendo triunfar, se derrotó a sí mismo. No pudo continuar como siempre después de Tlatelolco. La demanda profunda de la sociedad nacida de la Revolución —la coincidencia del desarrollo democrático con el desarrollo económico y social— se fue fraguando lentamente, durante las siguientes tres décadas, con retrasos a veces, con pura retórica otras, pero al cabo como exigencia nacional profunda, capaz de restarle u otorgarle legitimidad a los regímenes que, nacidos de la Revolución, en ella se certificaban.

Si, las revoluciones se legitiman a sí mismas y esto ha sido cierto en Francia, los Estados Unidos, México, Rusia o China. Inoculándose a sí mismo, el estadista Chou En Lai, dijo que una revolución ar-

mada sólo puede legitimarse una vez. Esto no es estrictamente cierto. Los EE. UU. Necesitaron dos revoluciones para consolidarse: la de Washington en 1776 y la de Lincoln en 1862. Francia tuvo necesidad de cuatro revoluciones entre 1789 y 1870, para radicar su democracia. El fracaso de la Rusia postcomunista contrasta con el éxito de la China postmaoísta, pero ambas apuntan a desastres de distinto signo. Rusia se hunde en la anarquía capitalista. China se corrompe en el capitalismo autoritario.

México, por fortuna, parece haber encontrado o estar encontrando sus formas de convivencia democrática, con violencias que no podemos soslayar —las más recientes, Aguas Blancas y Acteal— pero con un paso que me parece seguro, irreversible, pero, de ninguna manera, ayuno de peligros tanto nacionales como internacionales.

El optimismo que campeo al terminar, en 1980 —hace diez años— la guerra fría, hoy nos parece, más que curioso, brutalmente desmentido por los hechos. De las ruinas del muro de Berlín no surgió un nuevo orden internacional, como lo pregonaba el presidente Bush, sino un nuevo desorden. El fin del comunismo reveló agudamente la persistencia de la injusticia social al norte y al sur, al este y al oeste, de las antiguas fronteras de la guerra fría. Una verdadera crisis de la civilización urbana nos señaló todo lo que había sido escondido tras de las cortinas de la guerra fría: los problemas de la ecología y de la demografía, de la salud y de la educación, de la mujer, de las minorías sexuales, de los inmigrantes, de los sin techo: los problemas del hambre y de la injusticia en un mundo donde, en el hemisferio norte, el 20% de la humanidad recibe el 80% del ingreso mundial mientras que en el hemisferio sur, dos mil millones de seres humanos, la tercera parte de la humanidad, vive en condiciones de extrema pobreza, con ingresos de noventa dólares o menos al mes.

En el siglo que viene, se nos dice, la riqueza se basará en la educación.

Pero hay 900 millones de adultos iletrados en el mundo.

Hay 130 millones de niños sin escuela.

Las necesidades de la educación básica en los países pobres se satisfarían con nueve mil millones de dólares.

El consumo de cosméticos en los Estados Unidos es de nueve mil millones de dólares al año.

Las necesidades de salud y alimentación en el Tercer Mundo podrían resolverse con una inversión de once mil millones de dólares.

El consumo de helados en Europa anualmente, es de once mil millones de dólares.

Estas cifras —en verdad, estas necesidades— se inscriben dentro del fenómeno de la globalización que, nos dicen sus panegiristas, acabará por arreglarlo todo en virtud del libre juego de las fuerzas de mercado en un mundo de libre circulación de mercancías y divisas.

La globalización es un hecho y sería necio oponerse a ella en principio. Lo que sí estamos obligados a hacer es a someterla a análisis crítico y a distinguir, por principio de cuentas, por lo menos cinco facetas del fenómeno globalizador, dos de ellas positivas, una de ellas sumamente ambigua y dos sumamente negativas.

El primer aspecto positivo de la globalización es el avance tecnológico que promueve —el mayor,— seguramente, registrado en la historia.

Pero el desarrollo de las tecnologías es tan rápido y selectivo que amenaza con dejar atrás, acaso para siempre, a las naciones incapaces de correr con la velocidad supersónica de la nueva era tecnológica.

Esta se funda en el conocimiento, y el conocimiento, acabo decirlo, en la educación.

Primera pregunta crítica: ¿podremos ponernos al día en la carrera tecnológica si el 60% de la población mundial —el Tercer Mundo— sólo cuenta con el 12% del presupuesto mundial para la educación?

El otro aspecto positivo de la globalización tecnológica es que, en efecto, ha vuelto ecuménica la información. Tiempos hubo en que países con regímenes autoritarios podían ocultar sus crímenes. Ya no. Aguas Blancas y Acteal —para regresar a dos recientes episodios mexicanos de violencia contra seres inermes—, son noticia inmediata en todo el mundo y obliga a los gobiernos, o a ocultar mejor sus desmanes, o a someter a justicia a la tradicional impunidad latinoamericana.

Aspecto negativo de este asunto: ¿Estamos tan bien informados como creemos? ¿La abundancia de

información significa que lo que se comunica, importa? ¿O estamos cediendo, cada vez más, a una cultura de la banalidad informativa, en la que cuentan más lo pormenores de la ropa de Monica Lewinsky —y su sospechosa aversión a las tintorerías— que la invitación a leer, en el centenario del nacimiento de Jorge Luis Borges, las obras del gran autor argentino?

¿Explosión de la información, pero implosión del significado?

Pero, para mí, el lado más positivo de la globalización es que ha universalizado, efectivamente, el concepto de los derechos del hombre, de la mujer y del niño, y que le ha otorgado a la violación de dichos derechos, como lo demuestra el caso de sátrapa chileno Augusto Pinochet, carácter no sólo universal, sino imprescriptible.

Lo que hace falta ahora es la creación de un Tribunal Internacional de los Derechos Humanos, pese a la oposición frontal —admirémoslo— del gobierno de los EE. UU.

Yo no soy adverso al libre comercio. No se trata, nos dicen sus panegiristas, de un juego sumacero, sino de una operación en que ambas partes, tarde o temprano, salen ganando. Ello no obsta para que el TLC se base en el bajo precio de la mano de obra mexicana y nos obligue a buscar una reforma del Tratado que lo acerque más al modelo del Mercado Común Europeo y del financiamiento compensatorio de las economías más fuertes —Canadá y los EE. UU. — a la más débil, la de México. Gracias a estas medidas compensatorias, España pudo ingresar al Mercomún con un aporte europeo que transformó radicalmente la capacidad de las comunicaciones y transportes españoles, poniéndolos a la altura del resto del continente. Por el momento, muchas fábricas que antes hubiesen buscado instalarse en el Sureste Asiático, ahora lo hacen en México, gracias al TLC, aliviando, así sea modestamente, nuestros índices de desempleo y, sobre todo, capacitando mano de obra técnica mexicana y aumentando nuestras exportaciones, en tanto que los bajísimos índices de desempleo en los EE. UU. Le restan argumentos a los xenófobos y racistas enemigos del

8 Derecho

trabajador mexicano que cumple en los EE. UU. tareas indispensables sin desplazar a un solo trabajador norteamericano. Pero los obstáculos, vejaciones y crímenes a los que siguen siendo sometidos nuestros compatriotas, ilustra una de las más negativas dimensiones de la globalización:

Hay libertad de movimiento para las cosas, pero no para las personas.

Las mercancías son bienvenidas. Los seres humanos son rechazados.

Lo cual me conduce al aspecto más peligroso del fenómeno globalizador: el privilegio otorgado al capital especulativo sobre el capital productivo. En 1970, el 80% del movimiento de capitales en el mundo era de orden productivo y sólo el 20% restante, especulativo. Hoy, los porcentajes se han invertido: el 80% de los tres mil millones de dólares que circulan diariamente —basta oprimir un botón— por el planeta, no crean trabajo, ni educación, ni riqueza: son un monstruoso juego que desestabiliza a las monedas nacionales, convierte su globalidad misma en contagioso efecto de dominio y plantea centralmente el problema de la soberanía nacional en el mundo de la globalización.

Como el tráfico de drogas, el movimiento de divisas no es controlable por gobierno nacional o instancia internacional alguna. Crea su propia jurisdicción, se mofa de los intereses colectivos y de las necesidades sociales de los pueblos y promete, en su irresponsabilidad misma, catástrofes que generalmente afectan a una nación tras otra —Malasia, Japón, Rusia, Brasil— pero dejan intacto al sistema.

¿Por cuánto tiempo?

¿Qué se puede hacer?

Algo está podrido en el reino de las finanzas. La situación es tan grave que el mismísimo George Soros, el tiburón de las especulaciones, el hombre que ganó mil millones de dólares apostando contra la libra esterlina en 1983 y que acaba de perder una suma equivalente al desplomarse el rublo ruso en 1998, Soros el ciudadano norteamericano que le regala su patria nativa, Hungría, el equivalente anual del presupuesto nacional húngaro, el propio Soros, digo, ha dado

este mismo año el grito de alarma: la economía especulativa ha llegado a los límites donde, si continúa sin frenos, se suicida y arrastra al mundo a una catástrofe.

No es fortuita, en este sentido, la llegada al poder del centro-izquierda en Inglaterra, Francia, Alemania e Italia. Como dice el Primer Ministro Francés, Lionel Jospin, vivimos en una economía de mercado, pero no en una sociedad de mercado.

Esto significa, a mi entender, que la sociedad no se construye a partir del mercado, sino a partir del ciudadano. Las tareas que define el ciudadano son aquellas de las que el mercado no se preocupa: educación, salud, seguridad, valores...

Estamos, por cuanto llevo dicho, ante un gigantesco y novedoso desafío para el siglo que viene. Hay una nueva realidad. Pero no existe la legalidad correspondiente. Planteo esto en Querétaro, cuna de la legalidad mexicana. Planteo la necesidad de crear una nueva legalidad para una nueva realidad.

Todos los rubros que aquí he discutido —tecnología, información, derechos humanos, libre comercio, migración laboral, capital especulativo— tienen una dimensión internacional que escapa, a menudo, a las soberanías nacionales.

Ello mismo nos devuelve al terreno en el que sí podemos influir, la zona en la que sólo dependemos de nosotros mismos para crear condiciones de vida, trabajo, democracia y riqueza a partir de nuestro propio esfuerzo.

Discutía el año pasado, en el marco de la Feria del Libro de Guadalajara, estos temas con el gran escritor portugués José Saramago. El autor de *El evangelio según Jesucristo* reclamaba, para el nuevo siglo, un pensamiento rector tan recio como pudieran serlo, en el pasado, las ideas de la Ilustración o del Marxismo. Yo le confesé mi incapacidad para ubicar esa idea totalizadora, pero sí le insistí en que en un país como México, en plena transición de setenta años de partido único en el poder a una pluralidad democrática, defender esta y hacerla operativa desde la base, era ya exigencia más que suficiente para encauzar el esfuerzo de los mexicanos.

Me atrevo a pensar que este ha sido el impulso político de la generación veinte años menor que la mía, en la que se cuentan amigos míos tan queri-

do y admirados como Jorge Castañeda, Héctor Aguilar Camín, Lorenzo Meyer, Adolfo Aguilar Sinzer y el muy distinguido recipiente anterior de la preseña Ezequiel Montes, Federico Reyes-Heroles: la generación de la democracia crítica y del intelectual independiente, representada asimismo, por los eternamente jóvenes, eternamente creativos, Carlos Monsiváis y José Emilio Pacheco.

