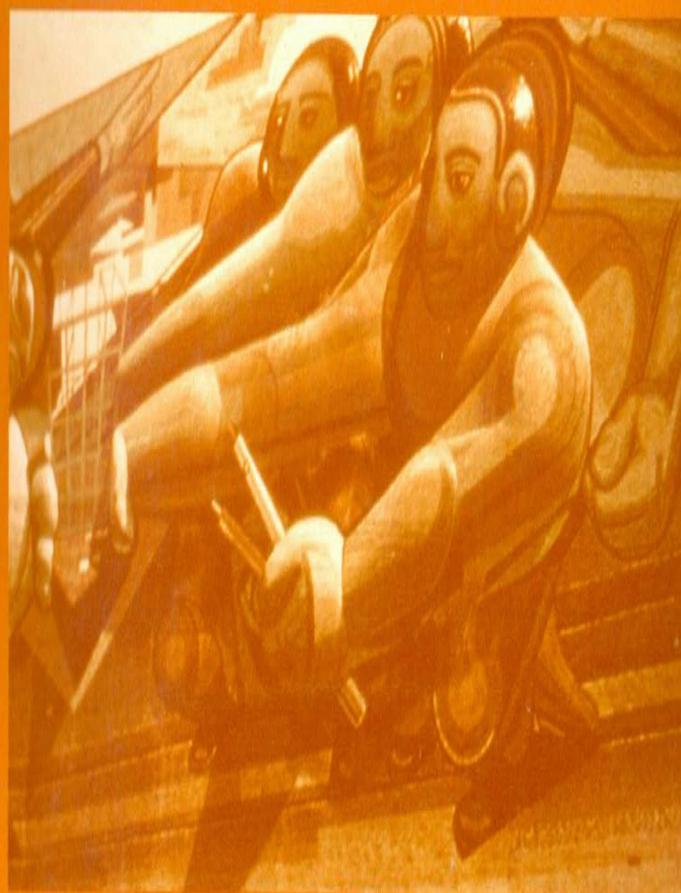


Mario Magallón Anaya nació en Sahuayo, Mich., México, en 1946. Profesor de educación primaria, realizó sus estudios de licenciatura y maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, especializado en filosofía y filosofía de la educación latinoamericanas. Es investigador del Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (CCyDEL) de la UNAM desde 1987 y catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución. Ha sido invitado por distintas universidades del país y del extranjero para dictar conferencias; es miembro de la Asociación Filosófica de México y del Círculo de Profesores de Filosofía. Ha escrito numerosos artículos y ensayos publicados en libros y revistas especializados, nacionales y extranjeros; es autor del libro *Dialéctica de la filosofía latinoamericana, una filosofía en la historia*.

En el presente libro realiza una propuesta sobre una filosofía de la educación para América Latina subrayando la trascendencia de la filosofía política y la política educativa que han realizado los estados del subcontinente y el proyecto de hombre que desean formar, para proponer una filosofía de la educación para la liberación, teniendo como objetivo a los hombres concretos desde una educación integral, autogestionaria y con una auténtica formación humanística, para la anhelada liberación de los pueblos latinoamericanos.

NUESTRA AMÉRICA

Filosofía política de la educación en América Latina



Mario Magallón Anaya

Diseño de portada: Paulina Villada Carbó

Ilustración: Alfaro Siqueiros, "La universidad al pueblo y el pueblo a la universidad", mural (fragmento), Torre de Rectoría, UNAM. Archivo fotográfico del Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México

Serie Nuestra América

39

MARIO MAGALLÓN ANAYA

FILOSOFÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN
EN AMÉRICA LATINA



COORDINACIÓN DE HUMANIDADES

CENTRO COORDINADOR Y DIFUSOR
DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MÉXICO 1993

Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos

Director:
Leopoldo Zea

Jefe de Publicaciones:
María Teresa Bosque Lastra

Primera edición 1993

DR© 1993, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510 México, D.F.

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

Impreso y hecho en México

ISBN: 968 - 36 - 3105 - 3

INTRODUCCION

La filosofía de la educación en América Latina forma parte de una tradición directamente vinculada con Europa. Desde finales del siglo XIX, las adaptaciones de teorías educativas de allende las fronteras del Atlántico muchas veces fueron malas copias de las originales. Sin embargo, se dieron asimilaciones y adaptaciones de manera ecléctica. La forma ecléctica destaca dentro de las teorías aquí adaptadas.

El trabajo que aquí ponemos a la consideración del lector es una propuesta para una filosofía política de la educación en América Latina. A diferencia de la filosofía de la educación en general, incorporamos el factor político dentro de la filosofía práctica o filosofía de la educación, como la llama Federico Herbart -en México, siguiendo esta continuidad en el tiempo, también la llamará así Antonio Caso-.

La educación en esta región del mundo responde a múltiples intereses de los grupos sociales que detentan el poder del Estado, los cuales han determinado el qué, el cómo y el para qué de la educación, pero no precisamente encaminada ésta a la liberación de los hombres, en la medida que se sobrepone a todo proyecto liberador el interés por mantenerlos en su situación de dominados y sometidos y el factor educativo desempeña un papel importante para hacerles aceptar como "natural" sus condiciones de miseria y marginación.

Educación con base en una filosofía de la educación, con sentido político, es luchar contra los intereses creados por grupos sociales. Se intenta, a través de la educación, plantear alternativas que sobrepongan el interés colectivo y de los hombres concretos, al consumismo, la ganancia y el capital. Donde educación y política se conciben con teorías que se interrelacionan e interactúan en el ejercicio práctico de la sociedad.

El punto de partida de la filosofía de la educación que proponemos es la toma de conciencia de la situación de dominados y la búsqueda de los medios para la liberación. Utopía, sin duda, por el momento irrealizable, pero posible de alcanzar en el futuro.

Consideramos que tanto la filosofía como la ciencia en su construcción teórica, se asumen valorativamente. Por consiguiente, pensar en una filosofía de la educación con carácter exclusivamente declarativo o de proposiciones vacías, resulta insostenible. Cabe destacar que la filosofía, no puede reducirse a las situaciones emotivas y subjetivas, porque lo más relevante son sus principios y estructuras teóricas por las que se explica la realidad.

A la filosofía política le es consustancial el estudio del Estado y del poder, porque la filosofía en esta perspectiva tiene un profundo sentido político. A pesar de sus contenidos teóricos discursivos, de la universalidad y racionalidad de sus principios, encontramos en ella juicios de valor, lo cual implica, quiérase o no, asumir una posición política e ideológica. Las razones se fundan en que muchos aspectos de su reflexión se encaminan a la construcción de una teoría crítica de la sociedad, del Estado, del poder y de los hombres como productores de historia y, por consiguiente, de ideologías, de formas simbólicas, cosmovisiones y mitos. En consecuencia, la filosofía política tiene como tarea encontrar argumentos racionales para analizar el poder, el Estado y la sociedad, que cuestionen la legalidad y legitimidad de su ejercicio para determinar y organizar el valor de sus normas y límites.

A partir de lo anterior, la filosofía de la educación es un vehículo por el cual se pueden estudiar y mostrar los factores alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en los distintos grupos sociales, las formas en que los grupos de las élites del poder buscan determinar y someter las conciencias por medio de valores sociales impuestos, sin reflexión previa, ésto conlleva a las sociedades cerradas de características rígidas y de una estructura social jerárquica y, en cierta forma, estamental, donde las masas sólo practican el silencio, éste algunas veces coincide con una visión fatalista del mundo, de la sociedad y la historia, para obstruir la posibilidad de asumir una actitud transformadora de sus condiciones de existencia.

La reflexión filosófica de la educación, como nosotros la entendemos, es *praxis*, plantea la necesidad de establecer, pedagógicamente hablando, relaciones del hombre con el mundo, pero en la historia concreta, donde la crítica desempeña un papel muy destacado al cuestionar los modelos y mostrar los aspectos alienantes y deterministas que constriñen la capacidad creativa de los educandos.

La educación y la política en nuestra América se entrelazan con la violencia y con los grupos en el poder que ejercen el dominio sobre las masas. Se trata de

uno de los problemas más ríspidos de las sociedades latinoamericanas y en general de las subdesarrolladas.

América Latina requiere una filosofía de la educación que considere, en la elaboración teórico-filosófica de sus proyectos y programas educativos, lo cotidianamente opresivo y propicie en el educando el análisis, la crítica rigurosa y descubra las razones de la opresión, para plantear alternativas posibles de nuevos proyectos, superadores de los absolutismos y los determinismos de la dominación.

La formación intelectual en este camino deberá estar dirigida a romper con todo aquello que unidimensionaliza, aliena y uniforme al hombre. Esto debe surgir como una necesidad dialógica en el proceso crítico consciente en que el mitificador está obligado a desmitificarse. Podemos decir, que de la misma manera que se trata de educar en la acción política, se da en el acto educativo una relación gnoseológica y política, porque no hay una educación que no sea política ni una política que no sea educativa. En esta concepción el proyecto educativo adquiere el carácter conscientizador en una relación *dialéctica entre reflexión y acción*, a partir de un *método concreto, dialógico y comprometido*. Lo *concreto* entendido como aquello que parte de la realidad sociohistórica, lo *dialógico* porque va de la realidad social y material a la conciencia, a partir de un proceso reflexivo y crítico, creativo, rico y esclarecedor que propicie un acto de transformación comprometido.

Para que la educación logre alcanzar los niveles propuestos desde la *praxis* educativa se necesita educar en la democracia y debe haber democracia en la educación, lo que se expresa en una educación *autogestionaria* y responsable, que se constituya en una respuesta alternativa y radical contra los sistemas opresivos, en la medida que considera como sus ejes rectores a la democracia, la libertad, la igualdad, la participación compartida y consciente de un valor creativo y de compromiso político. Educar en la autogestión es darle un sentido social y un *telos* que tiene como objetivo el desarrollo del hombre en sociedad. Implica la combinación del estudio y del trabajo, la teoría y la práctica, la escuela y la vida, la enseñanza, la producción y la práctica política.

En este trabajo planteamos una posibilidad que busque una vía -no la única-propiciatoria de la liberación del subcontinente. Por esta razón no recurrimos a las filosofías de la educación elaboradas en Latinoamérica, ya que sus características son de un matiz profundamente tradicional y difieren poco, salvo algunas adaptaciones, de las europeas o norteamericanas, en la medida que sus

propuestas y objetivos son idealizaciones de lo que *debe ser* el hombre, pero no consideran al hombre de carne y hueso. El interés de la generalidad de las filosofías de la educación se centra en averiguar, de manera fundamental, la esencia, los valores y los fines de la formación humana, en lo que el hombre *debe ser*, sin considerar los distintos factores externos que, en cierta manera, determinan la existencia humana, como son los aspectos políticos, sociales, culturales, ideológicos, económicos y todo aquello que propicia u obstruye los objetivos que las sociedades pretenden alcanzar con la educación.

La *educación cristiana*, por ejemplo, se concibe como un componente esencial de la vida "civilizada" en América y es la primera corriente dominante de decisiva importancia en la teoría y la práctica de la enseñanza desde el descubrimiento hasta hoy. Su filosofía de la educación tiene tres principios; el primero toca el fin del proceso formativo, educar es *redimir* la naturaleza humana degenerada por el pecado original, toma como modelo la educación cristocéntrica, la figura de Cristo. El segundo principio considera el aspecto *teológico* en lo substancial. El niño nace lastrado por aquella culpa originada por Adán y Eva, pero el bautismo le libera, al depositar en él los gérmenes de todas las virtudes. El tercero tiene una amplia base metafísica, postulando el más grande optimismo, como es el de la inmortalidad del alma y la existencia de Dios, lo que hace posible un destino *sobrenatural* del educando por medio del libre albedrío auxiliado por la iluminación de la gracia.

Encontramos grandes influencias relevantes de esta tradición hasta hoy. Destacan las de los españoles Jaime Balmes, Andrés Manjón, Ramón Ruiz Amado, Rufino Blanco e Isidro Almazón en México, Costa Rica y Argentina. Tiene gran importancia el humanismo cristiano de Manjón, que lo define como el arte de la voluntad de buscar la perfección según normas de la naturaleza elevada al orden sobrenatural. Pero, el documento más influyente en la pedagogía cristiana es la Encíclica de Pío X sobre la educación (*Divini illius Magistri* 3/dic/1929). En ella está una idea reguladora de la enseñanza que imparten los centros católico-confesionales. Encontramos muestras en Argentina en la obra de Gustavo F. Francesci (*La religión en la enseñanza*) y en J. Carlos Zuretti (en su *Historia general de la pedagogía*). El pedagogo chileno Pedro Alberto Cruchaga, a partir del cristocentrismo, considera que la vida de un cristiano es un gran viaje que termina en el cielo. Nuestra más ardiente inspiración debe ser realizar este itinerario, y no perder por nada del mundo, la

estación del término que nos ha de llevar a los hombres a la vista y el amor divino.

En cambio *el positivismo* aparece en la filosofía de la educación en Latinoamérica al final del siglo XIX. A él se vinculan hombres eminentes al inicio de su aparición. La claridad y sencillez de sus principios contribuyó a su fácil aprendizaje y a su difusión continental, favorecida por las circunstancias políticas y sociales de las nuevas naciones. El advenimiento, desarrollo, auge y declinación de esta doctrina pedagógica se da en fases en la historia del pensamiento americano.

En nuestra América la preocupación por la educación como el horizonte para el desarrollo social y humano constituyó uno de los ejes importantes. El positivismo influyó en la educación en los países de América Latina. Destaca de manera especial en Argentina, el filósofo francés Amadée Jacques; en México, el naturalista y filósofo Gabino Barreda; en Brasil, el pensador Tobías Barreto; en Venezuela, el médico Rafael Villavicencio; en Cuba, Enrique José Varona; en Chile, Juan Enrique Lagarrigue; en Santo Domingo, Eugenio María de Hostos, entre otros.

El positivismo se funda en tres postulados: la ley de los tres estados (teológico, metafísico y positivo), la clasificación de las ciencias (abstractas, abstractas-concretas y concretas) y la religión de la humanidad (el culto a los muertos ilustres). De aquí se va a derivar una religión científicista que plantea la necesidad de una moral laica y empírica. Más tarde el científicismo educacional se fortalece con las doctrinas de Herbert Spencer, Alejandro Bain y se afinan las ideas psicologistas de J. Stuart Mill. En México el espencerismo está representado por Ezequiel A. Chávez (*La educación nacional*); en Cuba por M. Valdés Rodríguez (*Pedagogía experimental*); en Argentina Alejandro Carbó (*La educación de la mujer*); en Chile los hermanos Amunátegui (*De la instrucción primaria*); en Brasil, Benjamín Constant (*A escravatura no Brasil*). Posteriormente, las expresiones más vigorosas en filosofía de la educación las encontramos en el chileno Valentín Letelier y en el argentino José Ingenieros. Este último incorpora la psicofisiología en su concepción evolucionista. Sus ideas educativas están presentes en sus obras: *Hacia una moral sin dogmas* y *La evolución de las ideas argentinas*. El *pragmatismo*, por su parte, así como el positivismo reclama la apelación a la experiencia, busca su fundamento, (por su parte) en la acción. El pragmatismo aún hoy tiene una gran aceptación en Latinoamérica, aunque no de forma expresa, se da incorporado a otras

metodologías. Se introduce por la vía de dos pensadores norteamericanos W. James y J. Dewey. Esta corriente enseña que la cultura humana se explica por los servicios que ésta presta a la conservación e incremento de la vida. La verdad del conocimiento no es una relación objetiva de lo real con lo ideal, sino aquello que fomenta la vida, lo prácticamente eficaz en la existencia en cuanto guía y conserva la acción. W. James en *Charlas a los maestros*, señala que la educación significa poco más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela y en el trato social. Dewey opone a la pedagogía herbartiana de la "educación por la instrucción", la idea activista de "la enseñanza por la acción", pues, a decir de éste, sólo la acción manual e intelectual promueve la experiencia. Porque la educación no es otra cosa que una continua reconstrucción de la experiencia. Entre los primeros difusores de la filosofía pragmática estuvieron el maestro mexicano Moisés Sáenz y su grupo, constituido por Lauro Aguirre, Manuel Barranco, Galación Gómez, entre otros, los que después de aceptar el carácter instrumentalista y social de la educación encaran el tema de los fines de manera genética. En Cuba A. M. Aguayo logró al lado de sus discípulos como Echagoyen de Canizares, M. de Castro, por señalar algunos, una influencia considerable. Aguayo asimila la doctrina de Dewey, pero considera a ésta como relativista y la combate, señala esta crítica desde 1932. El pragmatismo acentúa el alcance e importancia de la personalidad, porque ésta es su centro. Subordina el pensamiento a la acción, porque éste sólo es completo cuando se convierte en acto. Donde la función cognoscitiva se encuentra al servicio de los poderes más altos de la mente, los de la voluntad.

Podemos mencionar algunas corrientes pedagógicas más que influyen en América Latina, como es la *pedagogía de la libertad* que sostiene que el hombre es un ser libre por excelencia y la libertad es su entraña. Por tanto, la educación tiene un gran propósito, el de la formación de la personalidad humana y ésta es obra de la libertad. Se caracteriza por la conciencia de lo ideal y esto es posible por la existencia del espíritu.

La *pedagogía materialista* se finca en la interpretación materialista de la historia a partir de las ideas de Lenin y de pedagogos como Roberto Seiden y P.P. Blonsky. Hace del hecho educativo una mera superestructura, en definitiva éste depende de la realidad económica vigente. Destacan Aníbal Ponce y José Carlos Mariátegui. Ponce en su libro *Educación y lucha de clases*, señala que la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes

preparan en la mentalidad y en la conducta de los niños, las condiciones fundamentales de su propia existencia. En este sentido, los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en su soledad y trata de imponerlas después por considerarlas justas. Esta doctrina se opone a la supuesta neutralidad ideológica, porque ésta tiene por objeto sustraer al niño de la verdadera realidad social, a saber la lucha de clases y la explotación capitalista. Mariátegui considera que el camino de la reforma pedagógica es democratizar la economía, la orientación anticientífica y antieconómica en el debate de la enseñanza, se trata de dar forma y contenido de acuerdo con la realidad social.

La pedagogía de los valores tiene a la cabeza a Alejandro Korn, filósofo argentino que sostiene la tesis que el ideal de la educación es el cultivo de la personalidad. Esta se va constituyendo por obra de valoraciones, las que pueden ser económicas (útil-nocivo), instintivas (agradable-desagradable), eróticas (amable-odioso), vitales (selectivo-vulgar), sociales (lícito-vedado), religiosas (santo-profano), éticas (bueno-malo), lógicas (cierto-falso), estéticas (bello-feo), las cuales tienen una realización histórica (técnica, felicidad, familia, derecho, culto, moral, ciencia, arte) y una finalidad ideal (bienestar, dicha, amor, poder, justicia, santidad, bien, verdad y belleza). Francisco Larroyo, mexicano, sostiene que una pedagogía de los valores estará mejor encuadrada dentro de una filosofía de los valores. En su libro *La ciencia de la educación*, señala que el acto educativo reside en un proceso dinámico por medio del cual el educando se apropia de bienes culturales en su cualidad intrínseca de lo valioso. En un sentido total la pedagogía es axiológica pues la culminación del acto educativo es la realización de ciertos valores. Toda pedagogía de los valores es pedagogía de la cultura y conduce, por obvias razones, al tema filosófico de los límites de la educación. Destacan el argentino Juan P. Ramos (*Los límites de la educación*), el mexicano José Manuel Villalpando (*Filosofía de la educación y Pedagogía comparada*).

La *pedagogía del personalismo* tiene la idea de la persona como categoría central de una filosofía de la educación. Francisco Romero fue el más conspicuo representante, su pensamiento influye sobre esta corriente, el pedagogo argentino Juan Mantovani (*Educación y plenitud humana*) y el filósofo y/o psiquiatra peruano Honorio Delgado asimilan la concepción antropológica y filosófica de Romero. Condicionando a la educación y el modo de concebir al hombre y de entender a la persona. Esta última no en el sentido abstracto, sino en el del ser humano que vive, siente y obra en el grupo social de la cultura a que

pertenece. Cabe destacar que esta pedagogía tuvo una gran difusión en América Latina gracias al guatemalteco Juan José Arévalo, pedagogo, ideólogo, filósofo y hombre de Estado, quien la difundió en su libro *La pedagogía de la personalidad*.

Al lado de todas esas doctrinas y filosofías pedagógicas el *eclecticismo pedagógico* es el más comúnmente practicado en Latinoamérica, va desde la selección de ideas con acciones intencionadas y conciliatorias a las de preferencias subjetivas, dando lugar a mosaicos conceptuales. Destacan el español trasterado Domingo Tirado Benedí (*Los fines de la educación*), señala en esta obra que la educación debe ser estudiada en sus fundamentos axiológicos (de los valores), antropológicos (la personalidad humana) y sociológicos (desde lo social). Analiza después los fines concretos de la educación, en los aspectos gnoseológicos (de conocimiento), etológicos (o de carácter; coincide con Herbart en que la formación del carácter es el fin último de la educación) y crasiología (de la actitud, afectivo o emotivo, la educación del sentimiento), descendiendo más tarde al terreno de la práctica educativa (técnica de la educación). Examinaremos los fines de la educación más concretamente en la familia, en la escuela y en la sociedad. En parecida labor pedagógica se encuentra el refugiado español Santiago Hernández Ruiz (*Pedagogía natural*). El brasileño Raúl Bittencourt (*Caracterización de los problemas filosóficos de la educación*), sucumbe por la temática del eclecticismo aunque advierte que puede llevar, con frecuencia, una aleación profusa de problemas de no fácil solución. Apunta que los problemas de la filosofía de la educación son: a) concepción del proceso educacional; b) valores y objetivos de la educación; c) crítica y clasificación general de los estudios pedagógicos; y d) las adecuaciones pedagógicas del educando, del educador, de los medios y de la escuela, a los fines de la educación. Cabe hablar de la influencia de un eclecticismo en filosofía educacional de origen norteamericano, el de John S. Brubacher, *Modern philosophies of education*, New York and London, y el R.C. Lodge, *Philosophy of education*, New York.

La pedagogía de la vida se vincula con la tradición de Dilthey, para quien educar quiere decir *vivificar*, es decir, espiritualizar, hacer posible que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu. Manifestaciones expresas de esta influencia las encontramos en el filósofo y pedagogo español, trasterado en México, Juan Roura-Parella, en su libro *Educación y ciencia* de 1940. Relata que al lado de la filosofía de Dilthey han influido en su

pensamiento pedagógico James, Bergson, Spranger, Köhler, Husserl, Hartmann y Xirau. En este texto estudia la llamada educación para la vida, que concuerda en cuanto a la idealización con Pestalozzi; la educación viva, como gusta llamarla Roura-Parella, debe contener los hechos, los ideales y los métodos de la formación humana. La educación es para este autor un hecho inherente a la vida misma, una función de la comunidad, una necesidad en la dinámica de la cultura. Las normas educativas no pueden establecerse especulativamente, sino que han de estar en relación con la vida del pueblo que intenta dirigir. Una pedagogía total y única nace, como todas las ciencias humanas, de las necesidades de la vida, su objeto no lo constituye un aspecto de la educación, sino la unidad de la actividad educativa en conexión con la totalidad de la vida. Este punto de vista unitario constituye la característica de las ciencias del espíritu. Para este autor la pedagogía es y será una ciencia del espíritu.

Lorenzo Luzuriaga con su *Pedagogía*, se vincula con esta tendencia, pero se inspira en la *Razón vital* de José Ortega y Gasset, cuyas ideas en muchos aspectos han inspirado a la filosofía en América Latina. La educación a decir de Luzuriaga, se refiere al hombre y la vida de éste debe ser lo más importante, porque el hombre al existir tiene que hacerse su vivencia y resolver el problema práctico de este existir. De ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer. El hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse. Por ello, señala este autor, la educación debe facilitar la realización del proyecto vital del ser a educar, mediante los estímulos del educador y los recursos del mundo en torno. Este es el objeto de toda educación.