Durante los meses subsiguientes a mis conversaciones con Saramago en Guadalajara, he pensado mucho en los valores del pluralismo, de la heterogeneidad, de la distinción, como respuesta a un siglo XX que, en aras de ideas de unidad y de identidad en la unidad que nos condujo a la tentación totalitaria. ¿No sería una buena regla para el siglo que viene, sobre todo en un país como el nuestro, insistir menos en la identidad y más en la diversidad? Después de todo, el gran balance crítico de la Revolución Mexicana fue el de revelar la continuidad cultural de México y, sobre ella, fundar una poderosa identidad nacional que encontró expresión en la pintura, la literatura, la música, el cine, la arquitectura...

Esto ya lo ganamos. Aprendamos, ahora, a construir, sobre la identidad ganada, la diversidad por ganar.

Esta, lejos de ser una idea abstracta, afecta de la manera más concreta a nuestra vida política, — desde arriba y desde abajo.

Desde arriba, la pluralidad democrática mexicana propone, agudamente para esta año de campañas y el siguiente de elecciones, la consolidación de nuestra transición democrática. Por ello mismo, hace evidentes los peligros para dicha transición.

Vistas las cosas desde Querétaro y a principios de 1999, es muy probable que la elección presidencial del año 2000 arroje un resultado de empate práctico, 30-30-30, divididos entre el PAN, el PRI y el PRD, o de 25-25-25, otorgándole el papel de la unción sacramental a los partidos más pequeños e, incluso, a un cuarto candidato.

En todo caso, estamos ante una posibilidad de ingobernabilidad que más vale prever desde ahora, pensando seriamente en la necesidad de llevar a cabo, como en Brasil o en Francia, una segunda vuelta electoral, sea con un intervalo de semanas entre vota-

ción y votación, sea inscribiendo en la boleta del primer turno un espacio en blanco que indique la preferencia del elector para el segundo turno. No es posible pensar que esta solución automáticamente favorezca las tendencias a la alianza entre dos de los partidos contra un tercero. El voto no sólo es secreto. Es fluido, y la mejor campaña de un solo candidato puede rebasar las expectativas partidistas y convocar al electorado sin partido, el «voto blando» que en México constituye el 70% del voto, mismo que, en volumen, introduce, cada tres años, tres millones de nuevos electores en el sistema.

Pero la reforma para establecer la segunda vuelta en la cuenta de las ventajas del sistema. Nada ni nadie es perfecto, desde luego, y por cada Edward Kennedy, Barney Frank o Christopher Dodd, hay en el congreso de los Estados Unidos un Jesse Helms. Sin embargo, las ventajas sobrepasan, con mucho, a las deficiencias.

La contrapartida del Poder Ejecutivo a esta profesionalización del Poder Legislativo, sería, desde luego, la creación, en serio, de un servicio civil mexicano, como los hay en Francia y en la Gran Bretaña, que le otorguen capacidad y continuidad a la administración pública, independientemente de los partidos que ocupen el poder y sin mengua de las facultades presidenciales de nombramiento hechas explícitas en el Artículo 89 constitucional. Se trata de crear en nuestro país, donde tanta falta hace, normas de competencia, consejo profesional y ausencia de favoritismo, permanentes y continuas, es decir, no sujetas a vaivenes sexenales.

Me hago la siguiente pregunta. Tenemos un régimen presidencialista que se ha ejercido históricamente, de manera personal y autoritaria. ¿No nos conviene perfeccionar ahora un presidencialismo democrático, es decir, acotado, responsivo y responsable, antes de aventurarnos hacia un parlamentarismo inexplorado que nos deje, posiblemente, sin la miel y sin la jícara, con un Ejecutivo débil y un legislativo errabundo, abriendo así la reacción del regreso al Ejecutivo autoritario que ha sido nuestra tradición?

Ejecutivo fuerte con Legislativo fuerte: ésta es la fórmula. Elección presidencial también requiere la reforma para convertir al Congreso en una asam-

10 Derecho

blea uninominal, eliminando las curules plurinominales a fin de que las cámaras reflejen, asimismo, la directa decisión popular para un Legislativo soberano frente a una Presidencia acotada, ciertamente, sujeta a fiscalización —el accountability anglosajón— pero también, ejérzala un panista, un priista o un perredista, con margen de acción ejecutiva y gobernabilidad suficientes.

A su vez, la responsabilidad de las Cámaras requiere una reforma que acepte la reelección de senadores y diputados. Tal fue la intención del Artículo 59 de la Carta de Querétaro de 1917, reformada en 1932 por determinación del poder detrás de la silla, el jefe máximo Plutarco Elías Calles, a fin de convertir la no reelección legislativa en una especie de cedazo político para premiar a los amigos de Calles y castigar a sus enemigos.

Estas razones resultan a todas luces inaceptables en el nuevo entorno democrático de México. Lo que el país requiere es un cuerpo de diputados y senadores experimentados, re-elegibles, que perfeccionen y ejerzan sus conocimientos legislativos a lo largo del tiempo, profesionalizando el trabajo del Congreso, eliminando para siempre los malos hábitos de la aprobación automática o de los plazos angustiantes, de la premura irreflexiva. Que sea el elector el que elimine al legislador incompetente, pero también quien premie al diputado y al senador profesionales, dedicados y experimentados. Basta echarle un vistazo a las legislaturas nacionales de los EE. UU. Y de la Europa Occidental para darse que mejor consolida la democracia fuerte, siempre y cuando fortalezcamos, limpiemos e independicemos a la tercera columna del ejercicio del poder: el Judicial.

Cuanto acabo de decir, mas que una proposición, es producto de una preocupación y de una duda. En lo que no me cabe duda es en la afirmación de que las soluciones verdaderas, las soluciones profundas para el nuevo milenio mexicano, tendrán que venir desde abajo.

La libertad es la búsqueda de la libertad. Por ello, un país democrático vive en transición permanente. Desconfiamos de quienes nos dicen: «La transición democrática en México ha concluido. Es capítulo cerrado».

No puede serlo, toda vez que la reconstrucción de la nación nos tomará muchos años, propondrá metas a largo plazo y convocará a hombres y mujeres muy jóvenes.

¿Quiénes son? Aún no lo sabemos, de la misma manera que en 1910, nadie sabía de la existencia de un oscuro maestro de escuela sonoreño, Plutarco Elías Calles, de un tipógrafo de Jiquilpan llamado Lázaro Cárdenas, de un caballero de Morelos, Emiliano Zapata, o de un agricultor de Huatabampo, Alvaro Obregón, cuyo celebrado sentido del humor le había puesto a su granja el nombre de «La Quinta Chilla»

No estoy previendo, para nada, que en México surja una generación de rebeldes armados para salvar al país. Sólo afirmo que por las vías de la democracia, una juventud tan enérgica como numerosa se prepara para dirigir a México en el siglo XXI.

¿Cuáles serán sus caminos, cuáles sus bases?

La educación, insisto en ello, es la condición universal para el acceso al conocimiento y el conocimiento es la llave actual del desarrollo. En el siglo entrante, el mundo entero pasará de la economía de cantidad a la economía de calidad y el conducto de ese cambio es el valor educativo. Si no lo entendemos, si no le damos prioridad a la educación en México, si no incorporamos a millones y millones de niños y jóvenes a la escuela, nuestro retraso —económico y político— será fatal.

La escuela primero. El municipio, el pequeño poblado, las comunidades del segundo México, en seguida.

Siempre que se me cuestiona sobre el provenir de la democracia en nuestra patria, mis palabras van directamente al elogio del municipio libre como base de una construcción democrática de abajo hacia arriba y no, como ha sucedido tantas veces en México, ora de una democracia concedida de arriba hacia abajo, ora del autoritarismo disfrazado que semejante concesión podría ocultar.

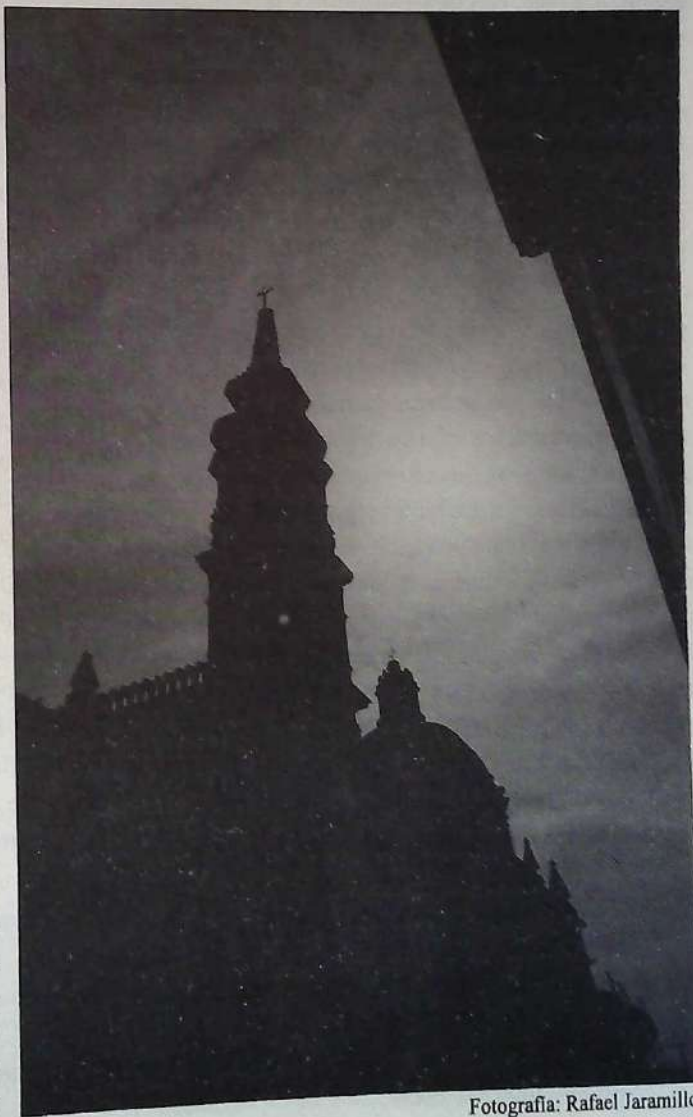
La verdadera libertad municipal es como el sol: no se le puede tapar con un dedo. O es o no es. Y cuando es, cuando el municipio se organiza y mani-

fiesta como base de la vida democrática, podemos estar seguros de que la libertad ha encontrado su cimiento verdadero, su dimensión local, la más concreta, la más firme, la libertad municipal en cuya ausencia el edificio político de una nación puede fácilmente derrumbarse porque sin el municipio libre es demasiado tentador que la ley se obedezca pero no se cumpla, como en los viejos tiempos virreinales, o que, como tantas veces ha ocurrido en nuestra vida independiente, el esplendor del país legal no se corresponda con la miseria del país real.