Estas corrientes filosóficas continúan con ciertos cambios y adaptaciones vivas en la tradición filosófica pedagógica en Latinoamérica. Sin embargo a finales de los sesenta y prácticamente en todos los ochenta, se hace dominante sobre todas las tendencias educativas, *la teoría conductual de la educación* tiene un carácter cientificista, basado en la relación estímulo-respuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al educando se le aliena y determina previamente a responder a ciertos estímulos controlados desde fuera, la creatividad en muchos aspectos es marginada, reduciendo la iniciativa del estudiante. Esta tendencia se relaciona con el estructuralismo y el funcionalismo. Es Watson a principios del siglo XX quien va a iniciar el estudio de la conducta como su tema principal. Su método tiene un carácter objetivo, a manera de las Ciencias Naturales, su problema central es la predicción y control de la conducta. Se busca *eliminar la introspección*. Su preocupación como objeto de estudio son el uso y

convalidación de ciertos datos y leyes de la conducta, en forma tal que, conocido un estímulo, se predice la respuesta que resultará o dada una respuesta se podrá conocer qué estímulo lo ha producido (E-R).

En la misma línea de trabajo el *Neoconductismo* se plantea la necesidad de desarrollar una teoría de la conducta que sea concreta, rigurosa y con acuerdo en modelos matemáticos. Destacan Clark Leonard Hull, Guthrie, J. Skinner, Tolman, entre otros. Todos ellos formularon teorías del aprendizaje muy elaboradas originadas del estudio de los animales. Dieron gran importancia a la motivación. Sus explicaciones están más cerca de lo psicológico que de lo fisiológico. La mayor obra de esta corriente es la *Teoría matemática de Hull y Ciencia y conducta humana* de Skinner.

La doctrina conductista y neoconductista aplicadas a la educación en Latinoamérica, se hizo extensiva en los Planes y Programas de estudio en la mayoría de sus países con algunas adaptaciones y, en muchos aspectos, ocultando sus características. Domina prácticamente veinticinco años y puede decirse que no ha desaparecido en los medios educativos. Desde nuestro punto de vista, no se puede hablar de una filosofía de la educación en esta teoría conductual, porque la filosofía en su sentido radical rebasa los límites de la objetividad controlada, para internarse en los problemas humanos y en los proyectos y alternativas de los hombres no sólo en el horizonte inmediato, sino como proyecto utópico, de realización humana y social en la historia.

La educación como práctica de la libertad concebida por Paulo Freire tuvo, por más de veinte años, una presencia permanente en el subcontinente. Los elementos para la construcción conceptual de su filosofía se vinculan a las tradiciones religiosas católicas e incorporan categorías y conceptos de la filosofía de Hegel como de Jaspers. Su propuesta se funda en la posibilidad que tienen los desheredados, los oprimidos, de liberarse por sí mismos; su método es partir de palabras clave o palabras generadoras de conciencia en la educación de adultos, (*La educación como práctica de la libertad*). Freire, contra las teorías pedagógicas que conciben a los estudiantes como receptáculos de conocimiento, o *educación bancaria*, plantea la alternativa de una educación viva, vital y de profunda participación política, a través de la cual los oprimidos tienen que luchar por su liberación, (*Pedagogía del oprimido*). Desempeñan un papel fundamental en su pedagogía la relación dialógica y comunicativa. El diálogo en el proceso educativo constituye un factor fundamental para que los educandos y el maestro descubran las verdades del conocimiento, esto es, socializar el

conocimiento como un instrumento significativo en el cambio de actitud en la transformación de la realidad social opresiva (*¿Extensión o comunicación? La conscientización del medio rural*).

Como se puede observar en este apretadísimo resumen de las distintas filosofías de la educación, buscamos ubicar nuestra propuesta: Filosofía política de la educación en América Latina. Debo confesar que la metodología está constituida por un eclecticismo, pero no entendido éste como la unidad de retazos, sino como la incorporación de distintos saberes para la propia reflexión. En muchos sentidos se encontrarán *síntesis* de distintas tradiciones teóricas, políticas y filosóficas que permiten esclarecer los planteamientos que se intentan explicar. Es pertinente señalar que este eclecticismo podría ser considerado como parte de una ya vieja tradición en América Latina, pero de ninguna manera debe verse en sentido negativo como se entiende en Europa, sino en el positivo, en el sentido *electivo*, como lo entiende el cubano José Enrique Varona, como selección e instrumentación de los distintos saberes para el propio proceso discursivo.

Esta propuesta, hasta lo que hemos podido analizar, con la observación arriba señalada, incorpora parte de las tradiciones filosóficas en el ámbito educativo, de la filosofía en general y de la filosofía política de manera especial. Se realiza a partir del estudio del Estado y el poder en su ejercicio práctico. En consecuencia, aquí no se trata de hacer una teoría sobre el poder, sino sobre cómo funciona, para desembocar en el estudio de la ideología y el papel de la educación en el proceso de alienación y amaestramiento. Del mismo modo se plantea una alternativa teórica que incida, influya y posibilite la transformación de la situación opresiva y marginante actual. Es una filosofía como toma de conciencia.

La exposición está organizada en cuatro partes. La *primera* hace un estudio sobre el Estado y lo concibe como un producto social que establece, determina y legaliza la política del poder por encima de la sociedad y de los individuos como sujetos sociales. Se plantea el poder como el ejercicio de la fuerza y la violencia en los diferentes niveles de la vida social a través de las estructuras jurídico-políticas, sociales, culturales y económicas. La ideología desempeña un papel preponderante al lado de la fuerza pública. Se analiza el Estado y la democracia en América Latina, los usos y el ejercicio del poder y los modos como éste se ejerce. La *segunda parte* está referida a la educación y sus relaciones con el Estado entre nosotros, la que confundida con la escuela

obstruye comprender su verdadero significado. Entiende que la educación incluye a la educación formal, no formal e informal, esto establece las diferencias entre la escuela y la educación y el papel que desempeña la primera como instrumento ideológico del poder a través del Estado en América Latina. La *tercera parte* plantea a la escuela como la manifestación institucional de la "educación" por el Estado, la cual se entiende como la educación formal o sistema escolarizado, bien puede considerarse como una forma de sometimiento. Se sustenta la tesis de que el concepto de educación, como aquí se entiende, es válido para los distintos modos de educación, siempre y cuando se tenga por centro el hombre y su responsabilidad social colectiva. El objetivo de la educación es el que los hombres sean capaces de vivir y cooperar en labores colectivas con los otros hombres y en democracia social con un programa común. Educación que presupone cualidades especiales como son el respeto a la libertad, a la dignidad e integridad de los educandos. Además la educación en América Latina deberá cumplir con uno de sus objetivos fundamentales: la de ser conscientizadora y propiciar los medios para que los educandos se conviertan en sujetos de acción social y política transformadora de las sociedades opresivas. En este sentido la educación es una opción para la libertad del hombre. Cuestiona las formas operativas de la institución escolar en su sentido actual y descubre las formas de control de los individuos a través del poder. La *cuarta parte* sustenta la tesis de que la educación y la política tienen relaciones estrechas y, en cierto modo, se identifican. Se intenta mostrar que la filosofía de la educación política para la liberación en América Latina deberá ser un vehículo que haga posible descubrir los factores alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en las relaciones sociales concretas, las formas como los grupos de las élites del poder se afincan, determinan y someten las conciencias de los demás grupos sociales por medio de valores impuestos. Se entiende la educación como *praxis*, en consecuencia la crítica debe estar encaminada pedagógicamente a la elaboración de propuestas y alternativas que sean guías para la acción política transformadora de la situación opresiva. Para que la educación logre los niveles propuestos para la liberación y transformación de los hombres se requiere una educación en la democracia y una democracia en la educación lo cual nos encamina a una educación *autogestionaria* y corresponsable, al constituirse en una respuesta alternativa y radical, en la medida que supone como sus principios rectores: la democracia, la libertad, la igualdad, la participación responsable y creativa. Se concluye que educar para

la liberación es poner a los hombres en el camino de su liberación en la práctica política y descubrir los modos cómo el poder se ejerce. Aquí la educación adquiere un rostro renovado, porque ya no se reduce sólo a desarrollar cualidades y aptitudes, ni a formar seres humanos de acuerdo a un modelo, sino a partir de lo eminentemente humano, luchando por una vida justa, igualitaria y democrática. En resumen, la filosofía de la liberación en América Latina podría situarse en un contexto social más amplio, el de la formación de una ciudadanía crítica de la realidad social en que se vive actualmente en esta región del mundo y en la defensa de la dignidad de la existencia humana. Alcanzar estos objetivos es aportar elementos a un proyecto utópico tantas veces acariciado, pero nunca alcanzado por las sociedades latinoamericanas.

I. EL PODER DEL ESTADO Y SUS FORMAS DE OPERATIVIDAD

EL PODER DEL ESTADO

Antonio Gramsci¹ apunta que el grupo hegemónico de la clase dominante ejerce sobre toda la sociedad "el poder de mando directo" que se manifiesta en el Estado y en el gobierno "jurídico". Este grupo, que mantiene el poder, determina las diversas relaciones e impera sobre las diferentes fuerzas sociales asumiendo el liderazgo en el campo político, intelectual y moral desde una estructura de poder que se solidifica orgánicamente en un sistema unitario de la realidad social. Sin embargo, esta dominación, como escribe Gramsci, no es una burda y simple imposición ideológico-política de un grupo, sino la de los distintos grupos que constituyen la clase dominante sobre los de la clase dominada. De esta manera el ejercicio del poder se ejerce a partir de innumerables puntos dentro del juego de relaciones sociales móviles no igualitarias.² El poder lleva en sus entrañas un conjunto de "miras y objetivos" conformados por un complejo tejido que penetra los aparatos y las instituciones del Estado. Sin embargo, los aparatos y las instituciones de Estado no agotan el ejercicio de la operatividad del poder, sino que éste se encuentra inmerso, compenetra y trasciende a la totalidad social y sus productos, a los individuos y sus cuerpos a través de la dominación.³ Esta dominación es una combinación compleja que se realiza a través de una "labor pedagógica" entre las distintas clases que componen el todo social. Lo cual hace posible que el poder se sostenga más allá de la prohibición y la represión. Por ello, podemos decir, para que el poder sea aceptado y se ejerza, no puede reducirse a la mera represión sino, además, le son necesarios la producción de discursos, formas de saber y cosas.⁴

Poder y saber son elementos inseparables en la lucha política y en las formas operativas del poder. De este modo, se puede afirmar que el saber por el saber no existe, todo tiene un propósito, un enclave que permite justificar su ejercicio, y éste se constituye y conforma por el Estado.⁵ El Estado es el emperador que controla, gobierna y mediatiza la participación de los súbditos.

Para su funcionamiento, al Estado le es imprescindible la difusión e implantación de una ideología y desde ésta elabora un proceso de estructuración

que conforme y justifique su función. Pero la ideología pone en marcha, a través de los diversos medios a su alcance, la regulación y determinación del ejercicio del poder, el cual se afina por una variada gama de recursos que van de los violentos a los culturales; de los jurídico-políticos a los de comunicación y educativos, etcétera. Por lo tanto, al poder del Estado le son inherentes, para legitimar su ejecución, por lo menos los siguientes elementos fundamentales: a) control de los medios de producción, b) dominio ideológico-político y c) el derecho al uso de la violencia. Por este motivo, como señala Max Weber,⁶ el Estado es por definición un órgano de poder al que le es imprescindible para su permanencia, -además de la ideología y el control de los medios de producción- el uso de la fuerza, porque es el único que tiene "derecho a la violencia" y el que otorga a las agrupaciones e individuos el derecho al uso de la violencia física. El Estado es el único capacitado para ejercer el poder y transferirlo.

En el mundo moderno el Estado adquiere tal concreción que influye hasta lo más profundo de las vidas privadas. La organización familiar, la educación, las normas jurídico-políticas, el dinero que ganamos, los libros, los distintos medios de comunicación masiva (prensa, radio, T. V., cine), todo se encuentra influido en gran parte por el Estado y la forma que nos rige.⁷ Sin embargo, el Estado está por encima de cualquier empresa, debido a su carácter público acumula riqueza social al coordinar y acumular capital a través del aparato productivo, además, se reorganiza y desarrolla paralela y permanentemente a la producción de acuerdo a las necesidades "colectivas". Se puede decir que en el Estado confluyen todas las alianzas y se ventilan todos los conflictos; "el Estado permea toda la sociedad y modifica sus contornos y simultáneamente redefine sus relaciones".⁸ Así, el Estado es una organización social que se convierte en el déspota y el que históricamente ha servido a los dueños de los esclavos, a los propietarios de la tierra, a la nobleza y a las burguesías para dominar a las masas humanas y explotar su trabajo.⁹

El ejercicio del poder debe su legalidad a los siguientes factores: a) a los hábitos de la tradición histórica de una sociedad, es decir, a la costumbre; b) a los de la "facultad de gracia" otorgada a una persona, líder o caudillo de tipo carismático; y c) al apoyo de una base legal, o sea, a partir de normas y leyes previamente establecidas y conforme a ciertas razones de acatamiento y de obligaciones por derecho. El poder del Estado se organiza de acuerdo a las contradicciones y antagonismos sociales de una sociedad, y bajo respuestas previamente establecidas y controladas, en las que se funda el mantenimiento

del poder económico, político e ideológico. El Estado aparece con una existencia "autónoma" con relación a la sociedad y a los hombres, en el cual sus elementos constitutivos pueden ser diferenciados de otros que forman parte de las instituciones sociales y, por consiguiente, no puede ser confundido con los demás elementos de la vida social, ya que por su conformación es el órgano de poder social que está por "encima" del mismo poder social. Puede decirse que

el Estado, al igual que toda entidad política, *es un enlace de dominio de individuos sobre individuos, sostenido mediante la legítima violencia*; es decir, considerado como tal, para que se sostenga es necesario, pues, que los súbditos acaten la autoridad que pretenden tener quienes a la sazón las ejercen.¹⁰

Este es pues un proceso de relaciones mediadas, donde el Estado, como estructura de poder, hace cumplir a las clases y grupos sociales que conforman a la sociedad, los requerimientos que el grupo hegemónico de la clase dominante necesita para su permanencia y dominio.

Surge en suma, la clase dominante que se apropia de las cualidades y atribuciones del Estado y en la cual encarna *socialmente* ese poder separado de la sociedad que es el poder del Estado, y que siendo ante el Estado expresión de la sociedad de la cual proviene, es ante la sociedad el órgano de expresión y de *acción* del Estado. Es, pues, clase dominante y al mismo tiempo clase dirigente.¹¹

Por consiguiente, podemos afirmar que el poder del Estado se hace patente, se manifiesta en su forma operativa por medio de la clase dominante, sin embargo, supera y está por encima de dicha clase ya que como clase política, la clase dominante no es en sí el poder, sin embargo se apropia del poder del Estado.

El Estado, por su raíz capitalista¹² tiene una estructura encontrada de diversas formas, las cuales están determinadas particularmente, por las formaciones sociales del capitalismo. El Estado favorece las relaciones de explotación y control de los dominados para el desarrollo del capital. Su carácter operativo radica en que está penetrado por una estructura ideológica que legitima el orden económico y social a través del consenso social. Así, el Estado asume el papel de organizador y cohesionante de la representatividad del interés general por encima de los grupos particulares que lo integran. Pretende de esta

manera organizar y sistematizar la totalidad social. Por otro lado, expresa, instituye y conserva los conflictos que le dieron origen y sentido, buscando atenuarlos y manteniéndolos compatibles con el orden social, el cual, por medio de la supuesta defensa de los intereses generales, se apropia del poder de la sociedad y administra subordinando los intereses particulares de los individuos y grupos a los de los sectores gubernamentales (grupos dominantes, políticos, burocracia, etcétera). Esto le permite la acumulación y extensión de los poderes de coacción, de decisión política e ideológica, facultando a los grupos hegemónicos de la clase dominante y a la burocracia a utilizar el poder para fines propios, ya sea contra la sociedad en su conjunto o contra algunos de los grupos de clases fundamentales (proletariado industrial, agrícola, campesino) o secundarias ("clases medias"). Sin embargo, podemos aseverar que el Estado no tiene una estructura uniforme y única, sino que es ambigua, ya que por un lado, es en última instancia la expresión de un sistema social determinado y por el otro el instrumento de los grupos de la clase dominante y que de algún modo corresponde a los intereses de ésta, la expresa y consolida. Así, a medida que el Estado nace y se desarrolla, la dominación y la explotación van adquiriendo un matiz diferente y "menos" violento, por uno o varios grupos de la clase dominante, al ser sustituidos por formas más organizadas, legales y eficaces. En esto radica su ambigüedad puesto que nunca sirve solamente a la sociedad en su conjunto, ni tampoco a los intereses generales; y no siempre existe una identificación absoluta e incondicional con la clase dominante y mucho menos se presenta en una relación mecánica e instrumental con los grupos de poder. Al lado de esto, el Estado debe responder, quiérase o no, en mayor o menor medida, a las necesidades e intereses generales de la sociedad en su conjunto y al mismo tiempo, pretende actuar como el árbitro, encarnación y realización del orden, la justicia, la libertad y el bien común. Empero, este fenómeno no es fortuito, pues al Estado le es indispensable para su funcionamiento alcanzar un mínimo de legitimidad, legalidad y consenso, lo que fortalecido por una ideología, le convierte en la instancia superior por encima de las clases y los grupos tendiendo siempre a constituirse y operar como fuerza dominante de la sociedad, más que mero instrumento de una clase.¹³

En nuestros países, de capitalismo tardío y dependiente, se ha manejado sin previo análisis y crítica, la tesis materialista de que el poder es algo que los detentadores de éste pueden usar y manipular a su libre arbitrio y, por consiguiente, les debe ser arrebatado. Empero, el problema radica en el enmas-

caramiento del verdadero sentido que el poder tiene, porque "el poder es una *relación social*, no es una cosa."¹⁴ Es decir, si bien es cierto que el poder se sintetiza en el Estado a través de los órganos de gobierno, es mucho más que ésto, pues tiene una complejidad que hace difícil concebirlo como *cosa* u objeto de manipulación, ya que consecuentemente, cancelaría la práctica política, elemento de control que permite orientar y conservar o modificar el sistema de relaciones sociales organizadamente dentro de la sociedad. En el acontecer histórico encontramos que el triunfo de una minoría se impone mediante la fuerza a un gobierno establecido, pero tal acontecimiento sucede cuando el aparato estatal ha caído en la bancarrota, sólo en casos parecidos este grupo minoritario está en la posibilidad de incorporar a la mayoría de la sociedad en la construcción de un nuevo sistema de relaciones sociales. De tal manera que una orientación progresista, salvo en casos excepcionales, es más viable en el ejercicio político, porque la democracia, la libertad, la justicia no se logra antes de la lucha política, sino después. Sin duda es importante la elaboración de un plan que permita alcanzar determinados fines, pero ello no es garantía suficiente para que éstos se logren. Es necesario romper las abstracciones académicas para reelaborarlas desde la realidad social e histórica, porque esto permite estudiar los contenidos del poder y su sentido.

A partir de esta visión se busca romper las redes del poder del Estado y someterlo dentro de las líneas que la sociedad, las relaciones sociales y sus individuos determinan como *bien común*. Es de hacer notar que el significado de bien común aquí manejado tiene una connotación profunda puesto que su "espectro" tiene un alcance más amplio que el factor político, de justicia, de equidad y de igualdad. *Bien común* es considerar los casos múltiples de la vida social. No obstante debo señalar que en esta propuesta teórica existe, en cierta forma, una paradoja donde están implícitos por un lado, la democracia, la libertad, la justicia, la desalienación, etcétera y, por el otro, el fanatismo, nuevas alienaciones y de alguna manera, fe por cambiar las situaciones opresivas y limitantes del hombre. Empero, esto sólo es útil y decisivo cuando las grandes fuerzas sociales encuentren campo abierto para orientar los caminos futuros de la sociedad. La *fe*, elemento rector de ciertos momentos históricos, sólo es el sueño de la esperanza y de la razón, en nombre de la cual muchas veces se atemoriza y se cometen actos de marginación, dominio, explotación y cancelación de la fuerza creativa de la sociedad.

El *bien común*, como atinadamente señala Brian Barry,¹⁵ más allá de cualquier definición tradicional, ha de ser entendido como la satisfacción de las necesidades fundamentales: alimento, vestido, habitación, trabajo, educación, servicios de salud, etcétera. Significa que la existencia miserable e improductiva individual y socialmente, cuestiona la existencia de todos; esto nos lleva a interrogarnos sobre aspectos como la importancia de la producción de automóviles, video-caseteras, antenas parabólicas y muchos satisfactores superfluos, cuando aún no se han resuelto los problemas y las necesidades vitales de los seres humanos que conforman una sociedad. *Bien común* no debe ser la simple proposición política, sino la asunción del bienestar de la colectividad; es orden, disciplina, apertura a las iniciativas nuevas en el nivel social e individual. En esta perspectiva, en el *bien común* no deben desdeñarse la experimentación y la creación de nuevos mecanismos sociales e institucionales de compensación y reajuste, en los que se incorpore el pluralismo, lo cual ha de determinarse a partir de una actitud dispuesta, libre y abierta a la experimentación en todos los campos de la vida social.

ESTADO, DEMOCRACIA Y PODER EN AMÉRICA LATINA

Es muy importante señalar que, no obstante un sinnúmero de trabajos sobre el Estado en América Latina, no son lo suficientemente explícitos en sus definiciones y en la manera de entenderlos. Tampoco tiene esa pretensión este modesto trabajo, su propósito es más bien ponernos en la vía para la comprensión del *problema educativo* en América Latina y el papel que el Estado y las instituciones desempeñan en éste. ¿Será porque en muchos casos se dan por supuestas una serie de categorías teóricas por las que se busca someter a la realidad sociohistórica y política lo cual complica aún más su clarificación y obstaculiza una mejor comprensión? Quizá el problema teórico de la conceptualización radicaría en el intento de definición desde fuera. Lo recomendable sería incidir en dos niveles: 1) de lo hecho hasta hoy en otras realidades y 2) la realidad específica latinoamericana. Empero, tal actividad obliga a aceptar caminos inciertos, donde la ideología permea el trabajo teórico, que rebasa la misma labor académica. Un análisis del Estado no puede partir de definiciones que con sólo desplegarlas en la realidad histórica serían suficientes para explicar su evidente existencia, ello dificulta interpretar el qué y el cómo es el Estado capitalista de la región latinoamericana, pero hay muestras de insuficiencia teórica para explicar la tan cambiante lucha política. Los conflictos

en las sociedades de América Latina involucran al Estado, parece que al lado de las actuales crisis políticas se presenta una crisis de pensamiento político. Hasta ahora tenemos una concepción demasiado estrecha de lo que es el Estado y la política, esto obliga a ir más allá de las líneas establecidas y buscar constituir el objeto de investigación.

A partir de esta perspectiva el camino es incierto. Primero, porque la teoría sobre el Estado ha caído en el descrédito. Las razones venidas a cuenta son varias: a) la aplicación de categorías importadas, b) el trabajo de exégesis permanente más que aclarar la comprensión de la realidad social la oscurece, c) crisis del orden social, d) la consideración a la verdad como operación lógica y no como práctica histórica, y e) la discontinuidad de las relaciones sociales, porque no existen procesos de desarrollos progresivos entre la sociedad, el Estado y la política. Ante esta cauda de problemas resulta difícil abordar el problema del Estado sin un instrumento de aproximación teórico confiable. Teoría que oriente el análisis político y plantee soluciones a los problemas a partir de ciertos elementos normativos de selección y clasificación de los datos en una relación combinada de lo real y lo causal. Es un ir más allá de una teoría del Estado de tipo instrumentalista, por una teoría del Estado que tenga por centro la necesidad de hacer política, porque sólo por medio del Estado se constituyen los sujetos sociales. Es decir, la teoría del Estado trata de nuestro interés y voluntad colectiva, es, en otras palabras, encontrarle sentido a la convivencia social.

El Estado y la democracia en América Latina deben llevar implícita la posibilidad de conformar alternativas que superen cualquier iniciativa de los cuadros dirigentes de la empresa privada y los intermediarios del Estado imperial norteamericano.¹⁶ Lo cual implica una relación dialécticamente integrada entre el Estado nacional y el Estado imperial, un Estado imperial que confirma las reglas del juego moldeando el comportamiento de los Estados dependientes y en este caso particular el Estado imperial se identifica con el Estado norteamericano, señalamiento que no es infundado ya que éste opera estructural e institucionalmente con un conjunto de "agencias y órganos ejecutivos del 'gobierno' encargados de promover y proteger la expansión del capital" allende su frontera nacional, por medio de la comunidad corporativa multinacional cuya sede se encuentra en el Estado norteamericano. En el decenio de los ochenta e inicio de los noventa nos encontramos con un nuevo peligro, con el reconocimiento de la nueva redistribución de zonas geográficas

de influencia económica a través de la caída de los Estados socialistas con "nuevos" proyectos de democracia y la tendencia de ampliación y dominio del imperio japonés, disciplinado y con tradiciones muy antiguas y diferentes del sistema del capitalismo europeo y norteamericano, que puede convertirse en una forma de dominación sin precedentes. El proyecto imperial funciona en dos niveles: 1) en el económico y 2) el coercitivo, factores que permiten penetrar en la estructura social de otras naciones, creando condiciones de control para incidir en las clases colaboradoras, originando lazos políticos y socioculturales, haciendo posible su incidencia en los Estados subordinados a través de una infraestructura social y cultural que le sirve de sostén. El Estado imperial así planteado es una red compleja de interrelaciones con funciones específicas a través de agencias coordinadas¹⁷ por los niveles más elevados del poder ejecutivo, en las cuales inciden factores económicos, políticos, ideológicos y culturales mutuamente compatibles a los intereses de capital imperial.

De tal manera que, hablar de un Estado "nacional" en América Latina requiere verlo en una óptica de interdependencia y subordinación, lo cual obstaculiza cualquier proyecto de democracia en términos reales. Por lo tanto, es válido hablar en América Latina de Estado subordinado, éste se caracteriza porque su organización está penetrada en el ámbito social, político, cultural y militar por líderes formados en las instituciones y centros del sistema imperial al cual le son leales, y por una economía sectorizada, administrada y controlada por el capital transnacional. Por ello podemos decir que la estructura de clases está atravesada por los intereses imperiales. Así la penetración social y estatal está regida por una economía complementaria dentro de la división social de trabajo y, en consecuencia, la producción de bienes de capital producidos en términos de intercambio "maximizan las ganancias del centro imperial" y de las clases de las burguesías nacionales y la burocracia institucional del Estado subordinador. Sin embargo, esto no quiere decir que el Estado subordinado esté absolutamente integrado al sistema imperial, sino es, de algún modo, una situación negociada, sometida al regateo en los términos operativos del desplazamiento de las demandas del mercado y del poder político. Por tal razón podemos afirmar que "el vigor del sistema imperial descansa en gran parte en la influencia y el control ejercidos por las clases y los estratos colaboradores dentro de la sociedad imperializada".¹⁸ En esta sociedad imperializada sobresalen las clases colaboradoras, las que orientan sus objetivos a la apertura de mercados, la venta de materias primas y facilitan el reclutamiento de la mano

de obra; no obstante, destaca su papel en lo político, al negociar con el Estado nacional por su conducto las relaciones laborales y la represión del conflicto de clases. Todo está protegido por el lema *industrialización y desarrollo*, por el que se insta a *mezclar* las inversiones extranjeras y las nacionales, estatales y privadas, a partir de fórmulas muy especiales de crecimiento, tales como la expropiación de recursos, la proletarianización de las fuerzas de trabajo y la subordinación del Estado nacional al sistema imperial.¹⁹ Ello nos permite aseverar que la fase actual del imperialismo se expresa concretamente en el control de las economías nacionales por la economía de las metrópolis.²⁰

En resumen, el nivel económico del capitalismo dependiente o subordinado está castrado en su autonomía por estar sometido y determinado por la acumulación a escala mundial. Todo ocurre como escribe Guillermo O'Donnell,²¹ dentro de una actitud supuestamente racional, pero la cual tiene como fondo el saqueo, generando importantes beneficios para aquellos que gozan de gran poder en el mercado y de fácil acceso al concurso financiero internacional.

Ante esta panorámica, la situación actual de nuestros países se ha ido polarizando al romperse los enclaves internos del corporativismo de las organizaciones sociales y políticas. Se empiezan a plantear actitudes sociales de interpelación por un nuevo sujeto de participación colectiva y la demanda persistente de sus derechos como trabajador asalariado, lo cual ha provocado una gran *crisis política*, obstaculizando, a decir de las clases dominantes, el funcionamiento de la economía y, por consiguiente, la tasa y regularidad de la acumulación de capital. En este horizonte se observan grandes desafíos económicos, políticos y sociales de no fácil solución. Los parámetros de contención social del capitalismo son insuficientes para abordar las nuevas demandas de las clases sociales subordinadas, que desbordan los límites objetivos de la economía y la sociedad. Empero, esto bien puede variar dependiendo de la cooptación o coacción de los sistemas de operación del proyecto de recambio y de ajustes acordes a la modernización y reconversión de su organización productiva y a las demandas de capital imperial internacional. Se puede decir, que existe una crisis del Estado, no en tanto estructura formal, sino en cuanto al elemento fundante del sistema social de dominación. "Es la crisis del Estado en la sociedad,"²² que tiene sus repercusiones en las instituciones. Es, más bien, crisis de la dominación política que se complica con relación al

gobierno, las organizaciones partidistas y personal del gobernante,²³ lo que lleva a considerar una crisis de hegemonía y, por consiguiente, del Estado.

El perfil de la historia contemporánea de Latinoamérica nos muestra que se ha dado un desplazamiento de los regímenes políticos autoritarios hacia una organización política entre las posiciones encubiertas de las dictaduras militares y una tendencia hacia la democracia neoliberal. El militarismo, según algunos estudiosos, tiende a reducir sus espacios y su capacidad operativa; de tal forma, -según éstos- las posibilidades de su prolongación es cada vez menor, lo cual hace factible el ejercicio de la democracia dentro de márgenes reales; defensa de un ideario, de una ya añeja aspiración que integra elementos ideológicos que se conforman en la lucha política. La moda, regida desde afuera, es la democracia y como "equilibrio" de cualquier otra opción, en un universo en permanente conflictividad, caracterizado por

una creciente división del trabajo, por la centralización y jerarquización del capital, por la antinomia entre lo político y lo racional, por el fenómeno de la burocratización, por el desarrollo de los sistemas de información y seguridad, por el antagonismo de clases.²⁴

El ejercicio de la democracia en América Latina requiere por lo menos, mínimamente de la existencia de un estado de derecho, de una forma de representatividad tanto de mayorías como de minorías, una organización política de partidos y, muy especialmente, el respeto y el ejercicio práctico de las garantías individuales. Empero estamos muy alejados aún de tales principios. En la actualidad persisten regímenes de minoría, excluyendo expresa o tácitamente las mayorías; caudillismos personales y de tecnócratas gobernantes.²⁵ Esto no quiere decir que la democracia en esta región del mundo, no obstante su problemática experiencia, siempre ha estado presente como aspiración. El problema que se debe enfrentar en la actualidad con relación a ella, no consiste en el por qué de su no vigencia, ya que su práctica ha sido muy escasa, sino ¿por qué ha sido tan profundamente cuestionada como alternativa o aspiración posible? Cuestión que requiere explicitar la profundidad y el sentido de democracia. El objetivo de ésta, en las circunstancias actuales, tiene que buscar el mejoramiento de las condiciones de existencia de la población; definir estrategias de desarrollo tecnológico acordes a la necesidad y demandas de programas regionales de integración a través de proyectos económicos de intercambio y de producción; propiciar los medios que permitan mejorar y

ampliar los servicios de educación, salud y vivienda. Es decir, una *democracia social* que coadyuve al desarrollo de las sociedades y de los individuos, sin dejar de desconocer la conflictividad que todo esto implica, dentro de un sistema democrático que incorpore no sólo lo político, sino las distintas formas de participación social. Y más allá de una sola inclinación ideológica y política, sea ésta de derecha, de izquierda o del "centro", debe tender a la participación colectiva, no sólo en las elecciones "libres" a través del voto, sino en el respeto a disenter del consenso. Esto nos lleva a aceptar que los principios que han de conformar a la democracia y deben ser flexibles y graduales por encima de las leyes, de otra forma -como lo muestra la historia actual de los gobiernos de nuestros países-, el ideal de renovación gradual de los sistemas autoritarios latinoamericanos hacen inviable el debate libre de las ideas y el cambio de mentalidad y de la manera de vivir. Esto es probablemente uno de los caminos menos violentos para realizar las "revoluciones silenciosas", por encima de las permanentes luchas fratricidas,²⁶ expresiones de un modo de comportamiento que, más allá de un imperativo categórico, debe tener en la práctica de la convivencia social su asentamiento, porque son las relaciones entre los individuos sociales las que tendrán que moldear las leyes y los principios de éstas. Es ni más ni menos que invertir el ejercicio del poder donde el Estado y el gobierno han de estar al servicio de la sociedad civil, condición imprescindible para la práctica de las libertades civiles²⁷ y las vías por las cuales los ciudadanos exijan de sus gobernantes ventajas, facilidades, beneficios de una manera más justa y equitativa en la distribución de la riqueza y del poder. Sin duda que esta propuesta es difícil, pero no imposible. Si miramos retrospectivamente el presente siglo, en los últimos cuarenta años los regímenes democráticos han aumentado progresivamente. Sin embargo, ha habido retrocesos y también estatismo, pero esto no implica que debemos permanecer en el "quietismo".

En el ejercicio del poder confluyen el de la fuerza y el del dominio de la mente y el de los cuerpos. En América Latina, la ideología autoritaria permea los cuerpos de los individuos donde la represión es una respuesta a los efectos del poder. Empero, el poder no sólo opera en el nivel represivo sino que produce formas de saber, de discurso e inclusive, de placer.²⁸ De este modo podemos decir que el poder se conforma de aspectos positivos y negativos, regulados por principios de "verdad" y de justicia. Es decir, es la institucionalización del

ejercicio de poder, por medio de lo cual se justifica el modo de ejercerlo. Por ello

cada sociedad tiene un régimen de verdad, su política general de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo como se sancionan unos a otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad, el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero.²⁹

No es la verdad producida y originada a partir de los elementos que conforman las relaciones sociales de los individuos de una realidad sociohistórica, sino el ejercicio del poder que penetra la vida y las conductas humanas, por medio de las cuales se autentifica y legaliza la autoridad. De este modo se puede decir que la "verdad"³⁰ es el punto de partida para la construcción de los reglamentos y leyes que permiten e inducen al poder. Este régimen no es puramente superestructural o ideológico, sino la condición necesaria al desarrollo del capitalismo.

La democracia, como se maneja por los grupos del poder dominante en América Latina, constituye un obstáculo que obnubila el verdadero objetivo y las demandas políticas y sociales para las solución de las necesidades humanas. Para poder avanzar en su análisis y crítica es imprescindible una vuelta a los principios constituyentes de la colectivización participativa de los sujetos sociales, a la distribución del poder a través del ejercicio político que permita el cambio de las instituciones conformadas por la espesa capa obstaculizadora de la toma de una verdadera conciencia revolucionaria. El problema que tenemos frente a nosotros podría resolverse siempre y cuando las masas participen conscientemente en la lucha política y diluciden la importancia de su participación. La práctica social debe contravenir el ejercicio del poder y al saber centralizados, que han sido legados por el Estado a las instituciones en sociedades como las nuestras. Debe lucharse contra el carácter institucional establecido por la estructura del Estado burgués, como principio de democracia y justicia, ya que la historia nos muestra que han sido hasta hoy recursos demagógicos y de ocultamiento del verdadero significado y el modo como es ejercido el poder por los grupos políticos que los detentan.

En la América Latina actual, cualquier proyecto de desarrollo y cambio en los niveles integrados de producción y democracia no tiene asegurado

apriorísticamente las posibilidades de éxito y perduración, pues le es necesario a éste estar fincado en alternativas basadas en el contexto histórico nacional, regional e internacional que interactúan, determinan y condicionan. Sin soslayar un elemento en su seno como es el de la lucha de clases y de grupos en pugna por participar en el reparto de la riqueza y el poder. Ya que una y otros no dejan, sin embargo, de constituir al mismo tiempo la unidad de la sociedad global, dentro de la división y la complementariedad de funciones y tareas, requisitos previos a todo sistema de supervivencia y desarrollo. Porque en cualquier sociedad se plantea el problema de cómo hacer coexistir grupos hegemónicos de la clase dominante con los de la clase dominada. Esto plantea la necesidad de generar una serie de principios teóricos y operativos prácticos, que hagan viable relaciones de cohesión, equilibrio y permanencia de la sociedad global, para aseverar que la sociedad no es unilateral sino divergente, en ella coexisten situaciones contradictorias, anárquicas, al lado del orden y del equilibrio,³¹ siempre en una dialéctica de progresiva continuidad de avances y retrocesos. En este sentido, en nuestra América, todo debe ser cuestionado desde una perspectiva y dentro de un proyecto que considere al poder como una instancia política, instancia que deberá ser concebida dentro de un continuo de formas de entrelazamiento y cruzamiento, que organizan las relaciones entre los grupos y los individuos, donde se impone la voluntad de unos sobre otros a través de combinaciones de niveles, de objetivos, de instrumentos, de mecanismos, de instituciones, todo, dentro de un conjunto de contradicciones. Desde esta plataforma teórica, política e ideológica deben buscarse las soluciones viables que permitan el ejercicio de la democracia,³² más allá del uso de poder de unos y beneficio de pocos al ejercicio de muchos y beneficios de las mayorías. ¿Visión utópica? Sin duda, mientras no se encaminen nuestras prácticas políticas hacia tal fin.

EUROPA DEL ESTE, AMÉRICA LATINA Y LA DEMOCRACIA

La reflexión sobre la democracia en la actualidad obliga a replantear todos los antiguos supuestos teóricos desde perspectivas muy diferentes. La crisis actual de las teorías revolucionarias estriba en que no dieron una respuesta a los proyectos utópicamente contruidos. La historia mundial ha desgastado las viejas aspiraciones y derruido los grandes estatismos. Esto no quiere decir que debemos aceptar la consigna de Fukuyama³³ sobre el fin de la historia, sino la

obligación de pensar críticamente los principios y razones de la adecuación y afincamiento de las teorías neoliberales. El rechazo del comunismo más que una razón teórica o histórica es una justificación ideológica de ocultamiento, de cualquier intento revolucionario que atente contra la nueva división del mundo y de la democracia burguesa,³⁴ porque en la experiencia interna de países como México, no es una respuesta a las necesidades nacionales, sino a los intereses del capital internacional, muestras hay suficientes en la coyuntura actual que prueban este acierto.

Esto requiere aceptar que los modelos económicos, políticos, sociales y culturales son insuficientes para garantizar el éxito, y menos aún, a largo plazo y jamás para siempre. Por consiguiente, ningún modelo marca el "fin de la historia", puesto que los seres humanos seguirán danzando sobre el escenario material de la historia. Algunos quizá quieran seguir el ritmo ideológico de Fukuyama, y otros, al tono de diferentes ideologías nacionales, étnicas, religiosas, políticas y otras muchas, de las cuales a su vez están materialmente sustentadas, como sea, la historia no tiene fin.

Necesitaríamos mejor ver la realidad de la estructura que comprende el mundo entero y el largo desarrollo histórico del propio sistema mundial en su totalidad. Es recomendable recorrer la unidad en la diversidad, la cual bien puede ponernos en la vía de transición de un pensamiento que viabilice la elección dentro de las diversidades disponibles para ayudar a entender los cambios reales que existen y servir de guía en la elección de una diferencia acorde a las posibilidades y necesidades económicas-políticas y culturales de América Latina.

Mucho se especula con los cambios que se han dado en las llamadas "democracias populares" de Europa del Este. Pero en las experiencias latinoamericanas no es posible considerar como válido lo que allá ocurre, para nuestros propios proyectos. Ciertamente voló en pedazos el dogma de la "dictadura del proletariado", por lo menos en la forma en que ésta permaneció implantada y su deformación en aquellos países. Lo que en un comienzo pudo servir a la preservación y defensa de los cambios revolucionarios de finales de los años cuarenta, y de las conquistas populares entonces obtenidas, después provocó y amparó los privilegios de una casta burocrática, o los métodos nada sutiles y muchas veces brutales con que tales gobiernos dejaron de manejar adecuadamente el desarrollo económico, social y cultural de sus respectivos países.

Los marxistas del "socialismo real", o mejor dicho, del "socialismo histórico" violentaron la filosofía en que descansaba su propio régimen. Dejaron de valorar y vaciaron de sentido la historicidad de la "dictadura del proletariado" y en vez del desarrollo dialéctico progresivo del tiempo histórico, lo congelaron para utilizarlo y perpetuar su poder, no obstante su incompetencia. La historia rebasó el dogma y aquellos que quisieron fosilizarla.³⁵ Ahora los pueblos deben reconstruir sus estructuras sociopolíticas, económicas y culturales a partir de una situación incierta y a un costo muy alto y aún impredecible. Empero, aunque estos pueblos cuestionan la falta de libertades y de participación política y de encontrarse sometidos por tantos años, también son hombres que disfrutaron de derechos y seguridades sociales, de ventajas materiales y culturales, que sin duda, no están dispuestos a renunciar cualesquiera que vayan a ser sus estructuras políticas en la época que inician.

La conformación de los países llamados socialistas de Europa del Este y sus condiciones económico-políticas internas son muy distintas entre sí. No se les puede medir con los mismos raseros, como tampoco los procesos de cambio que actualmente viven. No obstante en las "democracias populares" la población conoció importantes niveles de desarrollo material, técnico y educativo. El interés que las potencias occidentales muestran por la "democracia" en Europa del Este es mucho más de carácter inversionista porque en su horizonte económico consideran que allí tendrán una alta tasa de ganancia, en consecuencia, no acuden a ella por una actitud humanitaria y por la defensa de las libertades y la democracia, sino por la conquista de mercados.

Esto no se realizará en los términos que en América Latina conocemos, sino desde otros bien distintos, porque en esa demarcación, en general, no se trata de países atrasados, subdesarrollados ni sometidos. Los términos de nuestra región son diferentes a los europeos cuando se habla de crisis económica; podemos decir que son relativos y demasiado diferentes, porque la "pobreza" europea y latinoamericana son muy distintas; países sometidos y atrasados a dictaduras "familiares" parecieran mostrar "pobreza" pero no permite afirmar que se hubieran presentado como extremas, como hay muchos casos en Latinoamérica, porque su población tenía un ingreso *per capita* mayor que cualquier país latinoamericano, además, los niveles de ingreso estaban mejor distribuidos entre la población. Así pues, el fenómeno de la democratización como eje de cambio se viste de distintos signos aquí y allá. En Europa Oriental la crisis económica se agravó al fosilizarse el régimen de las relaciones económicas y

sociopolíticas, sin embargo hace veinte o treinta años fueron eficaces para impulsar el desarrollo material. Arriesgando una opinión, puedo decir que se agravó porque los niveles de vida y derechos sociales eran ya altos y se habían vuelto más complejas las demandas de la población cuando se tenía menos capacidad para enfrentarlas. Lo cual aunado a una falta de incentivos espirituales en la vida y el trabajo, al haberse perdido en el pasado el aliento socialista revolucionario e internacionalista, esta esclerosis del socialismo terminó por ser una carga para sus defensores ante las nuevas demandas sociales, por encima del discurso desgastado oficialista.

Así pues, la democratización en el "socialismo histórico" es una experiencia que mueve a nuevas oportunidades y los pueblos deberán darle forma a su propio futuro. Su estructura económico-social, que no política, por lo menos teóricamente tiene un alto grado de democratización, lo que hace más fácil otras instancias, empero este no es el caso latinoamericano. En nuestra América espoliada, lo que generalmente se propone como "democracia" apenas es una actividad política restringida a la elección del gobierno *versus* autoritarismo autócrata de las dictaduras oligárquico-militares. En ningún lado se habla de democratizar las estructuras económicas, sociales y culturales de la sociedad, como tampoco existe un desarrollo de infraestructura económica, ni poblaciones instruidas de alta calificación productiva, con las que se pueda garantizar la pronta y eficaz reestructuración de su economía.

Las economías nacionales actuales sólo podrán sobrevivir si se abren a los cambios internos y externos que las relaciones internacionales contemporáneas exigen. La modernización de las estructuras productivas de cada país requiere de la implantación de democracias plurales y especialmente participativas, con capacidad para involucrar y comprometer la amplia gama de grupos sociales en las tareas de la transformación. La situación es que cada país deberá acometer tales cambios de acuerdo a los intereses de un consenso nacional, con base en la autodeterminación y nunca como hoy es muy importante para la soberanía, entendida ésta, como la capacidad de decidir los propios proyectos económicos, políticos, sociales, culturales, jurídicos y educativos, porque las transformaciones necesarias deben decidirse, instrumentarse y realizarse desde el seno de cada sociedad nacional, protegiendo y desarrollando sus intereses y recursos particulares. No obstante, válido es insistir que no es este el caso de la mayoría de los países latinoamericanos, donde las más de las veces los cambios estructurales son impuestos desde fuera, como decorosos paliativos de urgencia para

enfrentar la crisis o como imposiciones de la hegemonía estadounidense y de la dictadura de los organismos financieros internacionales. Por lo tanto no son cambios autodeterminados ni en interés de cada sociedad nacional, sino de las necesidades imperialistas. En la mayoría de nuestros países la situación económica ha alcanzado niveles extremos, no obstante que las dictaduras oligárquico-militares han desaparecido al ceder su lugar a las democracias sometidas a la dictadura del Banco Mundial y fondomonetarista.

Desde esta perspectiva podemos decir que en América Latina, la crisis y la deuda ponen en peligro la recién recuperada "democracia". Empero, este argumento no impresiona a los países capitalistas centrales, porque lo que más les interesa es cobrar la deuda, antes que velar por la situación social y democrática de nuestras naciones. En verdad la democracia actual no es más que la administración civil al servicio de la deuda externa y a las reestructuraciones impuestas de fuera. No son sino administraciones civiles legitimadas por el voto, al no poder responder a las reales demandas de sus electores por estar sometidos a una fuerza externa sin concesiones. En esta forma contraria a Europa del Este, no es la crisis de la deuda quien pone en crisis a la democracia, sino que será la verdadera democracia quien pondrá en crisis el cobro de la deuda, en la medida en que la democratización integral y participativa obligue a los gobiernos a responder a las exigencias de sus pueblos y a emprender las transformaciones modernizadoras de acuerdo al interés nacional independiente y autodeterminado.

A pesar de lo anterior, nuestro camino hacia la democracia no puede ser el del capitalismo, ya que el mercado no puede ser democrático, porque los oligopolios introducen en el mecanismo de la competencia un disfuncionante estructural en el nivel mundial que actúa a favor de los más poderosos; así lo demostraron Marx, Max Weber y Schumpeter. En este sentido la sociedad mundial está sometida a las demandas del mercado y la ganancia. Cualquier proyecto para mejorar las condiciones de existencia está mediatizada por la realización del interés y del provecho. En consecuencia, puede decirse que la democracia sólo puede alcanzarse si la economía queda sometida a los intereses y objetivos de la sociedad.³⁶

Podemos afirmar que el capitalismo avarazado y su relación con los países subdesarrollados no es la atenuación de los niveles de desempleo, explotación, sino, por el desarrollo alcanzado en la tecnología y la implantación de sus empresas que en esta región del mundo ha ido generando la posibilidad de dejar

sin trabajo a una gran parte de la población mundial y sus consecuencias son el aumento de la miseria y de la pobreza. Ello obliga a plantear la necesidad de modificar las relaciones de trabajo, quizá podría ser una forma que propicie la democracia y la emancipación social e individual.

Reconocer la democracia como una necesidad social debe tener un sentido universalizador, lo que requiere luchar en todos los lugares donde no existe; hacer respetar los principios y reglas en aquellos sitios donde se proclama la existencia, buscar ampliarla y profundizar allí donde ya se da, reconociendo sus limitaciones y alcances dentro de los sistemas sociales vigentes. Esto obliga a superar el autoritarismo de grupos y de partidos, para hacer más amplio y profundo su proceso, porque "lo democrático estriba en la adopción o el control colectivos de decisiones,"³⁷ la realización y el ejercicio de estos aspectos supera los límites de la realidad social y la democracia adquiere en cierto modo un carácter subversivo.