Marginado, sometido, olvidado, el municipio libre surge y resurge, una y otra vez, como la vía más directa y segura para dar realidad a las aspiraciones concretas de los ciudadanos concretos, trabajadores, profesionistas, empresarios, intelectuales, estudiantes, educadores, amas de casa, comerciantes: esta es la condición y la virtud del municipio libre, no dejar afuera a nadie, abrazar, abarcar, darle realidad al primer impulso hacia la libertad, el bienestar, la dignidad de la persona, que comienzan, es cierto, en el hogar y la escuela, pero que encuentra su ágora primera, su primera plaza pública, en el municipio —libre e incluyente, pero excluyente de cacicazgos, oligarquías locales y grupos paramilitares que imposibilitan, desde la base, la vida democrática— No nos engañemos al respecto. No hay democracia si no es desde la base. Pero no hay democracia en la base sin reforma en la base. De poco nos servirá tener elecciones ejemplares si, al nivel municipal, regional y hasta estatal, impera el capricho, el abuso y la impunidad de cacicazgos evidentes o disfrazados.

La libertad municipal nos permite asociar el proceso electoral a la tarea de la reconstrucción social. No es la única libertad: la libertad sindical, la libertad crítica de los medios, la libertad de cátedra, son medios indispensables para que arraigue nuestra democracia. Lo son, ejemplarmente, las organizaciones de la

sociedad civil, los organismos no gubernamentales, los movimientos feministas y en defensa de las minorías sexuales. Lo son las escuelas y el magisterio. Lo son las instituciones de base destinadas a colmar el abismo de muchos males mexicanos: la escasez del ahorro nacional. Fondos de pensión, cajas de ahorro, fondos de previsión social, acceso al crédito, microcréditos dirigidos, sobre todo, a la mujer, a la madre de familia. Extender, en otras palabras, el sistema financiero a la cobertura territorial. Estrechar el vínculo entre producción y ahorro. En las economías avanzadas, la producción se financia a sí mis-



Fotografía: Rafael Jaramillo

12 Derecho

ma. El ochenta por ciento de los fondos invertidos en la producción en Francia, Alemania o los EE. UU., provienen del ahorro interno. No podemos, los mexicanos, seguir supliendo el escaso ahorro nacional con el uso de préstamos y capital foráneo, endeudándonos de generación en generación.

¿Cómo superar este círculo vicioso en el que nos encontramos? Sin duda, hay muchas y buenas soluciones macroeconómicas. Yo quiero radicarme en la microeconomía, esto es, en el capital humano del país, en su inmensa reserva de trabajo joven, enérgico, capaz, con inmensa aptitud de asimilación técnica y educativa.

En una de las más severas crisis financieras del siglo XX, el presidente norteamericano Franklin D. Roosevelt apeló, por encima de todo, al capital humano, más que al capital financiero de los EE. UU. para superar la situación. A los agricultores, Roosevelt les dio alivio hipotecario, mayores créditos y mayor capacidad adquisitiva. Protegió la propiedad familiar amenazada por la crisis. Impulsó un gran movimiento cooperativo para incrementar el empleo, reducir la semana de trabajo y, al mismo tiempo, aumentar los salarios. Inició un inmenso programa de empleo directo en la construcción de infraestructuras insuficientes y avejentadas. Impuso normas para el uso apropiado, la conservación y el desarrollo de los recursos naturales. Y le dio trabajo a medio millón de jóvenes en los programas de conservación civil, dando inicio a un movimiento aglutinador del tercer sector que hoy representa, según datos del Secretario del Tesoro Norteamericano, Robert Rubin, el 6% del producto interno bruto, el 11% del empleo, y una generación de riqueza que supera a la de todas menos siete naciones en el mundo.

Esto es lo que se llama imaginación política y confianza en el capital humano de un país. Los EE. UU. deben su actual preponderancia económica, radicalmente, a las medidas tomadas por el Nuevo Trato de los años 30.

¿No tenemos los mexicanos la capacidad, el talento, las reservas de trabajo, de cultura y de vo-

luntad política necesarias para emprender una inmensa campaña de reconstrucción social de la nación? ¿Tienen que ser los trabajadores migratorios a los EE. UU. quienes salven a sus poblaciones en México? ¿No puede venir esa salvación desde adentro? Cuidado: este no es un llamado a la imposible autarquía, sino a la creación de firmes bases locales sin las cuales la globalización puede resultar espejismo, sujeción o irrelevancia.

Señoras y señores.

La generación de Ezequiel Montes, la generación de la Reforma, tuvo la tarea inmensa de crear un Estado Nacional regido por leyes donde antes sólo había dictadura una vez, anarquía la siguiente, y un país postrado ante las ambiciones imperialistas.

La generación actual, todavía innominada pero inmensamente poderosa en una nación donde la mitad de la población —cincuenta millones de mexicanos— tienen menos de dieciocho años, le va a tocar consolidar la democracia política pero a condición, solamente, de promulgar el desarrollo social, sin violencia esta vez, desde abajo esta vez, para que los cimientos de un México democrático no estén nunca, ilusoriamente, en el aire, sino muy dentro de la tierra, esta tierra mexicana cuyos jóvenes encarnan los sueños, los deseos y aspiraciones de México mejor que nadie.

A ellos, al recibir esta presea que resume siglo y medio de luchas por la libertad en México, a los jóvenes de mi patria, les pido que reciban con voz más libre, con urgencia más necesaria, con corazón más abierto, los reclamos de los mejor que tiene nuestro país: una reserva de trabajo, creación, imaginación y amor, incomparables.

No tenemos por qué ser pobres. Seamos prósperos.

No tenemos por qué ser chicos. Seamos grandes.

Muchas gracias.

Notas aproximativas para una sociología de la educación (¿Cómo ser nuevamente la materia de nuestra realidad social?)

Tomás Vázquez Arellano.

Doctorante en Ciencias de la Educación. UAQ-UABJO.

Si el siglo XVIII fue:
ilustradamente crítico;
el decimonónico siglo fue:
socialmente educador;
¿será por esa razón que
nuestras tesis finiseculares
padece hoy el agotamiento
de los paradigmas
de la educación?
Aduzcamos.

Prólogo

El subtítulo corresponde a una motivación estrictamente montaigneana: ¿cómo ser nuevamente la materia de nuestros libros?. Fundamentalmente, lo que pretendemos es crear una ambientación —entendiendo por tal una base humana y conceptual y no una ambientación windows— para desarrollar un acto comunicativo en el que conscientemente y más allá del sentido común, digamos: ¡Hola!

Obvio que la socialización, en el amplio contexto de la sociología de la educación, también puede empezar con discursos denotativos y connotativos, a través de notas, lecturas e interpretaciones preliminares, que nos induzcan al uso de categorías de análisis: sociedad-sujeto-educación.

Por otra parte, ensayaremos una línea de cursos educativos, los cuales nada tienen que ver con la ley mosaica antigua, ni con la sugerencia que hace el francés Alain —el último de los grandes pedagogos, monografiado por Jean Chateau— en cuanto a que nos atengamos a Comte como a una Biblia. En todo caso nos queda claro que las verdades son religiosas y las incertidumbres son científicas. Ya Norberto Bobbio, desde una perspectiva que no va

con las lecciones de filosofía positiva, autobiografiándose, reconoce tres etapas en el transcurso de su vida: los primeros años de prueba, la rutina extensa de la academia y la época reflexiva —en los tres últimos años publicó siete libros—. (Bobbio, 1998. *Autobiografía*. Madrid: Taurus).

El mismo Profesor Adolfo Sánchez Vázquez, en la presentación de su último libro: *Filosofía y circunstancias* (Anthropos-unam 1997), a la pregunta ¿qué significa filosofar? responde que las etapas en su tarea de filosofar son tres: personal, académica y social. En este caso personal, nuestros tres estadios son: prima, ad majorem Dei gloriam; segunda, ¿por qué nuestra realidad social es unidad de esencia y apariencia? Y en fin, actualmente, el reto como pro-

14 Educación

esor-investigador es reflexionar, en tercer lugar: ¿cómo fundamentar teórica y filosóficamente el valor social de las ciencias de la educación y en particular de la sociología de la educación, para el mejor provecho del hombre?

Esta última cuestión es la que tratamos de responder a través de estos discursos educativos. Por lo tanto, dejemos atrás al liberalismo comtiano y su ápice, el neoliberalismo (en cuya definición habremos de insertar la afectación que acusa al fenómeno educativo), que desde entonces viene negando la historia y provocando, entre otras cosas, que sigamos moviéndonos —gracias al cielo— en el terreno de las incertidumbres, para aproximarnos, más objetiva y presumiblemente, a una sociología de la educación. En este conjunto de discursos educativos, procesados con relaciones intersubjetivas, hasta donde hoy podemos afirmar, aquí sustentaremos que, enunciativa y analíticamente, de lo que se trata es construir el conocimiento de lo educativo, a nivel de la alta especialización (doctorado) sin pasar por alto la fundamentación teórica y la fundamentación filosófica de lo que es y debe ser la práctica social de la educación contemporánea.

Los numerales discursivos siguientes —del uno al siete— serán el producto de una estrategia metodológica o articulación triple: a) notas y reflexiones derivadas del seminario impartido por el Dr. Horacio Radetich en torno a la sociología de la educación; b) notas y reflexiones a propósito de una idea proyectada para acceder a los estudios del doctorado en ciencias de la educación o más puntualmente la búsqueda de definición de un objeto de estudio y c) notas y reflexiones personales sustentadas en una bibliografía sugerida. Por supuesto que la articulación conceptual, la tarea del análisis estructural y la argumentación sustentada en el diálogo entre autor-lector, esto es, el producto de la interrelación subjetiva con la materia de mis libros, es responsabilidad exclusiva del que esto escribe. Iniciemos.

1.- Introducción

En el estudio de la sociedad, tomada ésta como categoría de análisis, nos encontramos, de entrada, con tres grandes tendencias interpretativas: por un lado, quienes sostienen que la vida social es esencialmente

contradictoria; por otro lado, quienes afirman que la vida social es armónica, equilibrada, ordenada, consensuada y sin contradicciones; y en fin, quienes estudian a la sociedad como un todo caótico. El clásico principio rousseauiano "todo sale perfecto de los brazos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera" nos mueve a la tarea de saber más y por ahora, sobre tres grandes categorías: Sociedad, Hombre y Educación. Por cierto que estas tres grandes categorías no apelan a ningún trasago santo, apelan a la teoría de la totalidad compleja de los fenómenos sociales de nuestra contemporaneidad.

Una primera afirmación es que, la Sociedad, el Hombre y la Educación —así con mayúsculas y conceptualmente pensados como objetos de estudio— es posible abordarlos porque son recurrentes. Tal es el sentido de los cuestionamientos iniciales que a lo largo de estos discursos educativos nos plantearemos. Por ejemplo, a la pregunta ¿qué es lo que le da legitimidad y pertinencia teórica y filosófica a una disciplina para estudiar estos tres fenómenos como categorías de análisis? Respondemos que es justamente su recurrencia. Actualmente, ninguna disciplina científica, aislada puede dar cuenta de la totalidad compleja de los fenómenos de nuestra contemporaneidad, incluida la educación como práctica social de humanización por la socialización. Justamente el valor social y la importancia de las tendencias educativas, o mejor dicho: lo trascendente de los fenómenos educativos en una sociedad determinada es la materia de nuestro estudio.

Por otro lado, en el terreno de las ciencias sociales, no explicamos los fenómenos sociales, sólo comprendemos e interpretamos. Y esto último lo hacemos a partir de la construcción discursiva sobre la realidad social. Es propio de la tradición alemana distinguir —a la manera de Dilthey— entre el paradigma explicativo que siguen las ciencias de la naturaleza y el paradigma interpretativo que siguen las ciencias del espíritu. Recuperemos, entonces, la importancia del debate de la función epistemológica de las ciencias que explican y de las que interpretan para comprender. En este sentido, el conjunto de las siete producciones discursivas tienen también su historia. Primero ordenamos, hasta alfabéticamente, un decálogo discursivo —como requisito mínimo que nos autopropusimos— para ser doctorante en

ciencias de la educación. Enseguida, apelamos al criterio de reconocer más, que la vida social es caótica, y por ende, es necesario que a través del pensamiento científico y particularmente de la sociología de la educación tratemos de ordenar ese caos.

En efecto, con los artificios teórico-metodológicos ordenamos el caos. Así, ensayamos, en un principio, nuestro decálogo de las ciencias de la educación:

Antropología —sin adjetivos-... ¿qué es el hombre?

Derecho... norma y regulación de la educación humana.

Economía... producción material y transformación del hombre.

Filosofía... apropiación del saber y de la autorreflexión.

Historia... memoria del proceso formativo del hombre.

Informática... arqueología y cibernética de la educación.

Pedagogía... proceso formativo global y local.

Política... educación como dominación devenida en emancipación.

Psicología... educación, consciencia, inconsciencia, cultura, mentalidad de los sujetos.

Sociología... educación como institución intersubjetiva.

Pronto abandonamos ese esquema o mapa conceptual —aquí que nos perdone Pitágoras por aquello de que el diez es el número perfecto—, sobre todo, porque nos dimos cuenta que en la antípoda estaban el hombre y la sociedad. Y entonces, la educación aparece como el interesante —etimológicamente de interés— objeto de estudio y del interés no particular —pues de lo particular Aristóteles no hacia ciencia— sino sólo del hombre y la sociedad en general. Claro está que optar por la educación como objeto de estudio, minimamente nos obliga a indicar ejes de análisis e investigación:

- A) La educación como complejo acto comunicativo.
- B) El carácter cultural del quehacer educativo y
- C) La educación como fenómeno histórico.

Quizá, para algunos, los últimos tres ejes indicados signifiquen tomar en cuenta, ya no nuestra óptica, sino desde otro ángulo —el intersubjetivo— signifiquen destacar los elementos fundamentales para el estudio de lo educativo y ello mucho tiene que ver con:

- a) Las prácticas sociales y los discursos sobre las prácticas sociales, además, con
- b) La educación como una práctica social y
- c) Los discursos pedagógicos o interpretaciones sobre el fenómeno educativo y, en consecuencia, resignificar necesariamente todo lo relativo a los diversos aportes disciplinarios e interdisciplinarios para el estudio de lo educativo y esto -analizado no tan esquemáticamente como aquí anoto- está claro que incide sobre:

aa) El doble carácter, social y privado, de la práctica educativa, es decir, precisa distinguir el aspecto pedagógico, el psicoanalítico, el antropológico y, por supuesto, propiamente el análisis sociológico de la educación. esto último, es precisamente el punto de partida y de llegada a nuestras tres categorías de análisis; además, también hay la necesidad manifiesta de poner atención al carácter ideológico, político y económico de la educación, en fin, estar alertas para reconocer la matriz filosófica que subyace en todo proyecto social sobre la educación del hombre.

Por tanto, entre lo simple y lo complejo que constituyen las tendencias para discursar y comprender la naturaleza social del hombre contemporáneo, hemos optado aquí por la segunda: una teoría de la complejidad. Y así, bajo esta estructura nueva y siguiendo un presupuesto teórico fundamental, en el sentido de que cuando estudiamos lo que es la educación y cuando reflexionamos sobre lo que la educación debe ser, pisamos o caemos inevitablemente, en el terreno ontológico, epistemológico y axiológico, incluso, de una «reproducción cultural».

En todo caso, no se trata de justificar, gratuitamente, que así fue como decidimos trabajar la articulación de tres intereses y conocimientos: el institucional, el conceptual y el personal, los cuales esperamos queden explícitos a través de la lectura e inter-subjetiva-acción con los numerales o líneas

16 Educación

discursivas siguientes, que de suyo, cada una de las siete líneas, es potencialmente un ensayo diferente para interpretar interdisciplinaria e intersubjetivamente una sólo práctica social, la educativa.

2.- Historias de la filosofía de la educación ¿para qué?

En el pensamiento platónico, la capacidad de asombro y distinción conceptual es una de las características principales del filósofo. Hoy nos asombra todavía la enorme ambigüedad y confusión con que, discursivamente, y en la práctica social educativa, empleamos los constructos teóricos de educación, enseñanza, pedagogía y ciencias de la educación.

Apoiados en autores como O. Fullat y G. Mialaret, insistimos en la necesidad de puntulizar y distinguir cuestiones de nomenclatura, cuestiones semánticas y cuestiones que atañan a las ciencias de la educación y aquí particularmente a la sociología de la educación. En efecto, hace relativamente pocos años, no podía concebirse una obra de pedagogía que no empezara con una definición comentada y discutida del concepto de educación. De esa práctica devienen las definiciones innumerables que se han acuñado, incluso alguna por parte nuestra, cuando nos planteamos, casi inicialmente al abordaje del seminario de sociología de la educación, la trillada y además ingenua pregunta ¿qué es la educación?

Aquella ocasión empezábamos con una pregunta idiota: ¿a qué se dedican los especialistas de la educación? ¿al estudio del hecho social o a la especulación en torno al hecho social?, en esencia, la pregunta insulsa sigue siendo: ¿qué es la educación?

¿Qué respondería: un funcionalista, un estructuralista, un marxista y otros especialistas; pero fundamentalmente, que responderíamos nosotros? Y nosotros inicialmente dijimos:

La educación es... cambio de conducta.

La educación es... práctica social.

La educación es... proceso indefinible de humanización y conceptualización.

La educación no es un concepto monolítico.

La educación es... un fenómeno transhistórico.

La educación es... una reflexión aproximativa.

La educación deviene... en un conjunto de disciplinas.

La educación es... un fenómeno de vida social.

La educación es... "reproducción cultural".

La educación también apela a entidades colectivas, por ello es un hecho social, una práctica social compleja.

La educación es un acto de apropiación más que de transmisión. Y aquí se vale propiciar un debate en torno a la definición clásica que de educación proviene de E. Durkheim. Es un hecho que en la construcción de las múltiples definiciones sobre educación, —incluso la clásica de Durkheim:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1956:70) suele partirse de concepciones, de algún modo, a priori—.

Tal afirmación cabe, porque acá se trata de observar y valorar si efectivamente la educación como práctica social pertenece a la categoría de acción y la pedagogía a la categoría de reflexión, y si el término de ciencias de la educación es digno de extensión y comprensión mayores, por cuanto su apropiación debe posibilitar, pensamos, el acceso a campos nuevos de investigación científica y establecer relaciones nuevas con las disciplinas científicas avaladas tanto por los modelos tradicionales como por las tendencias innovadoras. En otras palabras, al distinguir la procedencia de algunas nociones de educación, debemos —en permanente vigilancia epistemológica— estar atentos de la procedencia de los términos discursivos que emplean las intuiciones sociales, los empleados en los procesos y resultados de una acción o, en su defecto, explicitar en qué sentido estamos concibiendo a la educación como una eminente práctica social transhistórica, premeditada y con cierta visión teleológica. De tal manera que no perdamos las dimensiones y modalidades de la educación ni las situaciones educativas complejas en fórmulas del tipo siguiente:

$$\text{Educación} = \frac{M \cdot A}{E}$$

en donde:

A= significa la acción ejercida

E= significa el sujeto por educar

M= significa los mensajes

y en donde, consecuentemente, podemos extraer la mayor significación de los propósitos actuales sobre la educación contemporánea:

«1.- (A) tiene la posibilidad de cambiar la situación de (E)

«2.- (A) tiene el poder de modificar el nivel de información de (E)

«3.- (A) puede hacer variar, en un sentido o en otros, las probabilidades para que (E) realice una acción dada en la situación en la que se encuentra inscrito

«4.- (A) tiene de alguna forma el poder de cambiar los objetivos perseguidos por (E)

«5.- (A) puede ejercer una acción sobre los factores [conductores], organizando y determinando la conducta de (E)

«6.- (A) ejerce una acción sobre el componente de satisfacción de (E) en la situación.

«7.- (A) posee la posibilidad de cambiar los caracteres permanentes de (E).

A estas siete posibilidades, Ardoino añade una octava: «la que traduce el sistema de relaciones fundado sobre la percepción de (E) por (A) en términos de poder sustancializado, unido a una naturaleza de la que sería atributo a la propiedad intrínseca en el cuadro de un pensamiento aristotélico y no galileico» (Mialaret, 1981:23)

Por otra parte, la articulación de la historia, la filosofía y la educación, no pueden significar solamente la aparición de tres «palabras estelares». Hablo de palabras estelares, en el sentido categorial que le dan Fullat O. y C. Carrizales. Pues si la filosofía es —con Cicerón—, la maestra de la vida; si la historia es —con Arnáldo Córdoba— la maestra de la política; la educación concebida por nosotros, es una práctica social que tiene bastante que ver con el sentido, la dirección e intencionalidad de la historia y de las filosofías que dan sustento teórico a las concepciones diversas que el hombre tiene de la educación a través del tiempo. A guisa de ejemplo, tenemos que para J. Dewey la filosofía es: "teoría general de la educación". Para O. Fullat: "educar es pro-

ducir al ser humano"; en tanto que para C. Carrizales: *Educar es el filosofar de los profesores.*

El hecho de planteamos la cuestión. ¿historia de las filosofías de la educación, para qué?, nos obliga, no solamente, a recuperar la historia, sino a valorar y a escribir lo que realmente nos gustaría construir y reconstruir —no reproducir— desde la perspectiva de un pretendido análisis estructural de los pensamientos educativos: platónicos, aristotélicos, rousseauianos y deweyianos —por citar algunos, sin intención de hacer referencia ametralladora—, también en función de y para la "utilidad" de nuestros propios proyectos de investigación.

La educación como práctica social o colectiva es transhistórica. En la historia de la humanidad no hay muchas prácticas transhistóricas. ¿Por qué decimos que es transhistórica? Porque la educación como práctica colectiva existe desde lo transhistórico, desde el pitecántropos hasta nuestros días. Entre otras prácticas transhistóricas encontramos: La educación, el trabajo, los lenguajes, la sexualidad.

Antes que nosotros, muchos otros han hecho un amplio recuento histórico de la educación (Cf. a Homero en el poema de la Iliada y la Odisea: hoy habrá que leerlo y releerlo para desestructurar la certidumbre en cuanto que es un poema de héroes y dioses, pero también en cuanto que es el primer regaño pedagógico; además, apreciar si el poema pedagógico es explícito en lo relativo a un lío de faldas; en total, el poema es un modelo pedagógico para el mundo homérico, pero no para para cerrar el ciclo y empezar un milenio nuevo.