Hasta hoy esta forma de concebir la democracia ni siquiera se pergeña en el horizonte de América Latina, sus postulados en la realidad social y económica tienen una endeblez que no resistiría el verdadero embate de las demandas de una sociedad que exija su derecho al ejercicio de la sociabilización de las decisiones políticas, económicas y sociales. Nunca como ahora esta situación de crisis de Latinoamérica obliga a reconsiderar muchos factores que en otros tiempos fueron arietes o posibles alternativas de la lucha por la liberación y la democracia; las revoluciones de corte armado o pacífico han sido insuficientes; más aún el paradigma socialista de una visión unilateral está condenada al fracaso, lo que se tiene en el horizonte es luchar por una ampliación de las posibilidades en una alternativa que vaya más allá de los horizontes socialistas del pasado y plantear desde sí mismos, de la realidad de Latinoamérica, una forma que propicie los medios para contender por el poder de las mayorías, dentro de terrenos que propicien la igualdad de posibilidades para todos. El camino en la contienda política se abre paso a paso, producto de la situación coyuntural, siendo importante recuperar la presencia de los partidos políticos revolucionarios de izquierda y ocupar su lugar al lado de las mayorías pobres.

Por primera vez desde la Segunda Guerra Mundial y el principio de la Guerra Fría, Latinoamérica encara la posibilidad de contender en el poder en terreno relativamente nivelado, libre de las desventajas que la debilitaron durante el medio siglo que pasó. En un continente donde tres cuartas partes de la población son pobres y se han empobrecido más en

la década pasada, la izquierda puede competir por fin en sus propios términos, y con su plataforma propia: democracia, soberanía, crecimiento económico y justicia social, todas encaminadas a mejorar a millones de latinoamericanos excluidos de los beneficios de las bonanzas previas y los experimentos actuales.³⁸

Es la oportunidad para que las izquierdas prueben su vigencia pero ya desde sus propios méritos y su asentamiento definitivo en las tierras latinoamericanas.

LA IDEOLOGÍA Y LOS APARATOS IDEOLÓGICOS DEL ESTADO

La ideología impregna la realidad de la totalidad social, colándose por los intersticios de las distintas actividades humanas. Su capacidad de incidencia tiene alcances que a simple vista no pueden ser descubiertos, empero, a la luz del análisis crítico y sistemático, se muestra en su gran complejidad. Así, se la encuentra relacionada con las ciencias naturales y sociales, con la filosofía, con la práctica política y con la vida diaria. O sea, utilizando una metáfora, es la expresión *vaporosa* y *acolchonada* que penetra el plano teórico y el práctico de la realidad del conocimiento social e histórico y al mismo tiempo determina fines a la investigación científica; justifica las estructuras jurídico-políticas e intelectuales al servicio del Estado, introyectándose en la organización económico-política y las distintas expresiones culturales y populares. Esto quiere decir que la ideología está ligada estrechamente al ejercicio del poder. La ideología no es un privativo del Estado capitalista, sino común a cualquier estructura social organizada. La ideología, por definirla de alguna manera, es un sistema de representaciones que posee su lógica propia, dotada "de una existencia y un papel histórico en el seno de una sociedad dada", en la cual "la función práctico-social es más importante que la función teórica o de conocimiento."³⁹ De tal forma que no sólo se somete a la gente a un orden dado, sino que también se le capacita para una acción social consciente, incluso para las acciones orientadas al cambio revolucionario.

Podemos afirmar que el ser humano no es sólo *homo faber*, un ser social y político, sino también un ser de ideas, creencias, mitos y representaciones⁴⁰ producidos por la realidad y la imaginación. Para decirlo en palabras de M. Kaplan⁴¹ es un "creador de un campo noológico" que se aísla de algún modo del mundo externo, empero, hunde sus raíces en él; fantasías, ensañaciones, imágenes y palabras no perceptibles físicamente, sin embargo, son elementos determinantes y a veces concluyentes que impregnan y totalizan la realidad,

adquiriendo una significación propia. Es precisamente por lo que se dice que las formas ideológicas, por su modo de operatividad, tienen un carácter "noológico" porque invaden imperceptiblemente, en la mayoría de los casos, todos los actos humanos, es la presencia de un aspecto concluyente en las relaciones sociales, ya que por la ideología se asumen actitudes, se realizan acciones y establecen relaciones entre las clases, los grupos, de un hombre a otro y de todos éstos con las instituciones del Estado. Es la unión de una simbiosis, de una diversidad de producciones y de reproducciones sociales. Las formas ideológicas⁴² están conformadas por las múltiples formas de la conciencia social, son el producto de las articulaciones de los grupos sociales en su práctica concreta. En ellas se expresan los distintos modos de las relaciones de clases, intra o extraclasses, los objetivos de las clases y las fracciones, los conflictos del mundo económico,⁴³ lo cual nos remite a encararlas como una forma de conocimiento.

La ideología no sólo es mistificación y falsa conciencia,⁴⁴ sino que además tiene posibilidades de conocimiento positivo, ya que en la medida que surge de la práctica concreta plantea interrogantes, organiza y expresa la conciencia.

En un sentido más preciso cabe preguntarnos ¿qué vamos a entender aquí por ideología?⁴⁵ ¿Cuáles son sus formas de operatividad? Si bien es cierto que la ideología se construye de ideas y representaciones sobre la realidad, empero, en sus relaciones sociales de existencia los hombres producen una naturaleza imaginaria de estas relaciones, mitificando el sentido de lo real; no obstante esto, en general la ideología no siempre es falsa, o para decirlo en palabras de Marx⁴⁶ no es "falsa conciencia", porque la ideología contiene, o puede contener dentro de sí elementos de verdad.⁴⁷ La ideología como un producto social se constituye de ideas, creencias, representaciones, mitos, tradiciones, etcétera, relativas a situaciones sociales conformadas por ideas verdaderas y falsas, la cual posee una unidad suficientemente definida y precisa, constituida por expresiones parciales dentro de un discurso ideológico articulado. Sin embargo, hablar de unidad en este contexto no significa necesariamente coherencia lógica, porque la ideología y las distintas formas ideológicas toleran un gran margen de incoherencia, lo cual debe ser entendido como la capacidad de articulación y condensación desde un proyecto de clase junto a otros carentes de éste.⁴⁸

De esta manera se puede señalar que la ideología es un conjunto de pensamientos coordinados a partir de opiniones, ideas, actitudes, comportamientos; o, un grupo de nivel más conformado por medio de conceptos

interconectados, encaminados a alcanzar formulaciones específicas para el análisis y aplicación en la lucha política y económica, lo cual implica, como escribe Maurice Dobb,⁴⁹ un punto de vista filosófico, social, científico, ético y hasta metafísico. Es la formulación de un sistema múltiple de combinación compleja que tiene dentro de sus elementos claves para su operatividad: la descripción y la persuasión.⁵⁰ La descripción permite explicar desde un plano teóricamente construido a un conjunto de ideas, creencias, representaciones, valores, referido a un modo de comportamiento social. Al mismo tiempo justifica, propone o cancela tipos de comportamiento, buscando a través de la persuasión, la aceptación de una determinada ideología. Pero, la ideología de una clase o grupo social al imponerse como dominante, por medio de las instituciones o aparatos ideológicos de Estado, no excluye dentro de sí, la influencia de las ideologías de las otras clases y grupos, sino que se da y constituye por un sistema cruzado de relaciones ideológicas como una tela compuesta de hilos y colores diferentes que al conformarse se afirma y domina una "coloración" adquiriendo un matiz donde sus elementos dominantes van a depender de la forma como se ha programado por el "fabricante" (el acuerdo entre las clases gobernantes y las demás clases y grupos que detentan el poder económico-político) y las "demandas del mercado socialmente dado" (las distintas clases y grupos que conforman a la sociedad) en una situación histórica concreta y un sistema de producción específicamente dado.⁵¹ No obstante, que la descripción es importante para la justificación y la explicación de la ideología, pero, es la persuasión una de sus formas dominantes en las relaciones sociales concretas, porque en ella está implícita, secundariamente la "perspectiva", la cual opera dentro del campo jurídico y moral.

Para recapitular diremos que la ideología y su constitución teórica requieren una teoría sobre -para usar un término de Marx- la superestructura jurídico-política, religiosa, moral, etcétera, y su diversidad de relaciones con otros campos de la totalidad social. Así, podemos apuntar que las diversas ideologías de una sociedad se encuentran dominadas e impregnadas por la(s) ideología(s) hegemónica(s) de las clases y grupos dominantes en la interrelación social, penetrando en la psicología de los individuos y en sus relaciones sociales de diversa índole las cuales se expresan en ritos, signos, conceptos, aparatos hegemónicos, folklor, en fin, en las distintas manifestaciones culturales de donde emergen una serie de elementos organizativos e informativos de alta complejidad. Por lo tanto, la ideología dominante de una sociedad es la ideología

de las clases y grupos dominantes, es un sistema complejo constituido por las relaciones en la totalidad social y en lucha permanente. La ideología a través de ilusiones y verdades unidas mantiene a una comunidad unificada, porque sus propósitos son, en la mayoría de los casos, perseguir objetivos que parecen ser comunes a los intereses de todos los individuos sociales, y al ser ejecutados en la práctica, desde un supuesto punto de vista racional "justamente" construido, originan la preferencia por ciertos objetivos sobre otros. La ideología en un significado teórico más preciso es:

a).- un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b).- responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c).- guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones e ideales.⁵²

Por esa razón decía que la ideología apunta o tiene como referencia la realidad, pero además se da en una relación en la que está implícita y explícitamente una valoración de lo real. Esto permite en cierto modo afirmar que sus contenidos, no son siempre falsos e incluso "contiene elementos teórico-cognoscitivos" en una unidad integradora de intereses y aspiraciones condicionados por la(s) clase(s) social(es) y los grupos que detentan el poder. A partir de aquí, se realizan en la práctica, las acciones que guían a los hombres para alcanzar los objetivos de una sociedad.

Podemos decir que la ideología y sus campos operativos están vinculados y forman parte de la realidad, relacionándose con ella y construyendo modos de conocerla. La ideología es formación teórica donde las ideas⁵³ son un producto; así, por ejemplo las ideas no se encuentran en el mundo material, son construcciones abstractas, resultado de una relación dialéctica entre la conciencia y un objeto fuera de ella, de un pensamiento a una realidad, el cual opera con ideas y a partir de ellas. Esto muestra como innegable la importancia de lo real y como paso necesario en la construcción de las ideas, pero insuficiente para la elaboración del pensamiento, ya que éste requiere de un proceso teórico mediado por distintos factores: ideológicos, científicos, políticos, éticos, culturales, etcétera. Por lo tanto, el pensamiento no es una relación directa de los datos de la realidad, sino que se conforma por construcciones abstractas, dialécticamente elaboradas de gran complejidad y desde las cuales se ejercen relaciones de instauración, dominio, expansión e inclusive distanciamiento y

cuestionamiento del proceso de dominación y sus ligas con otros campos del conocimiento y de las ideologías. Las ideas de la ideología dominante enmascaran, encubren, y desvían el foco de la atención de la dominación que ejerce. Por este motivo, la ideología puede ser considerada en parte falsa y mitificadora, empero, se encuentran en ella posibilidades de conocimiento porque es el resultado de una acción práctica concreta que se organiza y plasma en la conciencia. Porque la conciencia surge y se desarrolla a pesar del desorden, del error y de los diferentes elementos distorsionadores. De esta forma la conciencia es la conjunción de interacciones e interrelaciones, de obstrucciones y confluencias de actitudes y aptitudes, de posibilidades. Es el fenómeno subjetivo-objetivo entre el sujeto y el objeto, entre lo imaginario y lo real, entre la verdad y el error, entre el conocimiento y la opinión; pero además, se debate en una dialéctica de problemas, obstáculos y de paradojas a veces infranqueables. Penetrada una gran parte de ella por creencias, magias, mitos, dogmas y sentimientos y por toda una serie de teorías que buscan racionalizar una conducta y una cierta manera de comportamiento social. El carácter de la conciencia se autoverifica en la práctica y a través de la experiencia, al establecer lazos con la sociedad y el mundo material; contrasta y cuestiona, investiga y descubre, crea nuevas verdades y mitos, corroe soluciones inoperantes. Se ubica a partir de una duda metódica sobre los sistemas explicativos del conocimiento de las ciencias sociales y naturales. Por la sociedad, la conciencia aumenta y desarrolla sus capacidades y aptitudes y las aplica al conocimiento y a la toma de decisiones y a la acción. No es la simple expresión refleja del fenómeno objetivo de las relaciones sociales, sino una construcción de una complejidad en la que se entretienen fenómenos de tipo individual y colectivo, en una dialéctica que se enriquece y obliga a no fijarla y reducirla en lo exclusivamente de tipo social, sino a ir más allá, a avanzar y producirla en las interrelaciones psicológicas de los fenómenos subjetivos. Es la integración de una unidad, la cual, vista exclusivamente desde lo histórico social, se le divide cancelando lo individual de los distintos entes sociales, división que requiere ser superada para poder explicar la relación dialéctica entre los fenómenos objetivos y subjetivos, buscando propiciar medios teóricos y metodológicos al expresar las constantes del comportamiento social y sus interrelaciones con las conductas individuales. Por lo tanto, la unidad de la conciencia no puede ser dividida sin caer en el peligro de parcializar el conocimiento de las relaciones sociales y de los entes que las conforman. A partir de aquí podemos enriquecer la comprensión de las

ideologías y sus formas operativas, pero además descubrir lo recóndito y oculto de los modos del comportamiento social y los niveles de la ideología y sus campos de dominio. Por consiguiente, es válido afirmar que cuando hablamos de conciencia de alguna manera está implícita la conciencia individual en una relación dialéctica de riqueza y complejidad ilimitada.

La ideología dominante de ningún modo cancela a las ideologías dominadas, pero se impone a ellas, readecuándolas a los intereses y objetivos de las clases y los grupos en el poder. Por esta misma razón se puede afirmar que la realidad que éstos perciben y elaboran en su conciencia es la expansión del sistema en que ellas mismas son dominantes, sin plantearse la dominación como hecho y mucho menos la dominación, como problema; para las clases dominadas su realidad vivida es la realidad de la dominación, pero sólo pasa a ser la realidad de sus conciencias en fases avanzadas de formación como clases.⁵⁴

En este sentido podemos decir que la realidad de la conciencia de las clases dominantes está referida a la relación de clases dominantes-clases dominadas, desde el contexto de la dominación que busca, por la expansión, integrar a su realidad a las otras clases, valiéndose para esto de los principales instrumentos que están dentro de su control: la reproducción material y la producción ideológica. A partir de la dominación e integración en la unidad de las estructuras de la producción, se articulan los sistemas de ideas de las clases y grupos dominantes y a partir de éstos operan, subrepticamente, sobre las otras clases. Es decir, la dominación está ausente en el discurso ideológico, por la "ausencia" opera y se divulga la ideología dominante, reasumiendo e integrando como propios aquellos elementos discursivos de las ideologías de las clases dominadas que le sean adecuados para la dominación. Para ello se vale de una multiplicidad de recursos como son: los medios de comunicación de masas y las distintas formas de funcionamiento de las instituciones del Estado, teniendo algunas como sustento la violencia (el ejército, la policía, la prisión, los tribunales, las organizaciones administrativas, etcétera) y las otras, la dominación ideológica (las escolares, las religiosas, las familiares, los sindicatos, etcétera).⁵⁵

Los aparatos ideológicos⁵⁶ no requieren de la violencia para su operatividad, puesto que se ejercen en el nivel de la racionalidad, de la persuasión y del inconsciente. Sin embargo, ambos grupos de instituciones operan en un sistema integrado del Estado ejerciendo zonas de influencia: a) "de dominio público", como son el ejército, policía, tribunales, etcétera y b) "de dominio privado", son

privadas la Iglesia, los sindicatos, la familia, etcétera. Empero, como apunta Althusser,⁵⁷ se debe partir de que esta consideración se da en el Estado, como expresión de la sociedad, desde donde "operan las instituciones que se hacen 'públicas' o 'privadas'". Para éste lo que importa es cómo operan y cómo se estructura teóricamente para ejercer el control. Por lo tanto, los aparatos ideológicos de Estado⁵⁸ no obstante su origen "privado" pueden funcionar y funcionan, en muchos casos, como sistema institucionalizado. Por ejemplo, la Iglesia,⁵⁹ la escuela, la familia, tienen métodos e instrumentos adecuados para seleccionar, excluir, sancionar -según cada caso lo requiera- a sus miembros dándoles un amplio margen de operatividad. Estos aparatos ideológicos tienen un carácter institucional privado, a pesar de sus notables diferencias hay en ellos elementos comunes que los hacen confluír en un objetivo común: el control de las masas. Podemos decir, que los AIE llevan implícito o predomina la ideología de la clase dominante y a través de ella se unifican la diversidad de las instituciones ideológicas del Estado. A partir de esta perspectiva se puede comprender cómo el Estado reproduce las relaciones de producción, las cuales se presentan en el proceso de producción y circulación de mercancías, en el instrumento de control de las instituciones jurídico-políticas y desde allí se garantiza el ejercicio y la justificación del poder del Estado. Las instituciones de Estado en sus dos vertientes: la represiva y la violenta y a través del entramado ideológico conforman la institucionalidad del Estado para control y dominio de la sociedad. Por lo tanto, el Estado contribuye y hace posible la reproducción de una ideología que justifica la opresión, la represión y la alienación valiéndose en todos los casos de los AIE y de la represión física la cual es, en algunos casos, brutal. Así, las instituciones de poder intervienen masivamente en los roles de la ideología de la clase dominante, puede decirse que el poder se afina y está garantizado por una supuesta "armonía" entre las instituciones públicas y privadas.

¿Cuál es la institución desde la cual el Estado y las clases dominantes producen y reproducen en forma sistemática y formal la ideología y las formas de producción económico-social? ¿Cómo operan en los países subdesarrollados? ¿A qué intereses responde la ideología del subdesarrollo? Con Althusser⁶⁰ diremos que la Escuela, en sus distintos niveles de enseñanza, es la que adquiere gran relevancia como órgano de producción de conocimientos en las áreas científicas y tecnológicas y, al mismo tiempo, es la difusora de la ideología dominante. Por medio de la Escuela, al lado de otras instituciones

estatales, el Estado se hace cargo de la capacitación requerida para el cumplimiento de ciertas normas sociales que pueden ser o no explícitas, pero en ambos casos, regula las prácticas sociales de los individuos. Normas que regulan conductas como las de la higiene, la puntualidad, la productividad, la eficiencia, la responsabilidad, la obediencia, el reconocimiento de todas las formas de autoridad como las académicas, clericales, familiares, políticas, etcétera.⁶¹ De esta forma se puede decir que la Escuela capacita, habilita, condiciona y produce los individuos de los cuadros de producción industrial y teórica de las actuales sociedades modernas y, al mismo tiempo, desde y a través de ella se enseñan las reglas de conducta moral y social que en definitiva están conformadas por las reglas del orden establecido. Hoy por hoy, la Escuela, también, capacita a los agentes de explotación y a los intelectuales para posibilitar y asegurar el sometimiento de las masas⁶² a la ideología dominante. La Escuela y su colaborador inmediato, la familia, al lado de los demás AIE se constituye en un bloque que se objetiviza en la práctica, al contribuir con la reproducción de las relaciones sociales de producción. A partir de la Escuela se coordinan, se inician y estructuran la sociedad de clases y las relaciones de explotación. Naturalmente, no se presenta a la Escuela como la institución dominante, porque sus mecanismos están cubiertos y disimulados por una ideología de la Escuela universalmente reinante: como "elemento neutro", neutralidad para "enmascarar su contribución a la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases, porque no es el enmascaramiento de este servicio el menor de los servicios que su autonomía relativa le permite prestar a la conservación del orden establecido".⁶³ Sin embargo, no es la Escuela la que conforma a la sociedad de cierta manera, sino es la sociedad la que al conformarse de cierto modo constituye a la Escuela y a la educación en general de acuerdo con los valores que la orienten. En consecuencia, la sociedad estructura la educación y la Escuela en función de los intereses de quienes tienen el poder.⁶⁴ Se puede concluir que en la actualidad la Escuela, por sus objetivos y modos de operatividad y alcance en el nivel social o individual, es el enclavo ideológico por el que se impone y domina a la sociedad dentro de una íntima correlación con la familia y la Iglesia.

El concepto de subdesarrollo no se originó en los países que se les calificó como tercermundista, sino como consecuencia, después de la Segunda Guerra Mundial, del nuevo proyecto expansionista de los países neoimperialistas. Etapa crucial en el reparto del globo terráqueo entre las naciones de alto poder e

influencia económico-política en el nivel internacional. Es la instalación de sistemas poderosos y sofisticados para mantener bajo control las estrategias y alternativas teóricas y prácticas que faciliten el sometimiento de cualquier nación del orbe. Valiéndose para tal objeto de las distintas organizaciones internacionales, de las empresas internacionales, de los créditos y de los programas regionalizados; todo esto, con el propósito de incidir y controlar el mercado de materias primas,⁶⁵ la exportación de tecnologías y maquinaria bajo condiciones ventajosas para las naciones exportadoras. Todo lo cual aunado a los programas por los que se busca controlar las protestas contra las injusticias, la explotación, la miseria y de la no-intervención de los países subdesarrollados.⁶⁶ Es el sistema neoimperial que después de la posguerra, se autodevora en un concierto de permanente recambio, de recursos y de conflictos insolubles, que no obstante sus diversas estrategias se precipita en un abismo de crisis permanente que puede conducirle a un callejón sin salida para la humanidad. A menos que se rearticulen y superen las relaciones económico-políticas en el área internacional buscando "exorcizar" los viejos y corroídos sistemas de la usura del Sistema Monetario Internacional y se modifiquen las tácticas de intercambio y de explotación en el Sistema del Mercado Internacional y la maraña de relaciones que dificultan el mejor entendimiento entre las naciones. Esta interdependencia de las economías capitalistas nacionales, de la estructura monetaria y comercial en el nivel mundial y las dificultades casi irresolubles para reconciliar sus necesidades específicas en el frágil equilibrio existente. Es precisamente a partir de los Estados poderosos que se presentan los más grandes peligros económicos y de relaciones diplomáticas, y es desde aquí, que el centro más importante del imperialismo, los EE.UU., refuerza y hace alianzas diplomático-militares con la OTAN, la OEA, la ORIT..., pero siempre quedándose con los mayores beneficios y buscando respuestas positivas a sus intereses bajo un control riguroso.⁶⁷

La ideología colonialista del subdesarrollo es la plataforma a partir de la cual se fetichiza el desarrollo tecnológico en una combinación económica utilitarista, haciendo que los subdesarrollados vivan en la ilusión de que, por medio del avance tecnológico, se igualarán a los desarrollados. Pero ¿cómo igualar a los países tecnocráticos,⁶⁸ si mientras éstos crecen y avanzan científica y técnicamente los no desarrollados se debaten en la incertidumbre sobre el tipo de desarrollo a alcanzar? Si por otro lado, carecen de una tradición técnico-científica que les permita plantear sus alternativas a mediano y largo plazo.

¿Cómo alcanzar la "modernización" si en nuestros países se vive, simultáneamente en épocas históricas diferentes, provocando desfases en el desarrollo e incongruencias en los programas? Esto, por un lado, por el otro, no existe una relación de congruencia entre el uso del poder y el ejercicio de la justicia y la democracia; la participación democrática es casi nula y si se ejerce la vemos combinada, particularmente en Latinoamérica, con sistemas cuasi-democráticos, cuasi-fascistas y fascistas,⁶⁹ no obstante que constitucionalmente se de la separación de poderes y los individuos tengan "una serie de garantías" económico-sociales, pero en la práctica, casi todas son letra muerta alcanzando los extremos de la anomia total, donde "no se aseguran los derechos humanos ni los mínimos económicos" y el poder se resume en la voluntad de quien detenta el poder en turno.