Iniciaríamos nuestro recuento histórico de la educación lo iniciaríamos analizando el pensamiento platónico. (Cf. Platón: la república como una utopía educativa. La consigna es que hay que educar en el conocimiento del logos. ¡Cuidado! El DR. H. Radetich y nosotros mismos registramos en la república platónica la primera nota del *criterio de exclusión*: "No entre aquí quien no sepa geometría" ¿Por qué se da en la Educación el criterio de exclusión?

Recomendamos confrontar esta idea con un texto de Carlos Fuentes *La educación como un progreso incluyente* para juzgar y ponderar la aparición del criterio de exclusión. Volvamos a la historia de

18 Educación

la educación...pero hagámoslo a través del rápido periplo y con un mapa conceptual en donde las categorías: Naturaleza-Hombre-Historia sean nuestras guías.

Hay una propuesta concreta para ensayar la articulación de la educación como una práctica social transhistórica que incluya ejes de análisis. La propuesta del tipo de tareas a realizar es: escribir una historia general de la educación:

- * desde el paleolítico inferior,
- * pasando por la llamada revolución verde (economía),
- * pensando si la educación separada está de la producción,
- * ¿analizando cómo es que aparecen los especialistas de la educación?
- * ¿sopesando cuál es la utilidad de nuestros saberes académicos y de investigación?

Para entrarle a la tarea de saber y de saber educar: leer y releer a Platón y Aristóteles, respectivamente en los caps, quinto de sus: República y Política, con referencia a la Educación; los dos últimos capítulos del Emilio de Rousseau; Democracia y educación así como la «reconstrucción de la filosofía» de J. Dewey; pero sobre todo, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* de E. Durkheim. Porque al menos nos queda claro, que en lo transcurrido del presente y agonizante siglo, hay una historia de la educación que no está escrita o que está por narrarse. Por ejemplo entre Lucy (museo de París) y la sociedad posmoderna hay pocos elementos diferenciales, (cf. numeral seis).

¿Cuáles serían esos elementos diferenciales? Al decir de H. Radetich, existe un par de elementos para comprender las diferencias espacio-temporales y sociales, a saber: a) Los elementos transhistóricos y b) Los elementos tecnológicos. ¿Será?

Porque no se trata tampoco de estar completamente de acuerdo con una idea introducida por Bowen y Hobson, en cuanto a que: el pensamiento occidental se planteó de manera definitiva, por vez primera, en dos diálogos platónicos y en dos escritos de su discípulo el "estagirita", en el siglo IV a.c. las relaciones conceptuales permanentes de toda teoría de la educación. Cierto es que entre estos filóso-

fos idearon las versiones principales y optativas de la teoría fundamental del pensamiento educativo occidental. Por tanto, el punto nodal de la tradición educativa occidental lo hemos de hurgar ahí y resulta innegable el hecho histórico de que durante más de dos mil años —propiamente hasta el siglo XVIII— todo pensamiento educativo se basó en variantes y desarrollos de esas ideas educativas primigenias. De hecho, la primera impugnación directa, a la que podemos hacer referencia como una antítesis, apareció en los escritos de Juan Jacobo Rousseau. La segunda impugnación, que aporta significados nuevos a esa antítesis, llegó con la obra de John Dewey, a principios del siglo XX (Bowen y Hobson, 1988:21).

En términos propositivos, los maestrantes y doctorantes en educación, deberíamos imaginarnos rastreando y monografiando —como lo hizo Chateau y su equipo— a *Los grandes pedagogos* (FCE) o mejor, no soñemos y de plano escribamos nuevas historias de la educación, a la manera de: Homero, Platón, Aristóteles, San Agustín, Comenio, Vives, Los Jesuitas, Descartes, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Marx, Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparede, Montessori, Alain, Makarenko, Freinet, Piaget, Vigostsky, Dewey, Vasconcelos, Larroyo, Latapi, entre otros, con nuevos tiempos educativos para el ser humano y recuperemos, cuanto antes, el Areté como elemento fundante del ciudadano del siglo XXI. En suma, la educación puede y debe ser definida desde un punto de vista amplio y diverso, según la enorme capacidad analítica, sintética, crítica, interpretativa y propositiva que tengamos los seres humanos. Finalmente, consideramos que para replantear el problema educativo es también necesario repasar las líneas de saberes (cf. O. Fullat y N. Abbagnano sobre el saber filosófico y los saberes no-científicos así como el surgimiento de la reflexión filosófica) para no caer en falacias —arbitrariedad argumentativa—; igualmente para entender los criterios de selección de contenidos de nuestros programas o de los problemas que contengan nuestros proyectos de investigación educativa. Solamente hay tres maneras de pensar y hacer sociología de la educación: investigar sin más el fenómeno social de la práctica social educativa por el consenso, por la contradicción y por el caos.

3.- ¿En el principio era la sociología de la educación?

La interrogante que nos planteamos aquí, tiene que ver con la génesis de la teoría sociológica y, más específicamente con la sociología de la educación. Además, tiene que ver con el hilo conductor del discurso que planteamos arriba, es decir, consideramos necesario concebir a la educación como un hecho social de enorme relevancia socio-cultural y socio-económico-político. En este sentido, el cuestionamiento de entrada también puede expresarse así: ¿cómo analizar, estructural y socialmente cualquier discurso pedagógico? es decir, ¿qué es analizar estructuralmente un discurso pedagógico?, ¿cómo se construye un análisis estructural?, y ¿para qué sirve un análisis estructural de los discursos pedagógicos? No hay respuestas simples: los discursos pedagógicos no son exclusivos de la pedagogía, son todos aquellos discursos que provienen de campos diferentes y que tienen por objeto de estudio la educación y su práctica social como sinonimia compleja desde los campos del saber más diversos, así como de sus diversas interpretaciones. Por este hecho justificamos la selección del amplio contenido programático ofrecido en el seminario de Sociología de la Educación, coordinado por el Dr. Horacio Radetich, lo que nos obliga a construir un tripié teórico-metodológico y estratégico para el análisis de la práctica social educativa como objeto de estudio: a) la educación como acto comunicativo; b) el carácter cultural del sistema educativo y c) la educación como fenómeno histórico.

Por otra parte, quizá la confusión entre juicios de realidad y juicios de valor —Cf. *Organon aristotélicum*— es lo que ha provocado distracciones al urdir y tejer los discursos sobre la sociedad, el hombre y la educación. Explicitemos. Aún quedan resabios de confusión sobre el conjunto de definiciones sobre educación (Mialaret, 1981:18), pero sobre todo en torno al objeto de conocimiento y al objeto educación. Dicho en otros términos, en las ciencias sociales, en general, hay la tendencia a confundir —en el plano teórico epistemológico— las relaciones conceptuales entre teoría del conocimiento del objeto (TCO) y teoría del objeto educación (TOE). Compartimos la necesidad de distinguir un

aspecto epistemológico fundamental con respecto al uso teórico pedagógico que habitualmente le otorgamos a la sociedad, al hombre y a la educación. Puntualmente, nos referimos a la distinción ya trabajada por algunos teóricos del currículo, en el sentido de concebir y distinguir a las teorías del conocimiento del objeto (TCO) entendiendo como tales las posturas que se asumen frente al problema de la construcción del conocimiento, y a las teorías específicas o particulares que nos llevan a comprender o interpretar, de alguna manera, la práctica social de la educación, (Cf. Vigarello, 1982) citado por (De Alba, 1991:9).

Sería interesante que más adelante siguiéramos esta veta del rico debate entre dos tradiciones de pensamiento científico: cientistas lineales y causales (*erkaren*) versus cientistas dialécticos-hermenéuticos (*verstehen*).

Por ahora veamos desde la óptica que en el marco de esta relación TCO-TOE nace la polémica sobre la(s) ciencia(s) de la educación o saberes educativos con posiciones como la de Durkheim y J Dewey, en la segunda mitad del siglo XIX —en el numeral seis de nuestros discursos aludiremos, de algún modo, al proyecto educativo del decimonónico siglo—, con la incorporación dominante de un paradigma epistemológico de corte empírico-analítico en el terreno de las ciencias sociales o ciencias del hombre.

Pero volviendo al asunto de la génesis de la sociología de la educación, hay quienes sostienen que esta teoría sociológica desde una teoría de la complejidad, de la educación ha nacido para dudar e interrogar, sin cortapisas, a la misma realidad social en toda sus facetas y en el seno de las contradicciones sociales. Desde cualquier intento de definición de sociología de la educación, por ejemplo, considerando a ésta como la categoría de análisis de los hechos educativos, éstos como hechos producidos en el centro de la sociedad, constituyéndose esa categoría de análisis de la teoría sociológica, que a su vez es una síntesis de otras disciplinas científicas que interceptan el hecho educativo, la asimilación de los valores culturales; estando presente la sociología de la educación desde la aparición misma del grupo, de las relaciones intersubjetivas, de las instituciones sociales, de los sistemas sociales y

20 Educación

de la problemática social compleja que deviene en problema educativo del hombre, todo ello para empezar, es objeto de la sociología de la educación.

En efecto, la sociología de la educación es la que posibilita el análisis estructural o de otro tipo, sobre las prácticas sociales —incluida por supuesto aquí la educación— y analizar propositivamente los roles y funciones sociales de todos los actores que intervienen en la triada, que estamos trabajando, sociedad, hombre y educación.

Por tanto, el punto de partida para unas nuevas consideraciones sobre la sociología de la educación han de ser el punto de llegada del asunto: el agotamiento de los paradigmas explicativos de la sociología de la educación. Baconianamente hablando, hemos de estar alertas, en la pasarela teatral, de cuanto nos ofrezcan las disciplinas monolíticas y la perversión de los paradigmas y de las explicaciones parciales de las llamadas ciencias fronterizas.

Finalmente, no es que hayan quedado obsoletas y anacrónicas las ideas de Fernando de Azevedo, Juan Carlos Agulla, Domingo Tirado Benedí, Maurice Levitas y otros destacados sociólogos de la educación, en cuanto a coincidir en la educación como objeto de estudio: sino que, pensamos, los planteamientos teórico-epistemológico y metodológicos son radicalmente distintos si lo vemos ya desde el punto de vista de la teoría del objeto de conocimiento (TOC) y de la teoría del objeto educación (TOE).

4.- ¿Nueva sociología de la educación?

El tono interrogante queda claro si, por lo menos, socializamos la cuestión en los términos siguientes: ¿cómo comprender o analizar que el hombre convierte a su propia naturaleza en cultura? —no olvidamos que cultura proviene de cultivo—; ¿cómo aplicar la teoría crítica a los discursos de los que siguen la línea para definir que educar es producir al ser humano?; ¿qué sentido social daremos a la reproducción de nuestras culturas?.

Para adentrarnos en las respuestas posibles estas y otras interrogantes que formularemos adelante, es necesario escuchar las voces de los teóricos de la "reproducción" (P. Bourdieu y J.L. Passeron, 1981). En primer lugar, ya Raymond Williams

advertía de los significados polisémicos del término "reproducción", al plantear la existencia de un problema obvio al utilizar indistintamente la palabra reproducción. Desde el siglo XIX, la palabra (reproducción) ha tenido el significado común de una copia, o de hacer una copia». Sin embargo, cuando la palabra se utiliza para describir procesos culturales, es necesario estar conscientes no sólo de la ambigüedad del término, sino analizar la complejidad del concepto y mantener algunas indicaciones generales, siempre pensando con él en vez de pensando sobre él.

Por lo que ve a la educación, el propio Raymond Williams, recurriendo a otros teóricos de la «reproducción» (Bourdieu) igual advierte la necesidad de algún concepto de "reproducción", si queremos sostener un tipo de nueva sociología de la educación o sociología crítica —como ellos la llaman— para criticar, precisamente, a la educación, a la tradición, a las sociedades premodernas y posmodernas —diremos nosotros en el numeral seis—.

Reflexionemos en una idea de un teórico de la "reproducción" cuando afirma: Es característico de los sistemas educativos sostener que están transmitiendo *conocimiento* o *cultura* en un sentido absoluto o universal, aunque es obvio que sistemas diferentes, en diferentes épocas y en diferentes países, transmiten versiones seleccionadas de ambas, radicalmente diferentes. Más aún, es evidente, como Bourdieu (1977) y otros han mostrado, que existen relaciones fundamentales y necesarias entre esta versión selectiva y las relaciones sociales dominantes (De Leonardo, 1986:132).

Observemos cómo aparecen ahora, ante nosotros, la llamada "lógica de la dominación". Pensemos en el poder reproductor que se aplica indiscriminadamente en los campos curriculares, didácticos y de la evaluación educativa, sin intentar la creación de nuevos paradigmas

Aquí es el momento preciso, pensamos, para iniciar la elaboración de nuevas tesis y concepciones acerca de la educación como proceso generalizante o globalizante —para estar al tono de los tiempos— en cuyo punto nodal es necesario analizar la reproducción cultural. Y no olvidamos que las instituciones educativas son esencialmente normativas o regulativas. Además, este es el punto nodal y provocador del debate actual: los estados

nacionales se desentienden, poco a poco, de la práctica social educativa de los sujetos, para "reproducir cultural" y homologadamente sólo lo que los centros financieros internacionales les demandan —FMI y BM, principalmente—.

Aún hay algo más allá de la dinámica de la reproducción cultural, y es la llamada "teoría de la correspondencia". Por cierto que el autor de *Educación y Poder* en su texto de *Ideología, cultura y proceso escolar* hace una referencia precisa, nos parece, a Bowles y Gintis (Cf. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI., México, 1981) para criticar sociológicamente cómo es que: "el sistema educativo ayuda a integrar a la juventud al sistema económico, pensamos, a través de una correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y sus relaciones de producción. La estructura de las relaciones sociales en la educación no sólo habitúa al estudiante a la disciplina de su lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de conducta personal, modos de autopresentación, de autoimagen e identificación de clase social, siendo estos ingredientes esenciales para adecuarse al empleo. Específicamente, las relaciones sociales en la educación —entre administradores y maestros, entre maestros y alumnos, y entre alumnos y trabajo— repiten la división jerárquica de trabajo" (De Leonardo, 1986:23).

Nosotros pensamos que en estos procesos de transmisión, apropiación o "reproducción" es importante distinguir tres elementos, para que nuestras diferencias también se intercambien libremente y se correspondan: homogeneización, producción y dominación social.

Por el momento abramos más interrogantes: ¿en qué condiciones de aprendizaje nos encontramos para desarrollar categorías y elementos estructurales para la decodificación de una teoría pedagógica radical?, ¿La pedagogía radical es una historia de una filosofía de la educación hecha a espaldas del ser humano?, ¿H. Giroux es un pedagogo radical y su teoría una pedagogía radical? Los conceptos críticos de historia, sociología (sociedad) y psicología profunda (hombre) son constructos teóricos que nos llevarán a desarrollar las categorías de análisis para llegar, en lo posible, hasta el fondo de la llamada pedagogía radical?. ¿Hay algo más allá del

panorama teórico que presenta Giroux en cuanto al examen riguroso y profundo del análisis curricular y de las teorías reproductivistas de la educación?, ¿cuál sería la pertinencia, legitimidad y «utilidad» de plantearnos como objetivo confrontar el trabajo de la escuela de Frankfurt y de las diversas teorías educativas reproductivistas?, ¿cómo ponderar realmente el trabajo de la escuela de Frankfurt, en cuanto a sus aportes para la sociología de la educación?, ¿cuál es el crecimiento y el avance de la teoría crítica original (Th. Adorno, M. Horkheimer y H. Marcuse) y no solamente J. Habermas y seguidores? ¿cuál es la incidencia de la teoría crítica en los procesos de pensamiento crítico y escuelas de pensamiento en nuestro decálogo original de las ciencias de la educación? ¿Cómo distinguir las visitas y cohabitaciones a edificios teóricos radicalmente opuestos: positivismo y marxismo de cuño diverso?, ¿cómo redoblar el análisis y el avance de la psicología profunda, desde la óptica de la teoría crítica? Finalmente, ¿la teoría crítica, en los iniciadores y los seguidores de la escuela de Frankfurt, realmente nos permite distinguir lo que es y debiera ser la sociedad, el hombre y la educación?

Uno de los juicios de valor y por ende ideológico, de la escuela de Frankfurt es el relativo a la afirmación de que el positivismo —de cualquier talla— había emergido como la expresión ideológica final de la ilustración. En todo caso, la victoria del positivismo no representó el punto alto sino el punto bajo del pensamiento de la ilustración. Así, el positivismo se convirtió en el enemigo de la razón, más que en su agente, y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y de dominación social.

Friedman resume la esencia de esta postura en los términos siguientes:

"Para la escuela de Frankfurt, el positivismo filosófico y práctico constituyó el punto final de la Ilustración. La función social de la ideología del positivismo fue la de negar la facultad crítica de la razón permitiéndole solamente operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos. Al hacer esto, ellos negaron a la razón un momento crítico. La razón, bajo la re-

22 Educación

glia del positivismo, admira el hecho. Su función es simplemente caracterizar al hecho. su tarea termina cuando ha afirmado y explicado el hecho. Bajo las reglas del positivismo, la razón inevitablemente para en seco a la crítica" (Friedman, 1981) citado por (Giroux, 1987:23).

5.- Economía política de la educación

Aquí el reto es ensayar nuevamente el problema viejo de la articulación triple: educación, política y economía. Recordamos al obispo Agustín de Hipona, cuando decía que en lo viejo está escondido lo nuevo y que en lo nuevo permanece lo antiguo. En otros términos, es relativamente nuevo el hecho de desarrollar un planteamiento ideológico, político y económico de la educación. Primera tesis: toda transformación política en el fondo, es o es el trasfondo, de una transformación educativa. ¿Cómo sustentar teórica y filosóficamente lo anterior? He ahí el problema. Adelantemos, por vía de mientras, que el proyecto educativo del siglo XIX, en términos de la producción de su base material y de la lógica de la dominación, tuvo entre sus fines producir ciudadanos al tenor del logos occidental europeo. En tanto que ahora la preocupación central del capital internacional es producir mercancías, números, más que constituir al sujeto ciudadano. Desde luego, esta tesis tendrá que ser desarrollada lo más completamente posible y de acuerdo al proyecto educativo del siglo XIX —en el discurso del numeral siguiente, anotaremos algunas proposiciones básicas—. Nos queda claro que hasta ahora la investigación educativa y la propia sociología de la educación en muchas ocasiones no están exentas de caer en análisis político más que en el análisis pedagógico y sociológico, propiamente, pero de lo que se trata aquí es retomar el análisis de la economía política de la educación.

Hay que tener presente el señalamiento que hace el Dr. Radetich en cuanto que para dar cuenta de la relación economía, política y educación es necesario realizar cortes históricos estructurales, a la manera de unidades históricas y relacionar el todo con las partes elementales: antigua, medieval, renacentista, moderna, ilustrativa, decimonónica y

contemporánea, todo acerca de nuestros objetos de estudio. Por ejemplo Si el tema es acerca de las universidades medievales: equivaldría a entender la correspondencia entre la condición del bachiller y el aprendiz del gremio; la correspondencia entre el operario y el que ya tiene la licencia; en fin, la correspondencia entre el maestro y el doctor. Todo esto para entender: las formas de escolarización y formación con respecto al tiempo religioso y para poder apreciar la articulación de las diferentes formas del tiempo de manufactura y de producción. Por tanto, de lo que se trata es de trabajar la articulación entre economía, educación y política de manera diferente pero comparativa con lo que sucede y no con lo que nos dicen que sucede.

Por lo que respecta a lo contemporáneo, al término de los noventa, tal parece que quedaron empolvados los estudios de los "Grundisse" (*C Grundisse*. Edición en español: K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, México, siglo XXI); también quedaron atrás aquellas famosas compilaciones (Guillermo Labarca, 1980) de los setentas —claro que llegaron a nosotros hasta los ochentas— las cuales con respecto a los estudios sobre la economía política de la educación, mucho nos hicieron pensar en la transformación cualitativa del trabajo humano para mejor comprender la práctica social educativa.

Consideramos que bien vale la pena recuperar dos contextuales ideas —textuales— que nos permitan retomar la importancia del valor educativo como capital humano y capital cultural, pero no como capital de inversión o mercancía fatua, tapizado con el flamante nombre de valor agregado del conocimiento. Concretamente, en aquel entonces, un grupo de estudiosas y estudiosos, por cierto de Frankfurt (Cf. M. Segré, L. Tanguy, M.F. Lortic. «Una nueva ideología de la educación») sostenían este planteamiento:

"La economía se aplica al estudio de la educación en el momento mismo en que esta última experimenta una expansión sin precedentes. Las características del periodo actual son, más que el desarrollo mismo, su velocidad, su ritmo. Bien puede hablarse de una «explosión» del sistema escolar, o de una demanda

exponencial de la educación. Esta demanda es un factor más o menos común a todos los países desarrollados y en grados variables a los países subdesarrollados con economía capitalista" (Labarca, 1980: 332).

Por otra parte, de los informes de la UNESCO a que aluden las autoras citadas —equivalentes a los informes de la Comisión Delors, en años recientes, sostenemos que la distancia ideológica entre ambos informes es corta, comparada con la importancia de analizar a fondo y desde la perspectiva de la economía política, con miras hacia un nuevo escenario prospectivo de la práctica social educativa. En esta tesis, recuperamos también la segunda idea:

"Como se señaló antes, la economía de la educación se convirtió en una disciplina por derecho propio en la década de 1960, cuando apareció el concepto de inversión humana. esto no quiere decir que el pensamiento económico no se hubiese aproximado ya a este problema: Adam Smith (en la riqueza de las naciones) había planteado la idea de que la adquisición de talento puede ser considerada como una inversión; pero fue un grupo de economistas neoclásicos, representados principalmente por Irving Fisher el que, mediante el uso de una teoría del capital, sentó las bases de un nuevo acercamiento a la tendencia neoclásica dominante (que adscribe al término capital sólo un significado restrictivo); este grupo define al capital como el agregado de elementos que proporcionan un flujo de ingresos en el tiempo. Esta definición más amplia de capital implicó que podía considerarse como capital al hombre o a la fuerza de trabajo, en la medida en que la actividad del hombre produce utilidades que, a través del ahorro, se convierten en capital mediante una tasa adecuada de interés. En base a esta concepción, T.W. Schultz y otros procedieron a demostrar que las habilidades, conocimientos y otros atributos similares (el subrayado es nuestro) adquiridos por el hombre, y capaces

Educación 23
de incrementar la productividad de su trabajo, son capital" (Labarca, 1980: 343).