Puede decirse que el concepto ideológico de subdesarrollo se da en un momento de redefinición y asentamiento de los caminos de expansión del sistema imperial de la posguerra. Es la oposición y enfrentamiento entre los países ricos y pobres, entre capitalistas y socialistas, todo esto remite a profundas escisiones, esfumando la supuesta idea de *continuum* de la noción de los diversos grados del desarrollo. Esta expansión de la riqueza que se origina con la ampliación de la producción capitalista se encamina también a los países subdesarrollados, en ella no se buscan sólo mercados, sino la transferencia de la propia producción encaminada a la obtención de mejores tasas de rendimiento del capital, usando para ello la cercanía del uso de las materias primas, la mano de obra barata y la disponibilidad de los países para mejorar las posibilidades de inversión de las empresas transnacionales. La aceleración del desarrollo origina en las naciones subdesarrolladas el equilibrio de las condiciones económicas y la modificación en la organización social y política; se cambian las relaciones de fuerza con nuevas fracciones de clases que buscan ascender al dominio económico. De tal manera, la ideología del desarrollo difundida en los países subdesarrollados los engancha al sistema internacional del capitalismo y acentúa una expansión de producción que acelera y modifica toda estructura económica tradicional para trocarse en un "desarrollismo" de diversidad de matices, desde la propuesta populista hasta una posición neoliberal de profunda raíz autocolonial y antinacional contra los intereses de la comunidad latinoamericana.⁷⁰ Es notorio que todos estos fenómenos tienen profundo sentido autoritario, las decisiones son siempre cupulares, empero, en la mayoría de los casos son fenómenos ideológicos pero no con una ideología

formalmente constituida. El populismo⁷¹ en América Latina no puede ser adjudicado a una clase determinada, porque no es un discurso que corresponda al de los contenidos de tipo ideológico, todas sus formas discursivas de carácter descriptivo tienen su fundamento en el *pueblo*,⁷² por encima de las divisiones de clases; por otro lado, no hay una caracterización del fenómeno, lo cual lleva a una inconsistencia teórica de la estructura conceptual que le de sustento. El término *pueblo* carece de un sustento definido, se mueve en la ambivalencia entre el lenguaje práctico político "concreto" y el "abstracto" de las teorías. Habrá que ver al populismo desde las formaciones sociales, allí donde se dan las relaciones de producción, más aún, de las relaciones político-ideológicas de la dominación, de la forma como se articulan y el nivel de cómo surgen, de las formaciones sociales, las contradicciones específicas que no se pueden reducir a la contradicción de la lucha de clases. La especificidad del término populismo y el uso retórico de pueblo en los discursos de los sujetos políticos, no es garantía suficiente para considerarlo populista. El carácter populista de los discursos radicaría en la interpretación popular-democrática como conjunto antagónico con respecto a la ideología dominante, pero ello no implica que dichos discursos sean revolucionarios, pero sí pueden ser suficientes para que una clase o fracción de clase implante su dominación hegemónica. Cabe aclarar que tanto la lucha democrático-popular y la lucha de clases siempre se articula dentro de una formación social, empero no es fácil establecer una tipología que permita darle homogeneidad. Creo que el punto desde el cual debemos partir para una mayor comprensión del problema del populismo sería el de la propuesta del desarrollo desigual y combinado, forma particular en la que se articulan los países subdesarrollados con el capitalismo mundial. Empero, esa asimilación y combinación no es azarosa sino de acuerdo con las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de cada país atrasado.

Así pues, el gran impulso del desarrollo industrial en América Latina se constituyó por la gran inyección de capital extranjero para propiciar, por una parte, las condiciones para el fortalecimiento de las burguesías nacionales y por la otra, tener bajo su control a la naciente, vertiginosa y ascendente burguesía asociada. La ideología dominante en Nuestra América, es aquella que ejercida por el imperialismo, ampara y justifica la situación de pobreza y extrae miseria como un producto inherente a las naciones en crecimiento, desde la imagen de un futuro promisorio compensador busca "reducir" los aspectos negativos y los sufrimientos del presente. La ideología del desarrollo capitalista se funda en la

producción económica e ideológica, donde el Estado desempeña un papel preponderante en la orientación y crecimiento de la economía. La estructura ideológica capitalista está sustentada en el dominio del campo ideológico, político, social, cultural y económico. O sea, a partir de los aparatos ideológicos de Estado, en "última instancia" formulan políticas destinadas a permitir y a garantizar la expansión económica por encima de cualquier proyecto nacional o humano. Por lo tanto

las soluciones que necesita América Latina exigen formas concretas y globales de acción política, económica y social, que por su índole son contrarias a las reformas fragmentarias o a las estrategias alternativas de "desarrollo" de los actuales modelos de dominación, cuyos objetivos son la perpetuación de los mismos.⁷³

1 Cfr., Antonio Gramsci, *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo, 1967, p. 30.

2 Cfr., Michel Foucault, *El discurso del poder*, México, Folios Ediciones, 1983, p. 176.

3 Cfr., Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1980.

4 Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial, 1984, p. 137. (Noam Chomsky señala al respecto: "La violencia, el engaño y la ilegalidad son funciones naturales del Estado, de cualquier Estado". Noam Chomsky, "La fabricación de consenso", en *Nexos*, núm. 97, México, enero 1986, p. 31). Empero, el poder usa la represión física como último recurso.

5 A pesar de que las teorías neoliberales sostienen que la participación del Estado debe ser limitada y puesta al servicio de la defensa de la libertad y controlada por el sector privado, donde el ejercicio de su poder debe ser disperso y sometido a las reglas del mercado y de la "libre" competencia para que elimine su fuerza coercitiva y contener el poder político. Así, "la función del Estado /.../ consiste en hacer algo que el mercado por sí sólo no puede hacer: determinar, arbitrar y hacer cumplir las reglas del juego." Cfr., René Villarreal, *La contrarrevolución monetarista; teoría económica e ideología del neoliberalismo*, México, Océano, 1985, pp. 469 y ss. Empero, esta propuesta es muy cuestionable aún hoy, porque el Estado además de ser un regulador y árbitro de las relaciones sociales es también un planificador, tributario, benefactor y regulador, no obstante las actitudes de sometimiento por parte de las estructuras gubernamentales del Estado a la propiedad privada.

6 Cfr., Max Weber, *El político y el científico*, México, Premiá Editora, 1981, p. 8.

7 Cfr., R. H. S. Crossman, *Biografía del Estado Moderno*, México, FCE, 1974, p. 16.

8 Enrique Montalvo, *El nacionalismo contra la nación*, México, Grijalbo, México, 1985, (Colección Eulace), p. 84.

9 Mario de la Cueva, *La idea del Estado*, México, UNAM, 1980, p. 9.

10 Max Weber, *op. cit.*, p. 8, (subrayado mío).

11 Ramón Martínez Escamilla, *México: revolución, clase dominante y Estado*, México, UNAM, 1986, p. 78.

12 Cfr., Heinz Rudolf Sonntag y Héctor Valecillos [comp.], *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, México, Siglo XXI, 1982. En la "Nota introductoria..." los autores señalan al respecto: "La afirmación de que el Estado ha jugado un papel fundamental en el desarrollo del capitalismo, es hoy por casi todos aceptado un lugar común. /.../. Basta recordar algunos hechos históricos, por lo demás bastante conocidos, para darse cuenta de la veracidad de nuestra afirmación /.../: la política económica del Estado "absolutista", el mercantilismo, le ha dado un fuerte empuje al desenvolvimiento del capital y a la conversión paulatina de la acumulación originaria en sus distintas formas, en la acumulación capitalista propiamente como tal; la expansión de capitalismo /.../ hacia todas las regiones del globo ha sido llevada a cabo o fuertemente promovida por el Estado." p. 9.

13 Cfr., Marcos Kaplan, *Aspectos del Estado en América Latina*, México, UNAM, 1981, p. 52. ("La legitimidad se refiere al título del poder, la legalidad al ejercicio". Cfr., Norberto Bobbio y M. Bobero, *Origen y fundamento del poder político*, México, Grijalbo, 1985, p. 30. Subrayado mío). Cfr., Göran Therborn, *La ideología del poder y el poder de la ideología*, México, Siglo XXI, 1987, pp. 80 a 91.

14 Carlos Pereyra, "Democracia y revolución", en *Nexos*, núm. 97, México, enero 1986, p. 17 (subrayado del autor).

15 Cfr., Anthony Quinton [comp.], *Filosofía política*, México, FCE, 1974, pp. 290 a 297.

16 James F. Petras, *Clase, Estado y poder en el Tercer Mundo. Casos de conflicto de clases en América Latina*, México, FCE, 1986 ("El Estado imperial no funciona de acuerdo con alguna lógica interna propia, sino que responde a los intereses y a las demandas de capitalistas que tratan de desplazar el capital hacia el exterior a fin de realizar actividades de acumulación a nivel mundial") p. 18.

Sin duda que el Estado latinoamericano por su carácter dependiente hace imposible hablar o reflexionar sobre el Estado en su raíz eminentemente teórica, sino desde las relaciones económico-sociales de producción y de consumo, dentro del marco de sus relaciones de dependencia con el Estado metropolitano, que sujetan sus normas y formas operativas.

17 Petras señala que "las agencias pueden subdividirse/.../: 1) económicas, 2) coercitivas y 3) ideológicas; las primeras se concretizan por medio de acciones particulares del capital (Secretarías de Hacienda y Comercio); las

segundas incluyen al sector militar (Secretaría de la Defensa), sector de espionaje (Agencia Central de Inteligencia, Agencias de Espionaje para la defensa y los grupos especializados dentro de cada rama de las fuerzas armadas, éstas últimas operan en dos sentidos: 1) "cultivos de relaciones estrechas" con los militares de las regiones seleccionadas, por medio de "escuelas de adiestramiento" y programas de ayuda; 2) mediante la intervención directa para contener la revolución social, mediante ocupaciones e invasiones militares; las terceras tienen dos aspectos 1) Control de actividades institucionalizadas directamente relacionadas con el Estado; 2) "actividades subcontratadas" con "prácticas de grupos no oficiales" por medio de los cuerpos de paz. Programa Fulbright-Hayes; denigrando la acción revolucionaria por técnicas psicológicas para generar feliz conciencia, aumentando la credibilidad y propaganda". *Ibid.*, pp. 35 y 55.

18 *Ibid.*, p. 38.

19 Ejemplos abundan en nuestro sistema de economía dependiente. Recórrase la historia de América Latina actual para poder confirmar esta aseveración.

20 Cfr., Heinz Rudolf Sonntag y Héctor Valecillos, *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, ed. cit., pp. 147 y 55. En el caso de Latinoamérica la dominación más sobresaliente es la del imperio norteamericano, sin desdeñar otro tipo de inversiones de origen regional diferente.

21 Cfr., Guillermo O'Donnell, *El Estado burocrático autoritario*, ed. cit., p. 46.

22 *Ibid.*, p. 62.

23 Tales fenómenos pueden ser observados en la mayoría de los países latinoamericanos de la actualidad: México, Argentina, Brasil, Venezuela, etcétera.

24 José Eduardo Faria, "Autorización y liberación: El discurso político en el Brasil", en varios autores, *Perfil del Brasil contemporáneo*, México, CCYDEL-UNAM, 1987, p. 27.

25 Huelga dar ejemplos. En el territorio del subcontinente se pueden encontrar un buen número de ellos.

26 Cfr., Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*, México, FCE, 1986, p. 31.

27 Considero como libertades civiles las de prensa, de reunión, de asociación, de expresión, de participación política, entre otras.

28 Cfr., Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder*, ed. cit., p. 137.

29 *Ibid.*, p. 143. (Para Foucault hablar de formas discursivas no sólo significa expresiones de tipo enunciativo, sino que constituye todo un entramado de relaciones sociales, políticas, jurídicas, económicas, etcétera).

30 "Por verdad no quiero decir el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar sino el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se legan a lo verdadero efectos políticos de poder /.../ no se trata de un combate en favor de la verdad sino en torno del estatuto de la verdad y el papel económico político que juega". Michel Foucault, *Microfísica del poder*, ed. cit., p. 188.

31 Al respecto Marcos Kaplan considera que "toda sociedad es siempre un orden plural y aproximativo. Se crea y se caracteriza por los esfuerzos constantemente renovados de fuerzas de sentidos distintos o divergentes, por la coexistencia del orden, el desorden, los desequilibrios y las incertidumbres. Es portadora de varias versiones o configuraciones de sí misma, más o menos compatibles, competitivas u opuestas. Está abierta a varios futuros posibles, siempre en vías de hacerse, de rehacerse y de modificarse, replanteada de modo virtualmente permanente". Marcos Kaplan, *Aspectos del Estado en América Latina*, México, UNAM, 1981, pp. 40 y 41.

32 Porque el ejercicio de la democracia y su connotación teórica desde la óptica del poder, "se puede definir de muchas maneras, pero no hay definición que pueda excluir de sus connotaciones la visibilidad o transferencia del poder". Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*, ed. cit., p. 8.

33 Cfr., Francis Fukuyama, "¿El fin de la historia?", en *Doxa*, Cuadernos de Ciencias Sociales, núm. 1, Argentina, otoño de 1990.

34 Alain Touraine sostiene, por encima del régimen comunista, no de la teoría marxista, la posibilidad de una nueva asociación de movimientos sociales, pero desde la perspectiva de la neosocialdemocracia. Su propuesta más que ser una posición teórica es una posición ideológica advenediza en defensa de sus propios intereses. Cfr. Alain Touraine, "¿Se puede ser todavía de izquierda?", en *Examen*, núm. 30, México, junio 1990.

35 Para ampliar esta información recomiendo el excelente libro de Helio Gallardo, *Crisis del socialismo histórico. Ideologías y desafíos*, Costa Rica, Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI), 1991.

36 Cfr., Samin Naïr, "Democracia y emancipación", *Utopía*, núm. 5, México, Facultad de Filosofía y Letras, enero-febrero, 1990.

37 Cfr., Adolfo Sánchez Vázquez, "Democracia, revolución y socialismo", *Utopía*, núm. 5, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, enero-febrero, 1990.

38 Jorge G. Castañeda, "Latinoamérica y el final de la Guerra Fría", en *Nexos*, núm. 153, México, septiembre, 1990, p. 43. (Esta larga cita permite ver con claridad, posibilidades y alcances de los partidos de izquierda en cierta zona del Continente Americano).

39 Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, 1975, pp. 191 y 192.

40 El sentido de las representaciones son expresiones simbólicas y las tendencias ideológicas de las distintas clases y grupos sociales.

41 Cfr., *Estado y sociedad*, México, UNAM, 1983.

42 Las formas ideológicas se constituyen por las dominantes y dominadas, a partir de la construcción de un conjunto articulado de elementos ideológicos (representaciones, ideas y creencias) delimitados por particulares modos de acción con los que un individuo o grupo social participa sobre un ámbito particular del universo conceptual.

43 Miriam Lomociro Cardoso, *La ideología dominante. Brasil, América Latina*, México, Siglo XXI, 1975, p. 11.

44 Cfr., mi "Prólogo" al libro de Ma. Luisa Rivara de Tuesta, *Ideólogos de la emancipación peruana*. Toluca, Estado de México, UAEM, 1988. También el libro de Adolfo Sánchez Vázquez, *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, España, Océano, 1983, pp. 145 y 146. Göran Therborn, *La ideología del poder y el poder de la ideología*, ed. cit., p. 1 y 2.

45 No pretendo profundizar en el tema, porque ello rebasaría los propósitos de esta investigación.

46 Cfr., Carlos Marx, *La ideología alemana*, México, Cultura Popular, 1973. Aquí Marx plantea que la ideología es una conciencia invertida, producto de la lucha de clases para la legitimación del poder de una clase sobre las otras. En el "prólogo" de la *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1974. Se habla de la ideología en sus relaciones de la base y la superestructura, como formas de conciencia y como producto social. En *El Capital*, "El proceso de producción del capital", México, Siglo XXI, 3 t., I, vol. 1, 1976. Revítese "El carácter fetichista de la mercancía y su secreto". Marx desde la *Ideología alemana* trata de elaborar una definición que precise el significado del concepto de ideología. Parte desde el análisis de la

falsa conciencia, "conciencia invertida", como producto social hasta las "formas de conciencia", para llegar a los conceptos de: dominación, determinación, alienación, mitificación, donde la ideología ya no es producto reflejado de la realidad, sino una estructura de gran complejidad.

47 Cfr., John Plamenatz, *La ideología*, México, FCE, 1983, pp. 28, 29, 40 y 119.

48 Cfr., Emilio de Ipola, *Ideología y discurso populista*, México, Folios Ediciones, 1982, pp. 101, 102, 103. (Retomo algunas de las ideas de este autor). Algo más y en el mismo sentido Göran Therborn, *La ideología del poder*, ed. cit. p. 13, señala que "las ideologías [...] funcionan realmente con cierto desorden. No funcionan como cuerpos de pensamientos que poseamos y que apliquemos a nuestras acciones, ni como textos elaborados que presentan el pensamiento de grandes inteligencias que otras inteligencias deben examinar, memorizar, aceptar o rechazar, como si se tratara de visitantes pasando ante los objetos expuestos en un museo. Comprender cómo funcionan las ideologías en una determinada sociedad requiere ante todo que las contemplemos no como posesiones o textos, sino como *procesos sociales en curso*." (Subrayado del autor).

49 Cfr., Maurice Dobb, *Teorías del valor y de la distribución. Desde Adam Smith. Ideología y teoría económica*, México, Siglo XXI, 1982. Revítese de manera especial la "Introducción" sobre la ideología. pp. 12-14-15.

50 Cfr., Plamenatz, *op cit.*, p. 105, 106, 113 y ss. También Cfr. Francisco Prieto, *Cultura y comunicación*, México, Editorial Premiá, 1985. Aunque este pequeño libro no está referido a la *descripción y la persuasión*, sí constituye una forma de análisis de un conjunto de problemas referidos a la ideología por medio de la comunicación y las formas culturales.

51 He recurrido a la metáfora, porque considero que por ella podemos aproximarnos a una definición de la compleja estructura de lo que es la ideología.

52 Adolfo Sánchez Vázquez, *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, ed. cit., p. 145.

53 Cfr., Miriam Lomoeiro Cardoso, *op cit.*, pp. 30 y 31.

54 Cfr., *Ibid.*, pp. 83 y 84. Aunque la autora habla de clase en sentido individual prefiero hablar en plural, porque el término en sí mismo *clase dominante o clase dominada*, no garantiza o da una certeza lo suficientemente consistente para definir los diversos grupos que la conforman.

55 Cfr., Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, "Fichas", Argentina, Ediciones Nueva Visión SAIC, 1974.

56 "El concepto de "aparato ideológico" hace posible comprender concreta y analíticamente el carácter público de los códigos, ritos, prácticas e instituciones sociales. Permite en particular, pensar cómo se realiza material y cotidianamente la dominación o la subversión de clase: es decir, la lucha de clases". Mariflor Aguilar Rivero, *Teoría de la ideología*, México, UNAM, 1984, p. 49.

57 Cfr., Althusser, *op cit.*, pp. 28 y 29.

58 Siempre que hable de aparatos ideológicos de Estado se usarán las siglas AIE.

59 Debo hacer notar que no toda la Iglesia sirve a los intereses del Estado, pues se dan casos de sectores de la Iglesia católica -particularmente en América Latina- como la Teología de la Liberación que se opone a la política alienante, planteando un discurso nuevo y liberador desde la raíz misma de la religión cristiana.

60 Cfr., L. Althusser, *op. cit.*, pp. 40 y 55.

61 Cfr., "Freud y Lacan", en Nuevas Escritos L. Althusser, *et. al.*, *Estructuralismo y psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1970. *Loc. cit.* p. 72. También véase a Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1978, pp. 188 y ss.

62 Debo aclarar que el "concepto" de masas no es muy afortunado. Althusser lo usa con bastante libertad, partiendo del supuesto de que es completamente "claro". Ya desde Lenin se ha manejado como algo bien entendido, Althusser lo usa de la misma forma llevándonos a grandes confusiones. Revítese de este autor *Para una crítica de la práctica teórica (Respuesta a John Lewis)*. Argentina, Siglo XXI, 1974. Aquí apunta los ya rancios principios de la jerga marxista. "Son las masas las que hacen la historia" pero ¿cómo habrá de entenderse el concepto de masas? Parece ser que su significado conceptual es impreciso y falto de consistencia. Puede entenderse en un primer momento, como el conjunto de los trabajadores asalariados sin ninguna diferenciación en el sistema de relaciones sociales. Creo que las distintas clases y grupos sociales que conforman las "masas" requieren ser definidos y especificados y del mismo modo establecer los roles y formas de conducta social de los individuos que los conforman, pero ¿esto será referido sólo a una parte de los entes sociales? ¿Dónde quedan los opresores? ¿Forman parte de las masas? Estas imprecisiones

se han venido arrastrando desde Marx y Engels, del *Manifiesto del partido comunista* hasta hoy, lo cual nos conduce a ambigüedades y desconfianzas. Bajo esta multiplicidad de problemas el "concepto" de masas debe entenderse en este trabajo como el conjunto de las distintas clases sociales y los grupos que las constituyen en sociedad. (Recomiendo revisar el libro de Elías Canneti, *Masa y poder*, España, Muchnik Editores, 1982).

63 P. Bourdieu y P. C. Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977, p. 155.

64 Cfr., Miguel Escobar, (Antología), *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985, p. 80.

65. Es notorio que en el futuro, la reducción de compras de materias primas por parte de los países imperialistas alcanzarán las cifras de 40 a 50% lo cual radicaliza más la miseria y la dependencia de los países satélites. Las razones son varias, la más importante es la producción de nuevas tecnologías, de sistemas de circuitos electrónicos, la cual reduce considerablemente el consumo de materias primas y de energía. Cfr., Jean-Francois Lyotard, *La condición posmoderna*, Ediciones Cátedra, 1987 y Harley Shaiken, "Computadoras y relaciones de poder en la fábrica", en *Cuadernos políticos*, núm. 30, México, ERA, octubre/noviembre, 1981.

66 Por dar algunos ejemplos de las distintas intervenciones de los EE.UU. en América Latina, los ejemplos son múltiples, la Dominicana, Granada, y los que han venido perfilándose en Nicaragua, y recientemente, (mayo de 1989) la intervención en Panamá. Además una serie de Programas que cubiertos por el velo de la defensa de la "democracia", la libertad y la justicia financian gobiernos genocidas y antipopulares como son los de El Salvador, Honduras, Guatemala, etcétera.

67 Cfr., John Saxe-Fernández, *Ciencias sociales y política exterior*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, 1978.

68 Cfr., Zbigniew Brzezinski, *La era tecnocrática*, Buenos Aires, Paidós, 1979. (Es el dominio del control numérico computarizado en el área industrial e incluso social).

69 Entiéndase por fascismo la ofensiva del Estado burgués contra las masas, ejercida a través de la bota policial y militar, producto de las ligas de los diversos grupos burocráticos reaccionarios, de empresarios y de algunas organizaciones sindicales, que unidos se constituyen en la máquina de guerra para la represión y el genocidio.

70 Es muy notoria la alta incidencia de la inversión de grandes capitales en las fronteras de México de empresas japonesas y norteamericanas. El nuevo proyecto de la Cuenca del Pacífico desde Oriente. Es uno de los grandes retos de nuestros países para poder enfrentarnos a un nuevo imperio, el japonés, con una ya vieja experiencia de dominación imperial. Debemos estar atentos a este problema que se avecina, su voracidad es aún imprevisible.

71 Octavio Ianni dice al respecto: "es preciso enfocar el populismo desde arriba, es decir, desde los gobernantes, políticos burgueses profesionales, burguesía nacional, burócratas políticos, falsos líderes obreros, demagogos /.../. Ese populismo instrumentaliza a las masas trabajadoras, al mismo tiempo que manipula las manifestaciones y posibilidades de su conciencia". *La formación del Estado populista en América Latina*, México, ERA, 1980, pp. 18 y 19. Es decir, el recurso es más bien el fenómeno de política de manipulación de las masas, pero la especificidad concreta de una ideología dominante con elementos de justificación teórica es muy difícil de demostrar. Se dan los fenómenos ideológicos más no una ideología.

72 Cfr., Horacio Cerutti G., *Filosofía de la liberación latinoamericana*, México, FCE, 1983, pp. 318 y ss. (El desarrollismo plantea la tesis de primero producir la riqueza y posteriormente repartirla).

73 Julio Barreiro, *Los molinos de la ira...*, ed. cit., p. 18.

II. LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PODER AL SERVICIO DEL ESTADO

EDUCACIÓN Y ESTADO

En una formación social determinada las diversas instancias por las que se busca alcanzar el uso del poder legítimo necesita de un conjunto de elementos que sólo son posibles o están presentes en las relaciones de competencia, desde las relaciones de fuerza y las simbólicas a través de las cuales se expresan las relaciones entre grupos y las clases sociales. Dentro de las relaciones simbólicas está la actividad pedagógica, la que tiene en su interior permanentemente presente la violencia simbólica, en tanto que impone sus reglas y los modos para ejercerlas. Toda acción pedagógica⁷⁴ tiene una raíz violenta en la medida que es impuesta por un poder arbitrario y no se basa en ninguna ley o principio universal, sino que se adecúa a los intereses de la clase de los grupos dominantes. Esto permite decir que el hombre y su existencia están conformados por elementos simbólicos los que se interrelacionan e interactúan en los procesos de las relaciones sociales,⁷⁵ porque toda expresión humana es simbólica en la medida que las estructuras simbólicas establecen ordenamiento en el sistema de pensamiento y de la realidad.