Desde estos referentes teórico-empíricos, también es válido teorizar nuevamente sobre la producción del basamiento de la vida social y de la vida cultural de los diezmos Estados nacionales que dependen de los contados gigantes que habitan en la "aldea global" y ello permitiría comprender el por qué de la producción de mercancías y baratijas, descalificando así la transformación cualitativa que del trabajo humano —incluida, por supuesto la práctica social educativa— es posible realizar.

En otro orden de ideas y a raíz del último foro académico, político y financiero de Davos, consideramos válido y pertinente el cuestionarnos: ¿qué pasa con la economía globalmente dirigida y nosotros que conocemos, pensamos y valoramos sobre el FMI, la OCDE y la UNESCO donde el impacto de sus políticas económicas, investigativas y culturales, filtradas a través de los Estados nacionales (U.S.A. Canadá y México) con repercusiones directas en las políticas educativas de los posgrados educativos, hoy nos afectan sobremanera? (interrogante primigenia desarrollada en un anteproyecto de tesis para acceder a los estudios de doctorado en educación).

Desde luego, aquí sólo estamos ensayando la formal delimitación de un problema y anotando algunas ideas para la articulación real de la producción material de prácticas sociales educativas bajo una triple lógica de dominación social. He aquí un catálogo de temáticas y problemáticas presentadas bajo la forma de interrogantes, aparentemente insulsas pero necesarias:

- a).- ¿Cómo se define, asigna, distribuye el PIB para el gasto social de la educación, en estos tres Estados nacionales, a partir de la entrada en vigor del TLC?
- b).- ¿Según estudios de la OCDE, del discurso oficial y los emanados de nuestra propia investigación, cuál es la real y verdadera historia reciente (de 1982 a la fecha) de la asignación del PIB para la inversión educativa en México, en algunos países de AL en E.U y Canadá?

24 Educación

c).- ¿Qué dice el INEGI sobre la tasa de crecimiento poblacional (TCP)?

d).- ¿Cómo fundamentar teórica, filosófica y prácticamente las —frecuentemente citadas— recomendaciones de la UNESCO en torno al PIB aplicable a la Educación?

e).- ¿cómo analizar sociológicamente las simetrías y asimetrías, además del análisis político, los documentos y criterios de asignación de créditos —cartas de intención— de USA, CANADA y MEXICO para con el BM y FMI en lo relativo a la inversión educativa y, a partir de la entrada en vigor del TLC?

f).- ¿A todo esto, dónde quedan las posiciones contrahegemónicas y cómo son vistas las fuerzas trinacionales opositoras y sus proyectos alternativos ante el avance del desempleo mundial, de la pobreza mundial y de nuestra enciclopédica ignorancia?

g).- Finalmente, no olvidemos la interrogante pedagógica que ha de trabajarse hermenéuticamente y desde una óptica sociohistórica y cultural: *¿Dónde anda el Estado educador?* (Cf. Vázquez, 1996).

6.- Sociedad premoderna y posmoderna

En la exposición de los numerales anteriores, a través de notas aproximativas, hemos pretendido entretener y delimitar algunas relaciones conceptuales espacio-temporales del hombre y su educación en sociedades bien determinadas. ¿qué es lo que determina que las sociedades sean catalogadas de premodernas, modernas y posmodernas? Por nuestra parte, hemos de interrogar: ¿desde cuándo y a partir de qué circunstancias los seres sociales, educados y educadores, aprecian que sus sociedades son premodernas, modernas o posmodernas?

Escuchar por parte del autor de *la sagre y las letras*. (H. Radetich, 1997) con su acento poético y solidez doctoral la afirmación respecto a que: el fruto de nuestra contemporaneidad, respecto de la práctica social educativa, es precisamente la disputa y el debate que se establece entre los diferentes paradigmas interdisciplinarios, agotados por el paso de los tiempos, nos dispone a meternos de lleno en la sugerente cuestión: ¿para qué estudiar la práctica

social educativa si el agotamiento del pensamiento y acción social la hacen premoderna?

Hoy, algunos filósofos, que han advertido y se han opuesto a la manipulación de los seres humanos en el seno de las sociedades altamente industrializadas y opulentas, (Cioran, Vattimo, Lyotard, Baudrillard, Gadamer, Stirner, Lipovetsky, entre otros) sostienen —cada quien por su lado, pero coincidiendo en un punto común— que las grandes narraciones del s. XIX no llegaron al pensamiento universal. Por tanto, eso explica la existencia de un pensamiento fragmentado, agotado, *al fin de la modernidad*, según Vattimo.

Continuemos pues con los cuestionamientos: ¿Acaso la modernización es una construcción del siglo XIX? ¿Dónde y con quién nace el concepto de posmodernidad? ¿Por qué los arquitectos dicen que hay agotamiento de los estilos? ¿será que los literatos utilizaron propiamente el modernismo para delimitar géneros, discursos y poemas pedagógicos? ¿Acaso la "modernidad educativa" inducida, deviene en teoría y resistencia con respecto a la posmodernidad? ¿cuál es la fundamentación teórico-filosófica —que no política—, que subyace en el decreto de reorganizar a todo el sistema educativo mexicano, a partir primero de la llamada «modernización educativa» de la educación básica? ¿se puede hablar, propiamente de un neoliberalismo aplicado a la educación, o mejor dicho, en el discurso pedagógico hoy, realmente hay ausencia del sujeto y lo que se sobrevolaran son los números y las mercancías? ¿cómo demostrar, fehaciente y con sólidos argumentos, la migración de las ideas del campo de la mercadotecnia de la psicología social anglosajona al campo de la educación universal? ¿Qué ganaríamos con ubicar a la modernización educativa en el siglo XIX, cuando la necesitamos para el siglo XXI?. Esta es una tarea para pensar y educar permanentemente.

Más adelante nos proponemos exponer un punto de vista sobre la coexistencia de las sociedades premodernas y posmodernas, pero ejemplificando concretamente y con referentes empíricos, las condiciones de aprendizaje y realidades sociales de tres Estados nacionales: México, Estados Unidos y Canadá.

Por ahora, bien vale la pena intentar una génesis y reconstrucción histórica del concepto de modernidad y modernización (Cf. Habermas y filósofos posmodernos), procurando insertarnos en el debate sobre la modernidad y posmodernidad. Primero hay la necesidad de una distinción puntual entre concepción e implementación tecnológica, esto es, entre modernidad y modernización.

Reconstruyamos el análisis estructural de una tesis desarrollada en cuanto a sostener que: "El siglo XIX es un siglo educativo por excelencia". Nuevamente repensemos en la génesis y reconstrucción histórica del pensamiento económico, positivo, socialista, darwinista, psicoanalítico. Desde nuestro punto de vista faltaría aquí destacar, o por nuestra parte, trabajar temas relativos al vitalismo, existencialismo, los neopositivismos y neomarxismos como formas interpretativas de la práctica social educativa del hombre contemporáneo, hasta llegar al posmodernismo en la educación.

Para guiarnos, presentemos un cuadro sinóptico con las características fundamentales de la modernización:

- a) Impulso a la maquinización (ejemplo: La fábrica Hércules en Querétaro, México y Industria textil en Sn. Luis Missuri, en E.U.).
- b) Impulso a las comunicaciones (la locomotora, infraestructura comunicativa, información telegráfica y telefónica).
- c) Respeto irrestricto a la ética republicana: (Rousseau, visto por algunos sociólogos y pedagogos —entre ellos Radetich— como el último de los grandes pedagogos; la pedagogía después de él se torna instrumento —Dewey— Argumento: lo que antes (s. XVIII) era potestad del Rey —El Estado soy yo, *L'etat se moi*) en el siglo XIX se vuelca a todos los ciudadanos.
- d) Aparición de la educación: libre-gratuita y obligatoria.
- e) El siglo XIX es un siglo que revoluciona el campo de la educación. Ejemplo: la reformulación de las grandes universidades; aparición de los Institutos politécnicos y aparición de las escuelas normales.

f) El Estado educador, en el siglo XIX, parte de la idea de crear conciencia para el Estado nacional. Sinópticamente también indicariamos que el Príncipe Moderno —hoy por hoy el capital internacional— decimonómicamente está formado por los Estados nacionales a su vez, conformados por un territorio nacional, por un el ejército nacional y por una educación nacional.

Ahora, perfilamos unas notas para provocar un examen crítico de las innovaciones teóricas de sociedades europeas del siglo XIX (como modelos o paradigmas de interpretación social), para fundamentar nuestras valoraciones acerca de lo que afirmamos sobre las sociedades premodernas y posmodernas.

A).- Economía clásica. Economía liberal.

El nombre de uno de los teóricos de la economía clásica de los ingleses ya apareció en nuestro discurso anterior, en cuanto a las consideraciones que sobre la economía política de la educación (Adam Smith) quedan aún por hacerse. En esencia, ¿qué es lo que plantea la economía liberal? Respuesta económica: una visión empresarial para sostener seres improductivos. En consecuencia, no nos extrañe que hoy, bajo una visión neoliberal, la consigna sea: adelgazar a los Estados nacionales, pues éstos deben prescindir de los seres improductivos (léase indígenas, pobres, y los sujetos mismos de la educación pública, sobre todo la mayor exclusión para la educación superior).

B).- El positivismo comtiano.

Estamos de acuerdo: la sociología es un híbrido: socio y logos. Sin embargo, más allá de lo puramente descriptivo, perfilamos una reconstrucción de la filosofía positiva en términos de J. Dewey. Primero con algunas interrogantes, relecturas y acotaciones, para luego pasar al análisis: ¿dónde y bajo qué circunstancias plantea Comte que hay que subordinar las instituciones al método? ¿Por qué planteaba en el siglo pasado que nuestro laboratorio social es la historia? ¿Con base en qué surge la teoría de los tres estadios, si, esencialmente, el liberalismo comtiano niega la historia? ¿Es necesario seguir con la vieja

polémica sobre la existencia de un sólo método científico? ¿Cómo fundamentar que la deuda que tenemos con Comte es su gran aportación que hace en cuanto al señalamiento de la necesidad de vincular universidad-empresa? Ni duda cabe, hay que releer nuestras lecciones de filosofía positiva. De paso (Cf. leer la "Paradoja de Saint-Simon" por aquello de ¿qué pasaría si un buen día, París amanece sin burócratas —ociosos—?)