La educación es un elemento fundamental para la inculcación de la ideología de la dominación o de la liberación, sobreponiéndose a la realizada por los demás aparatos ideológicos. En este sentido el aparato escolar ocupa un lugar privilegiado en la "superestructura" del modo de producción capitalista. Dentro del marco de la ideología capitalista la escuela confiere a los favoritos el alto privilegio de no aparecer ante los otros como escogidos logrando convencer con mayor facilidad a los explotados de que su situación de existencia es el producto de la carencia de dones o méritos.⁷⁶ Desde esta perspectiva la escuela como AIE es un instrumento privilegiado para la reproducción social, por esta razón la escuela, como un medio supuestamente neutro carente de ideología, es *laica* en la que sólo se transmiten conocimientos "científicos", normas y valores eternos y válidos para todos. Es el modo de ocultamiento necesario para el buen funcionamiento del aparato escolar.

El Estado desempeña un papel muy importante en la elaboración y ejecución del proyecto ideológico. A través de la educación formal e informal, como el elemento aglutinante, se califica y se promociona a los individuos para la producción económica y al mismo tiempo, para la reproducción de sumisión a la ideología dominante asegurada mediante la palabra. La ideología escolar nos presenta a la escuela como un fenómeno de enseñanza-aprendizaje, por la capacidad que cada individuo tiene, empero, es evidente que en la escalera ascensional hay menos alumnos que continúan ascendiendo, lo cual se justifica, desde la ideología escolar, como el resultado inevitable de la desigualdad con que la naturaleza reparte sus dones entre los seres humanos. Por consiguiente, la pirámide escolar en la cual unos pocos, los más "dotados" están en la cúspide mientras la mayoría, los "menos dotados" en la base, no es sino el resultado de la desigualdad por la que el Estado capitalista reparte sus beneficios.⁷⁷ La Escuela se convierte en el aparato reproductor de la ideología de la dominación y sumisión del aparato estatal porque el Estado tiene sentido en función del ejercicio del poder.

De tal modo, el carácter pedagógico asentado y definido por ese tipo de sociología que es oficial en todas partes "está al margen de la dialéctica que preside la estructuración del individuo", no aprovecha sus diferencias individuales para la configuración de la personalidad de los sujetos para la verdadera formación del hombre. Así las relaciones de psicología y pedagogía se presentan en una confrontación sobre los resultados psicológicos y las prácticas pedagógicas.⁷⁸ Esto nos lleva a plantearnos las interrogantes ¿cómo y para qué se educa en el sistema de dominación capitalista? ¿Qué propósito y alcances tiene la educación en Latinoamérica a través de la escuela? Se puede observar que el conocimiento que allí se difunde es una forma de domesticación práctica en las sociedades latinoamericanas por la vía de la penetración ideológica. Sus sistemas socioeconómicos por medio de la estructura del Estado hacen de la pedagogía un instrumento más de la violencia para que los educandos salgan al mundo del consumo en las condiciones adecuadas de adaptación a las estructuras de la dominación. En la actualidad la escuela tiene sus ritos y dogmas por los que se quiere convertir al niño y al adolescente en "objetos" o receptáculos "bancarios" de manipulación buscando los medios para hacerles aceptar como naturales las contradicciones más aberrantes de

nuestras sociedades y prepararlos en un

proceso lento y persistente de socialización de su personalidad, para ingresar con las mejores condiciones *como para que tengan "éxito"* en la sociedad de consumo, o en el peor de los casos para que sepan resignarse "democráticamente" a la misma /.../. Esta forma cotidiana y "sutil" de la violencia pedagógica arroja sus resultados, cuando ingresamos a una sociedad colmada de desigualdades e injusticias con el mito en este espejismo vamos perdiendo poco a poco, en medio de las luchas sórdidas de todos los días, la capacidad de reflexión y de crítica política.⁷⁹

Los AIE del Estado, desde la órbita educativa de nuestros países, cumplen con el necesario papel de ser instrumentos de control social y de promotores de consenso y conformismo como corresponde al principio funcionalista de la "ingeniería social", en los momentos más acuciantes y de profunda crisis de toda la estructura económica, social y política de nuestras naciones, inmersas en el proceso de reacomodo de los sistemas económicos, sociales y políticos de las grandes potencias. Esta forma violenta de participación en la economía mundial tiene su correlato altamente represivo en la violencia pedagógica.

Educamos para una sociedad de productores-consumidores, de seres alienados por el consumismo, educamos para el 40% de la población de Latinoamérica. Este pseudoconcreto esconde tras de sí, una fachada de utilería a la realidad, ciega a nuestros pedagogos y esteriliza sus discursos porque sus puntos de referencia están en la excrecencia que constituye la minoría de nuestros pueblos.⁸⁰

Esta enajenación, cumplido su propósito, deja a los pueblos sin identidad. La experiencia parece no haber terminado en la actualidad y sí, en cambio, se ha agudizado. Viejos y nuevos modelos siguen siendo encumbrados por voluntades que están fuera de toda crítica la cual nos ubica en un problema de no fácil solución. En este mismo tenor podemos considerar a la escuela como el elemento colonial que reduce a los individuos al silencio y que intenta racionalizar lo irracional, como es el caso de aceptar las estructuras opresivas. Colonización, que en la mayoría de los casos, no se presenta de manera directa, a través del ejercicio del poder imperial, puesto que una clase interna previamente colonizada y educada en los centros de dominios económicos, coloniza a las otras, porque una nación no puede elegir conscientemente ser explotada. Explotada económicamente o dominada en lo cultural, para aceptar ese papel

tiene que haber sido colonizada, una vez colonizada su "identidad" se sustenta en las instituciones metropolitanas.

El colonialismo de las naciones puede originar movimientos nacionales o regionales con cierto sentido nacionalista. La luchas por la liberación son tanto luchas psicológicas como políticas. Encontramos, que en lo general, cualquier proyecto de liberación exige fijar objetivos concretos, esto demanda, "un renacer de lo humano y de la estimación de sí mismo, una redefinición impone luchas personales y sociales que va mucho más allá de abatir una bandera e izar otra".⁸¹

EDUCACIÓN, PODER Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA

Es incuestionable que la situación actual en que se debaten nuestros países demanda mirar las cosas con mayor detenimiento obligándonos a establecer precisiones teóricas y metodológicas. Las teorías educativas y la filosofía de la educación tradicionales resultan insuficientes para el análisis de los problemas educativos de nuestros países. La categorización y los conceptos deben ser reformulados, algunos abandonados y otros creados. Nuestra reflexión es a partir de la cultura y el hombre, pero considerando la historia de donde se originan y desde el escenario en que se realiza la educación y el mundo de la acción educadora, en la cual el hombre debe ser sujeto y objeto de la acción educativa. Por ello la comprensión filosófica educativa en América Latina debè abrir la posibilidad de conocer la eticidad y las metas de la educación y del mismo modo establecer las bases para advertir los efectos que en cada sujeto ha producido y produce dicha educación.⁸² Entendiendo por eticidad no la nota que se añade a la verdad, ni la mera posibilidad del juicio moral después de haberlo formulado. En la educación el carácter ético es inherente al acto de la "verdad", pero esto debe ser comunitario, de asociación de los entendimientos. La educación no puede ser sólo una propiedad individual, sino como bien apunta Werner Jaeger, ésta "pertenece, por esencia, a la comunidad, porque toda educación es producto de la conciencia viva de una norma que rige a una comunidad humana", porque la educación participa en la vida y en el crecimiento de la sociedad. Sin duda que la problemática generada a ese respecto, desde el ámbito geográfico de Nuestra América, es la de precisar la posible existencia de esta disciplina filosófica particular, que por su naturaleza regional no cancele lo universal de sus principios, en el entendido que cualquier filosofía, y esto no excluye a la filosofía de la educación, se encuentra precedida de la ideología y

penetrada por otras ramas de las ciencias sociales.⁸³ Sin embargo, nuestra propuesta filosófica no se reduce a ninguna de ellas, sino su columna vertebral es la problemática educativa, lugar en el que han de hacerse incidir e incidir elementos de conocimiento y culturales de muy diversa índole. La educación más allá de cualquier sacralización tiene por función integrar social y culturalmente a los hombres, ya sea para su dominación, como para su liberación.

La educación como actividad sociocultural debe mirar por la dignidad del hombre. Es un proceso que ha de realizarse con plena conciencia y con la visión de un objetivo (sea cual éste fuere). No es únicamente una reflexión de carácter teórico, de principios "didácticos", sino que además tiene que moverse en la maraña de la vaporosa ideología y sus productos; es decir, debe inquirir la realidad educativa y la realidad sociohistórica en que la primera está inmersa, desbrozando lo que es un problema de reflexión para la filosofía educativa y buscando aclarar sus cuestiones.⁸⁴ Esto nos obliga a considerar a la filosofía educativa como un trabajo explicativo, interpretativo y crítico de la realidad educativa.

La filosofía de la educación es una *paideia* en el sentido que tiene como propósito central la formación de los niños y los jóvenes por medio de la enseñanza y el conocimiento de la "verdad". Por ello, la educación por sus finalidades no es de la incumbencia ni del científico, ni del técnico, sino del filósofo, campo, en el cual, cuando incursiona, intenta fabricar discursos más de carácter político que filosófico, al considerar a la filosofía de la educación como una actividad "flaca", inconsistente para la razón. ¿Esto es verdaderamente cierto? Indudablemente que los principios fundamentales de una filosofía particular de esta índole tiene sus dificultades, en ella destacan las de contenido antropológico y su normatividad, que en sí mismas, en la visión tradicional de la filosofía, resultan difíciles de trabajar, porque las teorías filosóficas están por "encima" de la ideología y de la realidad misma donde se producen. Sin embargo, pocos han sido los filósofos que se han resistido a proponer principios de doctrina o de reflexión sobre la educación. Nuestra propuesta es navegar con este peligro, considerando que toda reflexión filosófica tiene elementos objetivos y subjetivos; es decir, no pretendemos sustentar que la "verdad" es inmaculada e incontaminada, sino que ésta se construye, en muchos casos, a partir del error; en el entendido de que el error es un punto de partida en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos. En el entendido de que la "verdad" totalizadora como unidad abarcadora se constituye de múltiples

verdades de carácter relativo, las que están de algún modo conformadas por la realidad social e histórica.

A partir de este marco de reflexión intentaremos estudiar la problemática educativa de Latinoamérica, no obstante, debo aclarar que por el carácter mismo de la investigación no se van a hacer análisis de caso, sino que se harán incidir problemas comunes que factibilicen la comprensión del fenómeno educativo.

La situación actual en los países de América Latina nos permite descubrir los ejes rectores del objetivo general de la educación, la cual no considera, precisamente, a la formación del hombre sino de la competencia, del consumo y la producción económica, en fin, todos aquellos elementos que lo alienan y marginan, que se sobreponen a cualquier proyecto humano o antropológico. Hoy por hoy, la pauperización de las masas ejercida por el sistema económico internacional y por las economías dependientes y tributarias de los países latinoamericanos, hacen aún más difícil cualquier proyecto en ese sentido. La movilización y acomodos de los centros de poder imperial dificultan el ver con claridad hacia dónde encauzar los proyectos y programas para el mejor ejercicio de la libertad, la justicia, la democracia y el bien común.⁸⁵

Ante la incertidumbre y la dispersión el saldo siempre será a favor de los grupos de poder, y más allá de una actitud humana las masas habrán de enfrentarse a una política que cada vez busca restarles los pocos beneficios alcanzados hasta la actualidad. El corporativismo en Latinoamérica con el que cobraron consistencia política algunos Estados se ha envejecido y resulta ya inoperante pues, es un lastre para el nuevo enriamiento de éstos al tren de las economías imperiales y a los objetivos de los testamentos nacionales. Las nuevas alianzas obstaculizan ver con optimismo una verdadera preocupación por parte de los gobiernos para mejorar la educación de las masas. Sin embargo, aún hoy prevalece socialmente, el señuelo de que la educación sigue siendo el medio para ascender de nivel económico-social. La educación así concebida, es una educación que enajena a las masas impidiendo alcanzar el conocimiento de la realidad circundante.

La educación alienante arroja los aspectos más representativos de la vida humana, a las zonas no significativas. En sociedades que producen y necesitan alienación, la educación cumple la función de transformar a los sujetos en seres invadidos por un completo desprecio hacia el conocimiento y la posibilidad de acción sobre los aspectos más trascendentes de la realidad, individuos inmersos en el vicio de la indiferencia que paraliza su espíritu crítico provocando una

inhibición sistemática a la capacidad de observación de la realidad inmediata, frente a esta dimensión gnoseológica general se va gestando en los educandos una faceta donde la percepción que los individuos van adquiriendo de sí mismos los convierte en seres básicamente pasivos e inertes frente a una realidad rígida y desconocida, al imponérseles como dada y al aparecerles como inmodificable en lo esencial.⁸⁶ Esto lleva a considerar que la autoridad y la pedagogía son una forma de ocultamiento de la realidad objetiva generando un supuesto *paradigma*⁸⁷ para regir la existencia de los hombres, sistema de referencia que permite organizar la percepción, interpretación y valoración del mundo. Sin duda que en el paradigma subyacen factores de tipo ideológico, no obstante no son los únicos sino que se encuentran mezclados e inmersos en otros factores formando un complejo sistema. Puede decirse con toda certeza, que por medio de la educación se van reforzando los diversos mecanismos que coordinan la conducta y el comportamiento de los hombres. Aunado a esto nos encontramos con un problema más grave, como es el analfabetismo funcional (se caracteriza por el supuesto de haber aprendido a leer, no a comprender el contenido de la lectura) que conjuntado con el analfabetismo real, consecuencia de la situación de miseria de la mayor parte de la población de los países latinoamericanos, lleva al extremo en el cual el problema de aprendizaje es psicobiológico.

Se trata de cerebros destruidos a veces irremediamente o dañados severamente o disminuidos de manera leve por carencias primarias, minerales, ácidos ribonucleicos, enzimas y proteínas que la alimentación insuficiente o rutinaria es incapaz de proporcionar.⁸⁸

Ignorar estos hechos hace acariciar el ensueño de un porvenir deseable pero quimérico, lleva a caer en la bruma de mitos y de fantasías por las que se quiere ocultar una realidad inaceptable. De tal manera, la educación programada para las masas por las élites del poder económico y social de América Latina corresponde a conceptos nacionales ficticios, mezquinos, a una imagen que refuerza el individualismo y el egoísmo, con un sentido abstracto alejado de la realidad histórica actual y de aquello que podemos llamar cultura. Pareciera, que dentro de aquello que ennoblece al hombre, la educación quisiera formar un remedo humano, un "androide", incapaz de pensarse como hombre y asir las riendas de su propio destino colectivo.

En Latinoamérica carecemos de libertad real, al lado de esto hay hambre fisiológica y espiritual, que unidos a la depredación de los poderosos, dificulta

cualquier intento de rebelión. La radiografía de América Latina es la imagen fantasmagórica de un "gigante enfermo" cuya curación, a pesar de los esfuerzos y afanes de un sinnúmero de gentes, las condiciones políticas, socioeconómicas y socioculturales la hacen difícil. Descubrimos que, en lugar de un planteamiento objetivo y global de las condiciones y situaciones históricas de las élites educadoras, su propuesta está basada en un principio voluntarista. Un ejemplo, para ilustrar este caso podría ser el del analfabetismo el cual es encarado como un epifenómeno, es decir, como el fenómeno que acompaña a un fenómeno esencial como es la cuestión social pero sin agregarle ni modificar el desarrollo de su cadena causal y desprovisto de eficacia sobre la sucesión de los acontecimientos; la alfabetización no crea nada en el individuo y sólo llega a producir, si acaso, analfabetas funcionales, sometidos a la voluntad ajena y, una sociedad con analfabetas funcionales es una sociedad destinada irremisiblemente a la colonización cultural.

En este sentido, la mal llamada "modernización educativa" como vía para el progreso representa la aspiración de intereses ajenos a la *praxis* individual y colectiva. La situación de crisis⁸⁹ que actualmente vivimos, cuestiona cualquier programa para readaptarse al sistema de producción mundial. En nuestro continente no puede hablarse de progreso sino superficialmente. Frente a los estadistas cuyos índices muestran algunos crecimientos en ciertos órdenes, las condiciones de educación, salud, bienestar decrecen considerablemente. En un balance general del sistema socioeconómico progresamos en educación porque cada año aumenta el número de educandos en los censos escolares, mitificación superpuesta a la realidad.⁹⁰ El mundo va mostrando un *impase* donde un mayor número de personas tiene menos alternativas básicas. La disminución de alternativas son despreciadas por los países del mundo, pues ellas crean una angustia profunda.

En consecuencia, no se puede pensar en la educación independiente del poder que la constituye. Alejarla de la realidad concreta en que se forja nos conduce a reducirla a un campo de valores e ideas abstractas, que el educador construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionantes que lo hacen pensar así. La educación no conforma a la sociedad, sino la sociedad al irse conformando, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Así pues, la sociedad estructura la educación a partir de los intereses de quienes detentan el poder, a pesar de tener en ella un factor básico para su preservación.

La educación en la actualidad no persigue formar hombres para la libertad sino condicionados al sistema del poder que aliena, somete y "automatiza" a los individuos. Más allá de esto, impide que se piense al conocimiento como un todo y se tome conciencia de la situación que se vive. En otros términos

una educación que trata de evitar que se piense una materia en todas sus ramificaciones y que tome luego una posición definida, está destinada a crear un tipo humano incapaz de ofrecer la menor resistencia cuando la vida la circunde con un arsenal de doctrinas y propaganda. Cuando este hombre se encuentre con las grandes cuestiones de la vida, llama despectivamente, en sus sentimientos de inferioridad "intelectual", "sabio" a todo aquel que trate de encontrar una solución, y desarrollará una actitud de odio a todo pensamiento en general, evitando toda discusión /.../. No puede ser sana ninguna educación si no forma al individuo de tal manera que éste pueda ser capaz de tener conciencia de la situación en que se encuentra, y de este modo elegir y decidirse después de una deliberación cuidadosa.⁹¹

La intención es enriquecer las prácticas educativas, sociales, históricas evaluando experiencias pasadas que posibiliten avanzar en la transformación de la realidad.

La crisis que penetra a todo el mundo golpea profundamente a los sectores económicos más desfavorecidos. En América Latina lo corrosivo de este fenómeno llega en algunos países a incidir en situaciones que pueden ser consideradas de pobreza extrema, a tal grado, que más de la mitad de la población latinoamericana viven en ella. Evaluación sumamente conservadora, en el sentido de que si hacemos un balance, entre las necesidades humanas y las disponibilidades económicas encontramos una injusta desproporción y distribución del ingreso, originado por un crecimiento económico que no facilita el desarrollo social pero sí eleva los índices de la acumulación del capital. Por tal razón, "la pobreza ha dejado de ser objeto de discusiones ideológicas en nuestro continente. Se ha convertido en verdad científica".⁹² Pobreza que tiene su raíz en la estructura del Estado, en el sentido que, éste, en el subcontinente no tiene ni tendrá capacidad para generar empleos, bienes de consumo básicos, atención de salud, medios educativos, vivienda, etcétera. Es importante reconocer que tales injusticias, con el paso del tiempo, han acelerado el proceso de descomposición del sistema estatal, aunado a un elevado costo social y lo que esto implica, exige esfuerzos muy poco atendidos. Dada la panorámica

económica y social es necesario cambiar radicalmente el sistema de producción. Cualquier intento de justificación al sistema productivo por las élites privilegiadas latinoamericanas, el que repitan publicistas, periodistas y hasta distraídos especialistas en ciencias sociales, ha ido logrando sustanciales progresos. No obstante, la situación que actualmente se vive es profundamente una falsedad. El intenso aumento de la concentración del capital, en grupos de poder económico nacionales como de los beneficiarios económicos ajenos a la vida de nuestros pueblos, ha provocado un empobrecimiento extremo social y espiritual.⁹³

La verdad es que el mundo desarrollado es incapaz de asimilar los cambios y los procesos gestores de la realidad, del antiguamente llamado Tercer Mundo, más aún, tiene poca sensibilidad para comprender los cambios necesarios de ese gestarse. Es muy difícil predecir si la situación habrá de modificarse a corto o mediano plazo. La cuestión capital para América Latina no es saber si van a ocurrir esos cambios, sino el cómo ocurrirán. La situación de nuestros pueblos contiene en su interior una diversidad muy grande de circunstancias que dificultan hacer generalizaciones para su estudio, existen zonas con necesidad de construcción de marcos teóricos quizá nuevos, sin embargo, todos ellos tienen en común la pobreza y la marginación a pesar de otras alternativas diferentes.⁹⁴

De acuerdo con esto el diagnóstico de la situación popular se encuentra dentro de la cauda de problemas de difícil arreglo por el momento, por lo menos desde la perspectiva de los gobiernos de los países de América Latina. Hoy el problema se plantea desde posiciones ideológicas contrarias, que van desde una abierta tendencia pronorteamericana hasta corrientes reformistas, nacionalistas de derecha y de izquierda. En este fragor de luchas ideológicas y políticas hay una constante: la de la democracia, defendida y encubierta por las distintas posiciones. En la actualidad se presenta una tendencia permanente, de fuerte dominancia, en las élites económica-política de nuestro continente con una profunda inclinación hacia la posición neoliberal, destacando los argumentos trazados por la Casa Blanca (FMI, BM y BID). Todos ellos encaminados a la "defensa" de la "democracia" y particularmente, en contra de las luchas populares por su reivindicación social o contra los gobiernos populares y democracias revolucionarias en los que se buscaba terminar con la dominación y explotación, tales son los casos de Granada, Nicaragua, etcétera. El gobierno norteamericano a través de sus comparsas y corifeos en América Latina trata de

dominar los intentos de liberación y democracia real de nuestros pueblos. Las verdaderas fuerzas democráticas han tomado conciencia de que, para hacer viable cualquier proyecto, necesitan plantearse el problema de cómo garantizar los derechos sociales e individuales y quizá a la manera de enfrentar a la fuerza negadora de todo principio democrático, donde el ejército debe estar comprometido, porque no se puede alcanzar un proyecto democrático, parlamentario, revolucionario, si el ejército no está comprometido ideológicamente con ese proyecto. Aquí debe tenerse presente que un gobierno de esta naturaleza, para ser fuerte, necesita tener ante sí la desestabilización y la forma de enfrentarla. La desestabilización puede ser provocada por factores externos e internos generando la contrarrevolución, donde tiene un papel preponderante el imperialismo por medio de elementos de presión como el dominio del mercado financiero mundial y el control de los alimentos. Con ese reducto de poder que fue su matriz, sigue controlando enclaves de poder en los países del llamado Tercer Mundo. Para lograr la desestabilización contrarrevolucionaria aprovecha "hábilmente" las ideologías de sus enemigos para desestabilizar a sus oponentes; en particular usa las ideologías marxistas o las consumistas; las ultraizquierdistas y el atraso de los obreros (por ejemplo, tal es el caso de las minorías centroamericanas que se enfrentan unas con otras); partidarios de los obreros con los obreros; partidarios de minorías étnicas con las minorías étnicas, etcétera. Este tipo de desestabilización combina la manipulación del mercado, "escasez" de alimentos, consumismo obrero y de las clases medias, aldeanismo y provincialismo con indianismo, todo eso con el izquierdismo. Problemática difícil de abordar, a partir de una manipulación donde su fuerza radica en la dispersión y división de los grupos que conforman una sociedad. Ante esto, sólo queda un recurso, la unidad de las masas trabajadoras para dar la batalla, únicas capaces de parar la desestabilización.⁹⁵ Por ello, no se puede transigir con aquello que lesiona los intereses de las mayorías y mucho menos de la fuerza conformada por los grupos populares. Un gobierno salido de la lucha popular, no puede negociar por encima de los intereses de las masas, porque será mediatizado y desestabilizado.

Esto nos lleva a plantear y cuestionar la política del imperialismo norteamericano, al descubrir su propósito de confundir a los países y sus organizaciones populares con una imagen falsa, haciendo uso de sus propias contradicciones internas para mejorar su posición de fuerza en las luchas de clase, antipopulares y antinacionales. Hace expresas las contradicciones inter-

nas para posibilitar la división de las fuerzas populares, al mismo tiempo busca aniquilar las fuerzas de liberación mientras las divide, inventando "conceptualizaciones", categorías y conceptos que no dicen nada de la realidad donde inciden, empero, logra despertar falsas esperanzas minando la voluntad y el conocimiento unitario de los pueblos.⁹⁶

En la mira de este conjunto de reflexiones la educación formal, a través de la escuela, es un recurso sin duda importante para la dominación imperial, porque el conocimiento allí transmitido perpetúa la estructura jerárquica de la sociedad y sigue controlando el cambio social. Una educación de detalle, de compartimientos estancos que oculta la posibilidad de ver el todo. Su contribución más importante es reproducir la distribución del capital cultural entre las clases, "no siendo el enmascaramiento de este servicio el menor de los servicios de su autonomía relativa que le permite prestar al orden establecido".⁹⁷ Una educación de este tipo es prescriptiva y de transferencia de conocimientos, obstaculizadora de la creatividad, la imaginación y la crítica propiciadoras del verdadero conocimiento. La educación así concebida no presenta a la realidad como un todo, sino divide en compartimientos inconexos, no hay interrelación entre sus partes, los fenómenos históricos no se vinculan con los hechos económicos y menos con las teorías filosóficas, provocando la afasia y la parálisis del espíritu crítico. Este formalismo educativo no es sino la adaptación de los individuos a las estructuras de los grupos de las clases y del poder dominantes,

formalismo [...] íntimamente unido al problema de la *disciplina* y la *autoridad* [...]. Formalismo y autoritarismo introducen en el individuo el respeto a las estructuras que dominan y aplastan lo vital, pero que no se conocen, que no se comprenden, que se perciben como un todo.⁹⁸

Para concluir este apartado diremos con Foucault que "el poder se ejerce más que se posee [...] no es el privilegio adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados".⁹⁹

74 Cfr., P. Bourdieu y J.C. Passeron, *La reproducción*, ed. cit., p. 45.

75 Cfr., Juan Castaingts Tiellary, "El marxismo como paradigma de las ciencias sociales", en *Dialéctica*, núm. 19, Puebla, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Puebla, julio 1988, p. 120.

76 Cfr., Ch. Baudelot y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, España, Siglo XXI, 1973, pp. 254 y 255.

77 Cfr., J. Palacios, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, España, Laia, 1981, p. 451.

78 Cfr., Trang Thong, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Madrid, España, Doncell, 1971, p. 79.

79 Julio Barreiro, *Violencia y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978, p. 134, (subrayado mío).

80 Alberto Merani, *Educación y relaciones de poder*, México, Grijalbo, 1980, p. 12. El sentido de la difusión cultural de masas como parte de la educación no formal constituye un camino "con lo que se pretende manipular a los múltiples individuos [...]. Manipulación económica, política, cultural de los mismos, obtenida a partir de la previa anulación de las individualidades comprendidas en la idea de masa. Masificación que hace que estos múltiples individuos se identifiquen entre sí, ya no por un criterio racional, sino por la insistencia en hacerles aceptar las bondades de un producto que ha de ser consumido o una determinada consigna política." Cfr., L. Zea, *Sentido de la diferencia cultural latinoamericana*, México, UNAM, 1980, pp. 21-23.

81 Martín Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1982, p. 34.

82 Cfr., José Manuel Villalpando, *Filosofía de la educación*, México, Porrúa, 1981.

83 Cfr., Augusto Serrano, *Los caminos de la ciencia. Una introducción a la epistemología*, Costa Rica, Departamento Ecueménico de Investigaciones, DEI, 1988, p. 29. (Más aún podemos decir que la vieja concepción de que el hombre europeo es un universal que por encima del tiempo y lugar presenta la misma conformación de la razón es absolutamente falso porque se ha demostrado que existen visiones diferentes del mundo; que hay diversas categorías de pensamiento; que hay diferentes formas de articulación de la racionalidad, y es aquí donde la ideología conforma la conciencia y la ciencia. Porque "la ideología -del signo que sea- introyecta a los procesos contingentes una necesidad que aquellos "necesitan" para facilitar su cumplimiento. Las ciencias, median las

más de las veces para alcanzar ciertos fines, se ven impelidas por aquella necesidad generada por el hombre y, por ende, determinadas en su concepción y en su ejercicio por la ideología." *Ibid.*, pp. 29 y 30).

84 Cfr., Villalpando, *op. cit.*

85 *Vid supra.*, Cap. I.

86 "El trabajo pedagógico confirma y consagra la autoridad pedagógica o, lo que es lo mismo, la legitimidad de la acción pedagógica y de la arbitrariedad que inculca. Logra con ello perpetuar las condiciones de la realidad objetiva que se esconde tras estas prácticas, que no es sino la realidad de la violencia ejercida por las clases dominantes a través del poder que detentan [...]. Se ve que la *Función principal del trabajo pedagógico es una función de reproducción, legitimación* que se extiende a la labor pedagógica misma y los contenidos que transmite y que sirve tanto más a la ocultación de la realidad objetiva cuanto más logre la interiorización de los hábitos que crea." J. Palacios, *La cuestión escolar*, ed. cit. p. 445.

87 Paradigma debe ser entendido como el sistema teórico dominante que guía la investigación científica en cierta dirección y que permite el surgimiento de ciertas hipótesis e inhibe otras.

88 A. L. Merani, *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*, ed. cit., p. 11.

89 Cfr., Augusto Serrano, *op. cit.*, p. 30

90 "Si comparamos la primera mitad del siglo en el periodo actual se impone la conclusión que desde el punto de vista de los factores generales nuestra población ha progresado; pero si lo enfocamos con la óptica de aquello que el progreso pudo hacer en el mismo lapso en la humanidad, *el bienestar social, moral y educativo de nuestra gente está en pleno decrecimiento*. En una palabra, el desnivel que en la actualidad separa a las masas latinoamericanas del nivel posible para seres humanos del siglo XX se concreta en una brecha gradualmente amplia. Latinoamérica resulta un continente deprimido porque en él los contrastes y las diferencias sociales, políticas, económicas, educativas se acentúan en lugar de atenuarse." A. Merani, *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*, p. 83.

91 Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, FCE, 1978, pp. 95 y 96.

92 Julio Barreiro, *Los molinos de la ira. Pronóstico sobre la situación en América Latina*, México, Siglo XXI, 1980, p. 110.

93 "La concentración capitalista actuó como agente causal de la miseria general de nuestros pueblos y como proceso corrosivo y destructor de las libertades, de la vida cultural y de los más elementales derechos humanos." *Ibid.*, p. 112.

94 Hay males en Latinoamérica que están arraigados a nuestras formaciones sociales, económicas y culturales imposibles de superar actualmente. Nuestras divisiones de clases sociales se profundizan con los factores étnicos dentro de su propia lógica, con su historia particular, con sus prejuicios y análisis intransferibles. El crecimiento regional ha sido desigual e injusto lo cual tiende a profundizar las divisiones. Más aún, las necesidades de los trabajadores urbanos, suburbanos y rurales reciben distinta atención sin que se lleguen a satisfacer. La insatisfacción de las pequeñas y medianas burguesías de nuestros pueblos, en medio de la agitación generada por la crisis, puede volcar a sus integrantes hacia las organizaciones populares y hacer los frentes de masas y fortalecer a los gobiernos nacionalistas; participar de las grandes movilizaciones populares o integrar los gobiernos de reconstrucción nacional, como ha ocurrido últimamente en Bolivia, Nicaragua, Ecuador, etcétera. (Un ejemplo muy particular es el realizado por el SEAP -Córdoba, Argentina-, CIPES -Buenos Aires-, Asociación Educativa -Santa Fe-, CEDEPO -Buenos Aires- y FEC -Mendoza-). Cfr., Informe de educación popular "Diagnóstico de la situación de los sectores populares", en *Alternativa latinoamericana*, núm. 5, Mendoza, Argentina, 1987, pp. 31 a 36.

95 Pablo González Casanova, reflexionando a ese respecto apunta: "frente a la lógica de los cuerpos de seguridad como soberanos, los pueblos y sus ideólogos oponen su propia lógica de soberanos; eso es lo que estamos: estamos en lógica de soberanos, pues, de "Soberano a Soberano". Y frente a la desestabilización que intervencionistas oponen a la lógica de la democracia armada, a la lógica de la justicia social, oponemos los hechos de esas lógicas en forma que no son retóricas, ni ideales. ¡No! Cuando tiene uno hambre y logra comer, pues de retórica no tiene nada la justicia social, no. Entonces se opone esa lógica que también es de mucha fuerza, *se opone la lógica educación política* contra el consumismo y el extremismo, que es lo mismo." *El pueblo al poder*, México, Océano, 1985, pp. 124 y 125. (Subrayado mío).

96 Ejemplos los tenemos a diario: dice oponerse a los actos más inhumanos de sus dictadores y hasta monta pequeños simulacros y al mismo tiempo los

apoya por los medios de que dispone (Chile, El Salvador, Guatemala, Panamá, etcétera).

97 Bardieu y J. C. Passeron, *La reproducción*, ed. cit., p. 255.

98 Telma Barreiro, "Los mecanismos ocultos de la alienación", en Telma Barreiro, et al., *Crisis de la didáctica*, Rosario, Argentina, Revista de Ciencias de la Educación, 1975, p. 103.

99 M. Foucault, *Historia de la sexualidad*, México, Siglo XXI, 1979, I, p. 111.

III. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

LA EDUCACIÓN EN GENERAL

La educación incluye dos vertientes: una la *informal* ejercida por la sociedad sobre los individuos a través de los distintos factores culturales (sociales, políticos, ideológicos, familiares, etcétera), y, dos, la escolar o formalizada, aquella que se imparte metódicamente y con objetivos bien determinados como son: la producción, el consumo, la explotación, la alienación... Sin embargo, el concepto de educación que aquí vamos a usar, tiene un significado que se reduce más al campo formal, pero sin perder el contacto con los vínculos de la totalidad social. La educación en su especificidad debe tener como objetivo fundamental la formación del hombre, porque éste es el sujeto y el objeto del fenómeno educativo. Ante todo hemos de advertir que la Educación conforma a los educandos individual y socialmente. De esta forma, cumple con los proyectos y aspiraciones de la sociedad. Su labor debe transgredir la tecnología educativa que responde a los estímulos y respuestas previamente programados, para propiciar las relaciones interpersonales, dentro de un dinamismo que reivindique la dignidad, el perfeccionamiento y la superación del hombre. Este principio antropológico considera como importantes la necesidad y la satisfacción de ciertos requisitos.

Necesidad, por cuanto que el sujeto individual, el grupo social histórico, la humanidad misma, reclama una formación concreta, que haga realidad la formación y el progreso; satisfacción, en la medida que el hombre concreto, la comunidad en que convive, el hombre universal, son la fuente educadora que forma uno a uno a los individuos, paso a paso a los grupos, continuadamente a la humanidad.¹⁰⁰

Esta visión un tanto idealista nos pone en camino para una reflexión más concreta.

La educación puede ser considerada como un acto de conocer, como filosofía práctica del hombre (Herbart) en la libertad y para la libertad, como forma de conciencia social y políticamente comprometida. La educación

pues no puede reducirse a guiar, formar, imitar, prohibir, sino que debe ser enriquecimiento teórico y práctico de la vida de los alumnos, al promover y buscar condiciones capaces de intensificar las experiencias gnoseológicas y despertar una actitud hacia los acontecimientos externos e internos.¹⁰¹ Esta educación debe estar sustentada en una moralidad que supere el individualismo egoísta, antisocial y, al mismo tiempo, propicie un desarrollo maduro para la cooperación entre los hombres. Educar ha de tener como objetivo que los hombres sean capaces de vivir y cooperar en labores colectivas con los otros y en una democracia social acorde con un programa común. La enseñanza debe tener como base no sólo las leyes científicas y psicológicas, sino también las exigencias de la actividad común de los hombres desde la experiencia de la práctica social.¹⁰² Es decir, esta educación busca elevar el nivel de comprensión del mundo, de la vida, del hombre, de la sociedad y del trabajo; trata de formar individuos multifacéticos que sepan aprovechar todos los estímulos y posibilidades para satisfacer sus necesidades y aspiraciones personales en el nivel social, cultural y artístico, etcétera. Esta educación, por lo que tenemos dicho, es una práctica educacional integradora en la que el

eje de integración debe ser en todos los casos el desarrollo multifacético de la personalidad. Todas las nociones —que se inculquen— a los alumnos deben impartirse pensando en que gracias a ellas el individuo alcanza su pleno desarrollo, se vuelve más racional, sensible y activo.¹⁰³

La educación adquiere así un sentido racional, crítico e integrativo.

La alternativa que actualmente enfrentamos nos obliga a decidir por un tipo de existencia dominada por una organización omnipotente y sin rostro, que reduce a los individuos a la nada. O bien nos decidimos por un tipo de vida que merced a la acción colectiva organizada conquiste la libertad en todos los niveles y por todos los hombres; u optamos por una vida en que los individuos sean manipulados al capricho de intereses ajenos o elegimos luchar por una existencia por la que la vida humana pueda ser plena, intensa y auténtica.

La civilización está en una encrucijada, puede desembocar en la guerra o exterminio total, como bien puede llevar a la paz y al bienestar; o caer en la dictadura y el fascismo o progresar por la vía del desenvolvimiento democrático. Por tal razón, la organización de la vida depende cada vez más de la calidad de los individuos que han de asumir decisiones concretas y realizar tareas. En esta perspectiva, la sociedad mundial ha de elevar al ser humano, más allá de

racismo, al modelo que ha de regir al ser humano no uniforme sino que se concretiza y hace patente en su diversidad, porque lo diverso es lo que más especifica a los hombres.

Así en la actualidad como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en los detalles, obra de la sociedad. Es ella la que nos traza el retrato del hombre que debemos ser, y en ese retrato vienen a reflejarse todas las particularidades de su organización.¹⁰⁴

Más allá de este principio, la educación ha de transgredir los elementos que lo circundan, determinados por una sociedad injusta y plantear un proyecto alternativo profundamente humano, impidiendo que las costumbres, la rutina se sobrepongan a la labor genética, creativa, ágil y flexible del desarrollo de los educandos.

Desde Kant encontramos que "el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible", tal cuestión consiste en saber ¿qué debe entenderse por perfección? De acuerdo con una ya vieja tradición, es el desarrollo armónico e integral de las facultades humanas, llevadas al nivel más elevado que pueden alcanzar los hombres y realizarlas lo más que sea posible. Pero esto dice muy poco de la labor dialéctica que tiene la educación. Las potencialidades se llenan de verdadero contenido cuando se mira a la educación siempre como proceso, en la cual educar adquiere su dimensión más profunda al ser concebida como forma de conocer, lo que tiene un sentido implicativo de análisis. El conocimiento a partir de una educación en la moralidad como eje rector, propicia, como atinadamente apunta Herbart, la unidad de las ciencias sociales y naturales y sus vínculos con las actividades artísticas. Así, el educar adquiere un significado que busca integrar, mostrar, enseñar y filosofar a partir de una perspectiva donde el alumno clarifique, asocie desde un sistema y método.¹⁰⁵ No obstante que la educación es conocimiento, método y sistema, es algo más, porque no sólo consiste en descubrir, explicar e identificar los motivos y de construir sistemas pedagógicos ya que todo ello es insuficiente a las leyes del aprendizaje, a las cualidades del espíritu a formar y de las correlaciones abstractas entre el ser y la sociedad. Puesto que "en el acto de conocer tiene que participar todo el ser" porque en la captación de la realidad y la apropiación del mundo, se realiza un acto humano que se concretiza en la

integración de lo subjetivo y lo objetivo, en el cual

la realidad enriquece al sujeto y el sujeto enriquece al objeto. Más que un acto de conocimiento es un acto creativo, una relación dialéctica gracias a la cual se humaniza el objeto y se objetiviza al sujeto. Esta apropiación de la realidad por el sujeto, este crecimiento personal, este aprendizaje /.../, es lo que llamamos educación.¹⁰⁶

Así, tener conocimiento es poseerlo, es romper con las ilusiones, con la desilusión que provoca el saber, es rasgar los velos ideológicos que obstruyen conocer la realidad, conocer significa, como escribe Fromm,¹⁰⁷ rasgar la superficie para llegar a las causas. Conocer quiere decir "ver" el fenómeno desnudo, descarmarlo e integrarlo, pero no sólo significa tener la verdad absoluta, sino también penetrar de la superficie al fondo, esforzándose crítica y activamente, por acercarse cada vez más a ella.

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La educación en América Latina debe ser una actividad de reflexión crítica, integrativa y multifacética que rompa con las condiciones de la marginación y la miseria y rescate para los hombres el derecho a ser libres y capaces de defender su libertad.

Por eso mismo, la cultura y la educación no se pueden ver separadas, tampoco en una relación mecánica, pues tal proceso es equivocado, porque no podemos pretender enseñar algo que en su trasfondo no corresponde a la realidad del fenómeno educativo. De otra manera la educación representa un simple instrumento de alienación y no un medio de formación del hombre, como sucede en la actualidad en Latinoamérica. Es decir,

el verdadero conocimiento /.../ no es el hábito ni la intuición intelectual, sino reflexión crítica, por la cual el pensamiento ase inmediatamente su propia naturaleza y la relación que mantiene con la realidad. En la filosofía de la educación latinoamericana la reflexión consiste en asir una actividad interior que desemboca en una pura relación de cualidades abstractas. Quiere asir en los educados una actividad anterior, la de un espíritu que no estaría ahogado por las condiciones de miseria, actividad anterior a la miseria misma que representaría a la educabilidad humana en abstracto y al espíritu abstracto de la pedagogía.¹⁰⁸

Educabilidad es una facultad del hombre y el atributo de la humanidad, representa una aptitud para educarse, la cual tiene su origen en la esencia

de lo eminentemente humano, es la capacidad de la persona para realizarse, de elevarse, de perfeccionarse, de superarse; no obstante esto, cabe aclarar que la educabilidad a pesar de tener su raigambre en el "espíritu humano", tiene su origen en la sociedad; por consiguiente, en la sociedad fructifica esa capacidad, porque es la acción social, la relación con los otros la que la fertiliza y le permite dar sus frutos. La educabilidad de la realización personal siempre es perfectible en permanente proyección hacia el futuro,

es decir, la educabilidad es la potencia capaz de hacer del hombre que la posee, un elemento social, siempre y cuando esa potencia reciba influjos adecuados que promuevan provechosamente su actualización, o sea, que logren que de capacidad pase a realidad.¹⁰⁹

De tal manera la educación es el camino de la integración de la persona y el punto de apoyo de la educabilidad.

¿Cuál sería el sentido de esa integración? Integrarse significa ser sujeto activo biopsicosocial de la cultura; en este sentido la sociabilidad habrá de convertirse en la línea directriz que hace viable la convivencia social, la comunicación con los demás y la intercomunicación. Esto incorporado al proyecto educativo permite una determinación y una modelación. Quizá en este aspecto las teorías educativas en América Latina no han tenido su verdadera realización, porque no han logrado establecer los principios rectores, las categorías teóricas y los conceptos que faciliten una construcción teórica y práctica de una educación para la libertad. Se parte de supuestos y de filosofías que nunca se explican y que en muchos casos nos llevan a confusiones teóricas y metodológicas. El trabajo de investigación educativa en América Latina debe fijar *a priori*, los supuestos desde los cuales ha de realizarse, y a partir de allí habrán de generarse los diversos procesos de análisis y crítica que posibiliten plantear las alternativas más idóneas a las argumentaciones realizadas.

¿Hacia dónde encaminar la educación en América Latina? Habremos de propugnar por una educación en la cual el ser humano espera y reclama para convertirse en lo que debe ser, un hombre en libertad para decidir su propio destino y le permita escapar de las ideologías alienantes superando las circunstancias opresivas y convertirlo en transformador de las mismas. En la base de esto se encuentra la integración biológica y psicológica del individuo, que con la acción responsable y atinada del maestro hará posible interaccionar racionalmente con los estímulos sociales. En una educación de la magnitud que

estamos proponiendo, nada puede ser dado como hecho, acabado e infalible en su simplicidad lógica, porque aquí es el educando quien trabaja y busca. Esta educación presupone cualidades especiales como son: el respeto a la libertad, a la dignidad e integridad del alumno. La educación tiene por sustento la realidad socio-histórica, haciendo difícil caer en fantasías y valores arbitrarios que obstruyen el desarrollo de las potencialidades humanas.

La situación de explotación y miseria frena y aplasta toda posibilidad.¹¹⁰ La educación en América Latina ha de cumplir con uno de sus objetivos fundamentales: ser educación conscientizadora y constituir a los individuos en sujetos de acción social y política, que privilegie la organización económica con sentido de distribución equitativa de la riqueza y asegure mínimamente la dignidad, instaurando justicia en un contexto de lucha con los poderosos intereses creados. La educación debe servir de algún modo para transformar nuestras sociedades. Una educación así concebida tiene una dimensión política y es un elemento de apoyo y orientación de los hechos sociales.¹¹¹

Compartimos la propuesta de Freire en la cual la educación debe ser una opción por el hombre y por consiguiente para la libertad.¹¹² Opción en la cual la acción pedagógica es una acción política y su finalidad no consiste en impartir informaciones preestablecidas, como las de crear las condiciones socialmente para que el hombre pueda continuamente autoafirmarse y capacitarse para ser un sujeto de desarrollo social y personal. Así, la educación deja de ser una técnica de adaptación en Latinoamérica, para transformarse en el medio capaz de impulsar la dinámica de los cambios sociales. En la situación de crisis total, de la cual la educación forma parte, es urgente que reflexionemos: ¿en qué consiste la crisis de la educación? Es indudable que la educación como producto social de la economía capitalista, en crisis con las "alternativas" dadas por las metrópolis del dinero y del capital, con un sistema escolar de fines de siglo, en Latinoamérica, no satisface en una medida suficiente las necesidades de la economía, de la reproducción y de la cultura nacional y muy particularmente, las aspiraciones y esperanzas de las numerosas masas de población. La evaluación¹¹³ de los procesos educativos muestra el agotamiento en proyectos y objetivos originales. En la nueva división internacional del trabajo el capital ha creado puestos adecuados a su desarrollo, como son la formación de una reserva mundial de fuerza de trabajo potencial, donde cientos de millones de trabajadores de los países atrasados y los ex-países socialistas están a su servicio.

El desarrollo y refinamiento de la tecnología y de la organización del trabajo, permite descomponer los procesos de producción complejos en unidades elementales hasta el punto de que una fuerza de trabajo no cualificado puede ser adaptada sin dificultad en un corto período de tiempo para realizar las tareas fragmentadas.¹¹⁴

Esta nueva forma de agresividad ha incorporado a la sociedad mundial a la producción capitalista y puesta a la disposición del proyecto global del neoliberalismo. Bajo esta perspectiva el proyecto pedagógico para nuestro continente no puede ser más desesperanzador, la situación obliga a repensar la problemática educativa que haga posible una vía adecuada para sus hombres. Es recuperar los viejos proyectos bolivarianos integracionistas, como la forma más adecuada para la defensa de nuestros países y sus hombres. Integración no sólo en lo cultural sino en lo económico y social.¹¹⁵ En este aspecto el conocimiento pedagógico propuesto por nosotros debe representar la posibilidad de la toma de conciencia política de las masas para que reconozcan la importancia del papel que desempeñan en el proyecto integracionista, pero al mismo tiempo, han de defender nuestras tradiciones culturales que den un sentido de identidad a nuestra América. De esta forma, la concepción del conocimiento pedagógico, tiene que representar la posibilidad de actuar comunitariamente.