Cerramos este segundo inciso, precisamente, con una idea de Augusto Comte cuando en su discurso sobre el espíritu positivo habla del orden de los estudios, de las leyes de la clasificación y de la enciclopedia jerárquica del saber:

«Se ha explicado de manera suficiente la importancia principal que tiene en la actualidad la difusión universal de los estudios positivos, ante todo entre los proletarios, para establecer, en lo sucesivo, un necesario punto de apoyo, mental y social a la vez, del saber filosófico que determinará gradualmente la reorganización espiritual de las sociedades modernas. Tal explicación, empero, sería incompleta, e incluso insuficiente, si la última parte de este Discurso no se dedicara a fijar el orden fundamental y propio de este orden de estudios» (Larroyo, 1979: 79).

C).- La crítica socialista.

Al repasar y repensar la crítica socialista en el s. XIX, no podemos olvidar que el joven Marx encarnó en su filosofía inicial aquel principio también filosófico: "De ómnibus dubitandum" (hay que dudar de todo). El Obispo de Hipona y Descartes bien que se le adelantaron al joven Marx. Nosotros podemos dudar de los planteamientos que se puedan dar sobre la crítica socialista, la teoría marxista de la educación o sobre las diversas interpretaciones que a la revolución teórica y revolución filosófica de corte marxista. De lo que no podemos dudar es que en Marx, efectivamente, la transformación de la realidad social involucra al hombre educador que también tiene que ser educado. Por eso, sí podemos hablar de una revolución teórica y una revolución filo-

sófica propiamente, muy a pesar del festinado fin de las ideologías.

Cerremos este polémico inciso con una idea textual del Profesor Adolfo Sánchez Vázquez, en donde sostiene esta afirmación filosófica: "Tal es el plano en el que se opera la revolución profunda que Marx lleva a cabo como transformación radical de la propia práctica de la filosofía. De este modo, la revolución expresada por la ruptura con la filosofía anterior, especulativa, y por su nuevo objeto (el ser como praxis) que marca el final tanto de la ontología tradicional como de la metafísica surgida del trascendentalismo kantiano, culmina en la transformación de la práctica misma de la filosofía" (A. Sánchez, 1997:155).

D).- El darwinismo.

Aquí no se trata de repasar las aportaciones de Darwin. Más bien de lo que se trata es de no caer en la lectura perversa del darwinismo como defensor a ultranza del racismo o de la ley del más fuerte. Analizaríamos más finamente al darwinismo que apela a la cuña del pasado. Lo rescatable, en todo caso, es destacar la idea y la conciencia de la procesualidad.

E) El psicoanálisis.

Nace el siglo presente y con él "la interpretación de los sueños". De hecho los trabajos del Dr. Freud arrancan en el siglo XIX. ¡Qué difícil es hacer conciente lo inconciente! No se trata de sociologizar al psicoanálisis, pero ya el propio Dr. Freud, aparte de interesarse por la constitución del sujeto, en la "Psicología de las masas" sostiene que la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado" (López-Ballesteros, 1948:1119 V.I).

Así pues, asistamos a la aparición del sujeto social subjetivado en pleno siglo XIX. Anotemos una reflexión pertinente sobre una clase o varias clases de psicoanálisis y educación, o más bien, en palabras de Maud Mannoni, analicemos una «Educación imposible». Dejemos que sea el Dr. Freud quien nos introduzca al psicoanálisis, distinguiendo la teoría, el método y la terapéutica, sobre todo con esta clara advertencia:

"Hay siempre personas para las cuales todo nuevo conocimiento posee un invencible atractivo a pesar de los inconvenientes que el estudio del mismo pueda traer consigo. Así, pues, veré con gusto retornar a estas aulas a aquellos de vosotros en quienes tal curiosidad científica venza a toda otra consideración, pero de todos modos, era un deber mío haceros las advertencias que anteceden sobre las dificultades inherentes al estudio del psicoanálisis". (López-Ballesteros, 1948:60 V.II).

Tales dificultades quedaron planteadas en tres niveles para el añejo debate entre freudianos hortodoxos y heterodoxos: a) en la enseñanza del psicoanálisis es necesario ser clínico finita o infinitamente; b) ya no es inherente a la esencia de la disciplina, sino que depende exclusivamente de los hábitos mentales que se adquieren en el estudio de la medicina y, c) ¡cuidado con los prejuicios sobre el psicoanálisis! El cientificismo, el esoterismo y el mercantilismo pueden afectar incluso a la constitución del sujeto.

Aún quedan tareas pendientes para revalorar socialmente las principales aportaciones del psicoanálisis a la educación, por ello es necesario seguir analizando.

7. Epílogo o síntesis inicial

Recapitulemos. Estas notas aproximativas para una sociología de la educación, aparte de constituir un pretexto para ejercitar potenciales ensayos sobre la práctica social educativa, muy probablemente despertaron nuestro interés y conocimientos para continuar mejores investigaciones educativas. Las líneas de reflexión que aquí se han anotado, pensamos que al desarrollarlas, han de tener el gran valor epistemológico de aclararnos que en el campo de las ciencias del hombre, de la educación y de la sociedad aún nos movemos en el terreno de las incertidumbres.

Porque hablando de incertidumbres, todavía nos quedan dudas, en el sentido de cuestionarnos: si en los estados posmodernos se aceptan la heterogeneidad y la unidad en la diversidad, y de ser así, ¿acaso sucede eso en los acuerdos trilaterales en materia educativa entre México, Estados Unidos y Canadá?;

después de aclararnos la necesidad urgente de una fundamentación teórico-filosófica de los modelos o paradigmas mencionados arriba ¿cómo saber si son suficientes o insuficientes para comprender e interpretar, esto es, dar cuenta ampliamente de la práctica social educativa del siglo XX?; ¿Hasta cuándo empezaremos a crear nuevos paradigmas explicativos para interpretar el siglo XXI?

¿Cómo propiciar, didácticamente en la enseñanza, la pedagogía y las ciencias de la educación la apropiación de la distinción, clara entre modernidad y modernización, por cuanto que la modernidad es una idea que tiene su historia propia y que está situada en el terreno de la filosofía y que la modernización es la implementación tecnológica inequitativa y excluyente?

No podemos concluir, sino dejar bases conceptuales y arrancar con una síntesis inicial para entrar propiamente a los análisis más profundos. Porque para convertirse en una sociedad posmoderna, necesariamente hay que saltar cuantitativa y cualitativamente o por lo menos comprender, retener y aplicar los fundamentos del pensamiento del siglo XIX.

En todo caso, por ejemplo, lo que pasa es que nuestras modernizaciones (incluso la educativa) están insertas entre nosotros como instrumentación tecnológica y de preferencia tecnología de punta, pero no como concepción, ni mucho menos consensuada, sino como imposición. Por tanto, la modernidad es concepción y la modernización es tecnología. De ahí la esquizofrenia discursiva que se nos presenta toda vez que confundimos o aplicamos indiferenciadamente la modernidad y la modernización.

En otras palabras: la modernidad nos provoca dilectancia o fascinación, mientras que la modernización nos provoca resistencia o imposición.

En palabras económicas: cuando la modernidad está integrada a la sociedad o tiene una vocación social, es tomada por las filosofías políticas o por los partidos políticos; y lo anterior no debe extrañarnos, porque si no juzgamos de esa manera, es comprensible entonces que en las universidades, en el ámbito de la educación superior, no podamos o no nos atrevamos a violentar las normas y pasar de lo premoderno a lo posmoderno.

En el terreno de las incertidumbres científicas y no tanto en el terreno de las verdades dogmáticas, una cosa es lo que se dice y otra cosa es lo que sucede. Nosotros debemos estudiar y trabajar en la investigación educativa con lo que realmente sucede. Sólo así estaríamos en condiciones de comprender y poder destrabar la esquizofrenia discursiva entre la modernidad y la modernización que vive el ser humano de fin de siglo y, particularmente que vive la universidad moderna y la universidad tradicional.

Finalmente, mucho agradezco los valiosos comentarios del candidato a Dr. En ciencias sociales, José López Salgado, a la versión preliminar de estas notas aproximativas, que potencialmente encierran una tesis a desarrollar, por parte nuestra. Coincido en que tres son los elementos que aun nos mantiene en deuda y con dudas con respecto al pensamiento socio-educativo:

- 1) Su especificidad epistemológica, que no puede ser homologada con los paradigmas de las llamadas ciencias duras (descriptivo-causalísticas).
- 2) La naturaleza cualitativa y diversa de su (s) objeto (s), que no se circunscribe sólo al plano epistemológico (contexto de justificación), sino que exige un abordaje más comprensivo, donde, además de la lectura histórico-social, que se convierte en requisito obligado para determinar el ámbito de su origen (contexto de descubrimiento), no se puede perder de vista la singularidad del sujeto-investigador en su relación libidinal con el objeto de su trabajo, en el que, además, se convierte en objeto de su propia investigación (contexto de implicación).
- 3) El inacabado debate por la denominación-apropiación que institucionalmente se ha hecho del objeto, desde la filosofía de la educación hasta las ciencias de la educación, en sus diversas vertientes del pensamiento, todo ello constituye, pensamos, la síntesis inicial del debate que, hoy por hoy, hemos de continuar.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO N. y Vizalberghi. (1995). *Historia de la pedagogía* México, Fondo de Cultura Económica.
- APPLE Michel W. (1987). *Educación y poder* Madrid, Paidós.
- BELTH M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires, Edit. Ateneo.
- BOBBIO N. (1998). *Autobiografía*. Madrid, Taurus.
- BORDIEU P. y Passeron J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Lata.
- BOWEN y Hobson. (1986). *Teorías de la educación*. México, Limusa.
- BRUNER J.S. (1963). *El proceso de la educación*. México, Ed. Uthea.
- BURTON R. Clark. (1983). *El sistema de la educación superior* México, Nueva Imagen.
- CHATEAU J. (1967). *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DEBESSE M. Mialaret G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona, Oikos-tau.
- DURKHEIM E. (1965). *La educación moral*. Buenos Aires, Edit. Shapire.
- DURKHEIM E. (1956). *Educación y sociología*. México, Colfón y premiá editores de libros.
- FERRER, Y Guardia, F. (1976). *La escuela moderna*. Barcelona, Tusquets.
- FERNANDEZ Enguita M. (1962). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós.
- FULLAT, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona, Ed. CEAC.
- GAGÑE R.M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, Aguilar.
- GILBERT Roger (1991). *Las ideas actuales en pedagogía*. México, Grijalbo. Título original: Les idées actuelles en Pédagogie.
- GIROUX H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Edit. siglo XXI. (La 1a. edición en español 1992 Alicia de Alba).
- LABARCA Guillermo (1980). *Economía política de la educación*. México, Nueva imagen.
- LARROYO, Fco. Comte. (1979). *La filosofía positiva*. México, Porrúa.
- LOPEZ-BALLESTEROS (1948). *Freud. Obras completas. V I y II*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MESSER A. (1967). *Fundamentos filosóficos de la pedagogía*. México, Editora Nacional.
- MIALARET G. (1981). *Ciencias de la educación*. Barcelona, Ed. Oikos/tau.
- RADETICH. H. (1997). *La Sangre y las letras México. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. CIEFAD Vol. IV*.
- SANCHEZ V.A. (1997). *Filosofía y circunstancias* Barcelona y México, Anthropos y UNAM.