LA ESCUELA Y LAS RELACIONES DE PODER EN AMÉRICA LATINA

En los años cincuenta, numerosos observadores del sistema capitalista creyeron descubrir una tendencia conducente hacia el "fin de las ideologías"¹¹⁶; a la retracción de las oposiciones simbólicas en los campos de organización social y la actividad política. Tras ya largos siglos de debates teóricos la humanidad -según Bell- debería llegar a una etapa de apaciguamiento en la que las reflexiones científicas y tecnológicas sustituirán los debates acerca de los fines y valores de lo social. Los debates, sin duda, resultaban convincentes, se partía del supuesto de que todos los países entrarían a una etapa de participación común de desarrollo industrial y tecnológico con los mismo fines, como son el crecimiento económico y la superación de los niveles de vida, lo cual ocasionaría, como consecuencia, la formación de un consenso general encaminado a alcanzar los objetivos propuestos; esto, según se pensó, traería como resultado limitar las discusiones en la selección de los medios de las nuevas

sociedades, caracterizadas por los objetivos de producción de repartición de bienes, y se centraría la atención hacia el estudio de las inagotables divergencias e imaginaciones concernientes a la vida política, buscando soluciones técnicas capaces de asegurar el impulso de la economía. Como demostración de la decadencia de las ideologías, se traía a cuenta a un tiempo, la indiferencia de los electores hacia las discusiones oratorias, la delineación del lenguaje efusivo, la institucionalización de los procedimientos para solucionar los conflictos sociales, la eficacia creciente y la extensión de las tecnoestructuras, la transformación de sindicatos en grupos de presión, la evolución de los partidos, en otro tiempo revolucionarios, hacia posiciones reformistas. Estas reflexiones y sus debates sobre las ideas acerca de los fines de acción política, corresponderían a la etapa inicial de la sociedad industrial; a ese periodo de formación histórica en que los objetivos no estaban aún definidos, en donde se producían la violencia de acumulación primitiva de capital y las clases sociales no habían logrado negociar sus diferencias. Los debates teóricos, según esta postura, serían un signo de atraso social y un síntoma de subdesarrollo.

Es obvio que lo hasta aquí pergeñado nos habla de un mundo que en muchos aspectos, en el nivel de la organización social, política y económica, está muy alejado de la realidad que América Latina vivía en ese tiempo. Los grandes acontecimientos de la historia mundial, Primera Guerra, gran depresión, Segunda Guerra, constituirían el marco obligatorio de referencia, ya que nuestra historia particular está inserta en aquella, no de modo pasivo sino con gran dinamismo. Sin embargo, la historia de nuestras naciones no puede ser concebida como mero reflejo positivo o negativo de lo que acontece fuera de ellas, en esto radican muchos errores de interpretación del doloroso tránsito de la economía agraria a la economía industrial.

La tendencia general del capitalismo ha sido siempre la de transferir el costo de la crisis de las áreas metropolitanas a las áreas dependientes. Ello es muy natural, puesto que son los puntos más vulnerables del sistema. Empero, esto no permite considerarlas como entidades pasivas incapaces de generar fuerzas que eventualmente contrasten o atenúen dicha tendencia a través de una lucha de clases para producir efectos pertinentes.

En América Latina el auge de la posguerra duró muy poco. El reacomodo mundial de los más altos enclaves del poder económico y político provocaron grandes caídas del supuesto proyecto de desarrollo nacional autónomo de nuestros países. Se descubre que sólo fue una quimera. La economía

latinoamericana no logra desarrollar mecanismos autónomos de acumulación de capital, ya que ésta siguió dependiendo en última instancia, del sector primario exportador y de sus avatares en el mercado internacional. La industrialización se desarrolló desde arriba, en lugar de comenzar por los cimientos. Los avances logrados en este periodo, muestran que el sector productor de bienes de producción siguió siendo el pariente pobre del proceso, su incapacidad puso a todo el sistema de industrialización a merced de la capacidad de importar maquinaria y equipo e impidió que se generara una acumulación significativa. En las zonas agrícolas, salvo contadas excepciones, no se reprodujo un desarrollo de las fuerzas productivas de gran envergadura y la vieja estructura latifundista lo hizo manipulable.

Merced a estas series de cambios se suma la consolidación del imperio norteamericano, como el indiscutible polo hegemónico del sistema capitalista, el cual expande, desde entonces, todos sus tentáculos sobre el subcontinente. Continúan con sus actividades extractivas mineras y del petróleo, y no se desentiende de las plantaciones y complejos agroindustriales; sin embargo, su objetivo central es la industria y el sector financiero. Todo ello condujo a un deterioro de los términos de intercambio así como a la desnacionalización de la economía y drenado de excedentes determinó un cambio de patrón en nuestro desarrollo capitalista de la posguerra. Las altas ganancias del capital monopólico, sumado a la necesidad de las burguesías locales de transferir los efectos del deterioro a los sectores populares, hicieron que los salarios empezaran a decrecer, no sólo en términos relativos sino también absolutos.

Más allá y por encima de generalizaciones y siempre desde las metrópolis, observamos que Latinoamérica llega en este momento de su evolución a alejarse de esa "paz" para la reflexión y conciliación política. La serie de contradicciones acumuladas y su exacerbación por los prolongados efectos de la depresión de 1929 y aunado a esto, en el plano estrictamente político, la mayoría de nuestros países han padecido en la década del treinta los oprobiosos regímenes oligárquicos dictatoriales y, en algunos casos, de tiranías semicoloniales que son una simple prolongación de la ocupación imperialista.¹¹⁷ En esta época se encuadran las luchas populares fijándose como objetivo inmediato el establecimiento de la democracia. Dentro de este contexto y en las décadas de 1940 y 1950 se inician las grandes migraciones del campo a la ciudad, se origina una clase obrera apenas en formación y los industriales asumen el liderazgo discreto u ostentoso de las luchas reivindicativas y reformistas de las clases

obreras, y una ya desarrollada clase media. Esas burguesías aliadas con grupos de clase media, militares, intelectuales y otros será la clase victoriosa contra las oligarquías.

En este contexto histórico aparece como el centro de poder de un sistema de fuerzas heterogéneas, el Estado populista. Los diversos grupos sociales urbanos, dentro de los que destacan la burguesía industrial y el proletariado naciente o en expansión, conjugan sus fuerzas políticas para conquistar, mantener y ampliar su poder contra las burguesías agropecuarias, comerciales y financieras tradicionales, vinculadas a la economía primaria exportadora al imperialismo. Destaca con peculiaridad el "Estado populista"

combinación *sui generis* de los sistemas de movilización y control de las masas asalariadas urbanas -cuando no también rurales- con el aparato estatal, específicamente el poder ejecutivo. Diferentemente a lo que ocurre en la "democracia representativa", cuando tiende a haber una separación clara, aunque no absoluta, entre el Estado, el partido del gobierno y, por lo tanto, las bases populares de éste /.../. El Estado es presentado por las fuerzas que se hallan en el poder como si representase, al mismo tiempo a todas las clases y grupos sociales pero vistas como "pueblo", como una colectividad para la cual el nacionalismo desarrollista pacífica y armoniza los intereses y los ideales. El Estado es propuesto e impuesto a la sociedad como si fuera su mayor y único intérprete, sin la mediación de los partidos.¹¹⁸

El Estado populista paulatinamente irá desapareciendo —salvo pequeños brotes en los setenta— para introducir a nuestros países, al final de los ochenta en un nuevo circuito que supera cualquier previsión. El deterioro de las relaciones económicas mundiales, el surgimiento de una potencia económica como el Japón, la caída del muro socialista, la unificación de la economía europea, la gran depresión económica mundial colocan a los países atrasados en una situación de desventaja y dentro de un proyecto inviable para su desarrollo futuro. Las alternativas económicas para América Latina dentro del marco económico mundial son inciertas. Las reivindicaciones sociales de sus hombres, la lucha por las libertades y la democracia son cubiertas por el velo ideológico de las teorías neoliberales del imperialismo, pareciera que cualquier intento de análisis teórico, de crítica ideológica y participación política quedarán reducidos a los objetivos teóricos y prácticos de participación para el desarrollo del proyecto neoliberal del capitalismo. Del mismo modo, el socialismo ha

quedado reducido al porvenir de una ilusión, utopismo de un ejercicio económico-político fracasado y fuera de uso. Lo viable —según se cree— para los países del mundo es el capitalismo,¹¹⁹ con su carga de alienación y consumismo, explotación, deterioro ambiental y miseria para los que no lograron alcanzar los niveles de desarrollo. Por distintos medios observamos que el neoliberalismo y su nuevo programa para recuperar los espacios vacíos desvía la atención del mundo a mirar los grandes problemas, limitaciones, fracaso y caída del que se dió en llamar "socialismo real". Es la posición triunfalista del imperialismo que le está permitiendo justificar el argumento de que el sistema económico-social valedero es el capitalismo.¹²⁰ Sin embargo, es urgente penetrar en el estudio del sistema capitalista buscando descubrir cualidades y defectos, alcances y entrapamientos de justicia social y de libertades. Porque no puede ser éste el mejor sistema de organización económica y social cuando por encima de cualquier proyecto de realización humana está la ganancia, el dinero. Norteamérica, el centro más importante del capitalismo, no puede asumir una posición triunfalista cuando actualmente en su interior tiene graves problemas económicos, sociales, políticos, de libertad y de justicia. Debemos estar alertas, hoy como ayer, de que las propuestas que actualmente se vienen propugnando para la superación de las ideologías y de los vetustos regímenes políticos, tantas veces propugnadas por el capitalismo y sus voceros, buscan sobreponer su ideología, la que no puede ser considerada como la más adecuada para la supervivencia de la humanidad. Nunca como ahora estamos obligados a desentrañar los fundamentos del poder y su forma operativa. América Latina no podrá enfrentar los nuevos cambios de la ideología de la dominación sin estudiar con detenimiento las causas de los fracasos en la lucha por la libertad, por la democracia y contra la miseria.

La educación, más allá de cualquier elemento de justificación, constituye un marco desde el cual se puede proyectar una alternativa esperanzadora o derrotista, según sea el caso y, más allá de las teorizaciones y ejercicios prácticos, la educación en sí misma, contiene un profundo sentido político. Su politicidad¹²¹ radica en que la forma por la que una sociedad transmite su historia y tradiciones, valores y formas de conducta están determinadas, en cierto modo, por la educación. La situación actual de América Latina hace mirar con suma desconfianza la capacidad de los pueblos latinoamericanos para controlar sus propios destinos. Esto se muestra en la práctica de una educación alienante nunca comprometida con el mundo real, la cual expresa, generalmente, reflejos de

pensamiento de la sociedad dominante, la que sufre, como es natural, el error de considerar como infalible su pensamiento y, por lo tanto, encuentra como normal el que las sociedades dependientes la sigan ciegamente. Empero, cabe hacer notar que dicho fenómeno social e histórico no puede absolutizarse, ya que en sociedades dominantes y dominadas, metropolitanas y satélites siempre hay individuos que están des-alienados. Inmersos en una situación tan contradictoria y cargada de problemas de no fácil solución, que es necesario desentrañar los grandes recovecos que la actual situación histórica reclama. De otra manera quedarán rezagados todos los proyectos y aspiraciones tantas veces acariciados por nuestros predecesores. La filosofía política de la educación debe tener por tarea explicar las formas en que el poder se ejerce, la educación es un suelo nutricional para su ejercicio en la sociedad.

RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y PODER.

Es mi propósito en este *acápite* plantear un acercamiento de la relación que existe entre educación y poder. Debo aclarar que no se pretende de ninguna manera estudiar sistemáticamente la totalidad del trabajo docente y sus relaciones con el ejercicio del saber como instrumento de poder. Sin embargo, éste será tratado como parte complementaria de una actividad de reflexión más amplia como es el caso de estudiar la educación como forma de dominación y poder, los que se ejercen por un grupo hegemónico a través del Estado. En este sentido el cuerpo docente no es más que un reproductor de los objetivos de la ideología dominante, que se sobrepone a los verdaderos proyectos de una educación para la liberación. El poder adquiere el valor de un recurso necesario para las producciones de discursos adecuados para el control y permanencia de las clases por el grupo hegemónico, a través del sistema formal e institucionalizado del Estado. Desde la dialéctica del discurso teórico y la práctica política podemos considerar, sin embargo, que toda educación va más allá de los proyectos de una clase y contiene en su propia conformación y práctica educativa una contradicción fundamental entre dominación y liberación. Es decir, no es el mero ejercicio de control de las conductas de los individuos de una sociedad, porque la historia desmiente esta unilateralidad. La educación como aspecto abarcador de la vida de los hombres también contiene la posibilidad epistemológica de escudriñar la realidad sociohistórica y política al descubrir las contradicciones sociales e históricas que imposibilitan la realización del proyecto humano. Analizar esto requiere tomar una posición

asuntiva y crítica que haga viable y permita plantear alternativas para la liberación. Sin duda la sociedad es la que determina a la educación, pero esta última también determina de alguna forma a la primera.

Este modo de considerar a la educación puede llevarnos a grandes peligros, como son los de navegar con problemas teóricos en muchos aspectos irresolutos desde una metodología y epistemología que no acepta a la contradicción como el motor del proceso de reflexión crítica. Es necesario hundirnos en el estudio teórico-práctico de la realidad educativa, sus vínculos con la sociedad, su historia, por encima de todo positivismo, intentar construir una forma de conocimiento acerca de la realidad educativa y sociohistórica de la que surge. En este sentido, la metodología y los problemas epistemológicos e inclusive la técnica y procedimientos específicos nos llevan necesariamente, en la actualidad, a la lucha por el poder (político) que se libra en nuestro continente. Ello obliga, en el terreno de la filosofía política, a considerar un diagnóstico de la situación.

El triunfo de los movimientos revolucionarios en la actualidad en América Latina no son una garantía para que se mantenga el proceso de desarrollo del proyecto asumido originalmente. Así lo muestran la Revolución sandinista y las elecciones recientes en Nicaragua. Todo esto nos lleva a observar el comportamiento y la capacidad de asimilación del neoliberalismo, ejercido particularmente por Estados Unidos sobre nuestros países. La experiencia reciente ha conducido a los grupos revolucionarios a caer en el desánimo, en la falta de esperanzas en la lucha armada revolucionaria; sin embargo, cabe advertir que la capacidad de reciclarse en su organización y operatividad del imperio, no quiere decir que debemos cruzarnos de brazos y esperar que el proceso histórico brinde nuevas oportunidades para reclamar nuestro derecho a ser libres. Derecho que implica la necesidad de realizar, como escribe Cerutti,¹²² nuestra utopía. Es el derecho a la construcción y decisión sobre nuestro futuro, es una propuesta filosófica que va más allá de las prácticas institucionales academicistas, en el sentido, de no poder reducir al rigor, a la científicidad y a la erudición toda la actividad, sino también en comprometerse a estudiar la realidad, porque el compromiso histórico y epistemológico sobre la realidad no puede soslayar las demandas sociales. En este sentido el pensamiento de la liberación en sus diversas expresiones (literatura, pedagogía, ciencias sociales) constituye una forma coordinada de relaciones entre pensamiento y sociedad, lo cual conduce a no eludir lo político sino a considerarlo como parte de la reflexión que

conforma la génesis del pensamiento. En el entendido de que "la filosofía no es política, pero no puede evadir ni evadirse de lo político, so pena de dejar de ser filosofía".¹²³

En otros términos, la búsqueda por la liberación supone habérselas con el poder, pero no con el poder visto solamente en el nivel conceptual, sino también con el ejercicio mismo del poder y sus consecuencias atroces como son la represión, el autoritarismo, las alienaciones, las argucias, los abusos, etcétera. El poder desnudado desde la situación práctica en que se ejerce y enfrentado al reclamo de la justicia y la libertad. Lo que nos lleva a reflexionar sobre la dimensión política y ética del proyecto utópico arraigado en la historia y posible de realizar en el futuro que plantea la necesidad de elegir opciones responsablemente, las que habrán de determinar acciones y reflexiones ulteriores sobre la realidad sociohistórica.

Esta propuesta obliga a interrogarnos sobre el papel que debe desempeñar la educación en América Latina opuesta a ejercer modelos externos y a la sacralización del conocimiento por el conocimiento, la labor aquí obligada es desmitificar los modelos ideales del "mundo feliz" para cuestionar su profunda carga ideológica y política de alienación. Es en este horizonte donde lo pedagógico, que no *paideia*,¹²⁴ donde este desarrollo desempeña un papel preponderante en la justificación del ejercicio del poder, al instituir una subjetividad ideológica que sostiene el ordenamiento escolar y su papel es el de expresar y el de configurar la institución escolar al conformar la legitimación de los roles básicos del docente, de la instancia formativa construida para la legitimación de una cultura alienante que margina y separa a los sujetos ubicándolos en la vía de lo útil, de lo codificable.¹²⁵ En esta vía, la pedagogía se construye de discursos, símbolos e intenciones, respuesta a un proyecto "modelizado" de hombre que se quiere formar. Estos discursos se basan en conceptos estelares, preocupados por apologizar el porvenir, tomando en cuenta ciertos rasgos atribuidos a la realidad. Para darle validez y garantía se adjudican apellidos estelares que den cuenta de propuestas idílicas sobre el porvenir, lo cual les da "legitimidad". Es un modelo pedagógico homogenizador para el orden y la armonía, con ausencia de la diversidad y del conflicto, colocándose más allá del hombre nuevo, polivalente, integral, libre de explotación, de alienación y dominación. Es una pedagogía de visión idílica, ilusionada de un porvenir que no se contempla en el verdadero horizonte histórico y político de

la liberación del hombre. Esta pedagogía constriñe la expresividad de los individuos para hacerlos "objetos" manipulables por el poder.

La educación en América Latina debe permitir que los hombres transformen el mundo a través de su trabajo: transformación que no reduce su capacidad expresiva e imaginativa como sujetos sociales. La educación adquiere su vitalidad al recuperar para los hombres la capacidad expresiva, factor eminentemente humano opuesto a la mercantilización mediante el consumo y la acumulación de conocimientos abstractos sobre la vida. Su valor no radica en el valor de uso, sino en el de cambio, al no definirse en horas de instrucción que alguien ha comprado con fondos públicos y que utilizará para el concurso del trabajo y del consumo;¹²⁶ en el cual, de acuerdo al mayor número de horas reclusos en las aulas escolares, más probabilidades y capacidad competitiva se tendrá en el mercado de trabajo.

De este modo, la escuela en la sociedad trata de imponer relaciones económicas y políticas exigiendo la reacción más pasiva de los grupos oprimidos por el sistema capitalista y permite la participación y aprendizaje más dinámicos a quienes son menos susceptibles de desear un cambio. En este sentido, la escuela adquiere una característica colonialista al contribuir a crear relaciones de poder entre los dominadores internos y externos sobre los dominados, entre los individuos y entre los grupos de la sociedad, permitiendo formalizar una lógica que "hace razonable lo que no es razonable".¹²⁷ Así, la asimilación de conocimientos se convierte en el marco ideológico dentro del cual el dominador pone de relieve la supuesta universalidad de su cultura y rebaja las aspiraciones de movilidad ascendente de los dominados a términos individuales no colectivos.

La escuela de países con atraso industrial enseña a los niños a responder a normas, requisitos y datos marcados por otros países así como por otros grupos, lo cual conduce a la afirmación de la dominación ideológica y marginante de que las "mejores" escuelas y universidades están en el extranjero y las mejores oportunidades también.¹²⁸ La función "educadora" de la escuela sólo existe en las naciones de América Latina, en la medida que la intención educadora está ausente, para quedar reducida a mera instrucción, porque instruir es adquirir conocimientos que se deberán aplicar dentro del marco en que se concibieron y para fines que son seleccionados y ajenos a la verdadera educación. Desde aquí es posible decir que la "educación" que se imparte en la actualidad en Latinoamérica, siempre ha sido una respuesta a los intereses de los grupos

hegemónicos y las élites del poder y, en casi todos los casos, responde a los objetivos marcados por los países imperiales. Así, la calidad de la educación responde al ordenamiento por el cual se busca formar funcionarios eficaces, serviles y, sobre todo, fieles al poder, o de aquellos individuos destinados a constituir la mano de obra más o menos tecnificada para la respuesta de los objetivos de los gobiernos en turno y acorde a las necesidades del capital y el consumo.

En esta vía, el docente se guía por los objetivos que le marca un programa, restringiendo su actividad a un trabajo mecánico, reduciendo su actividad profesional a una labor monótona e improductiva. Desde estas perspectivas el ritualismo del conocimiento convierte a los estudiantes en estériles al ser "sistemáticamente castigados en su creatividad y autonomía, iniciativa, tolerancia de la ambigüedad e independencia,"¹²⁹ para ser recompensados por su paciencia y obediencia o por otros rasgos de docilidad, laboriosidad y autocontrol. El maestro sanciona y hasta castiga aquellos rasgos de la personalidad que, permitiendo su desarrollo natural, podrían resultar un peligro para el orden y la estabilidad del sistema. Así, las relaciones pedagógicas son un equivalente a una forma empresarial burocrática y jerárquicamente organizada que busca la formación del "hombre de orden,"¹³⁰ caracterizado por un sinnúmero de virtudes contrapuestas a las del hombre crítico y creativo, como son la subordinación, la disciplina, la obediencia y toda una serie de "virtudes" que favorecen la pasividad. Ello permite la uniformidad despersonalizante en la cual el consumo permea toda la existencia diversificando sus tentáculos.

Actualmente

el mercado no sólo controla las relaciones de producción sino todas las relaciones, los lugares más protegidos por la tradición, lo privado y lo ignorado son hoy intervenidos y manipulados; así, los deseos, sentimientos, gustos, enfermedad, salud, educación, vida y muerte son cada vez más controlados.¹³¹

Es la modernización que construye moldes ideales desde los cuales nos medimos, comparamos y se establece el *deber ser*, torbellino de uniformidad pedagógicamente cambiante, porque la moda es cambiar para seguir siendo los mismos, cambiar es entendido como el disfraz uniformizador.

El sistema escolar se ha convertido en el único pasaje legítimo para cambiar de masa a élite, donde el "sistema coarta cualquier otro medio de promoción del

individuo y, mediante la falacia de su gratuidad, crea en el marginado la convicción de ser el único culpable de su situación".¹³² La escuela rompe con la realidad social circundante para producir un mundo que obstruye tomar conciencia de explotados. La uniformidad del sistema escolar no respeta las regiones territoriales, geográficas y étnicas, porque la intención de la escuela es la de urbanizar las mentes. Lo campesino, lo rural y suburbano se presenta como primitivo, mientras lo urbano, las grandes urbes son la viva representación antitética de lo arcaico, en el fondo esto puede entenderse como admiración y respeto del orden establecido por la ciudad.¹³³ En este camino es importante la autorreflexión del caso latinoamericano de G. Chacón Padilla,¹³⁴ quien al recordar su experiencia de formación descubre en el camino recorrido, de su origen campesino al de doctor en pedagogía, que la escuela hace posible la colonización de manera pacífica, a partir de una forma "inocente" de asimilación, transgrediendo las tradiciones culturales vernáculas, más allá del aprendizaje del alfabeto; colonización que se yuxtapone al propio proyecto vaciando la identidad de la expresión propia. Alfabetizarse y adquirir una amplia currícula escolar es garantizar el *ascenso social*. Las críticas a nuestros sistemas y proyectos educativos por parte de los centros de poder

es la difusión e internalización, la recepción e imitación de la cosmovisión y toma de conducta de Occidente /.../. Nosotros debemos imitar si no queremos equivocarnos. Estas son las tesis que nos predica esta escuela.¹³⁵

En este sentido se plantea la vieja propuesta de I. Illich de desescolarizar a la escuela, ya que las posibilidades de ascenso por ella prometidas son falsas, porque sus contenidos y conocimientos son ajenos a nuestras necesidades e intereses, para valorar la realidad latinoamericana, porque centraliza toda forma de promoción al convertirla en el monopolio de la verdad, destruyendo las formas de autoeducación de nuestra cultura. Desescolarizar en todos los niveles y regiones constituye una urgencia y significa orientarla hacia la realidad total campesina y rural, urbana y suburbana. Significa ponerla al servicio del hombre concreto con un proyecto renovado y creativo en la elaboración de proyectos, encaminados a la producción en la economía y la cultura para que los grupos sociales adquieran el control y poder de sus propios proyectos. Esta propuesta requiere reflexionar críticamente sobre todo lo que debe ser cuestionando, incluso, los propios instrumentos de reflexión.

De esta manera, la escuela ha adquirido una característica vital para el mantenimiento del *status quo* y es útil para mitigar el potencial subversivo que debiera poseer la educación en una sociedad alienada.

EDUCACIÓN Y PODER

La educación es sin duda un factor importante en el desarrollo social. Sin embargo, por su propio carácter no puede reducirse a una actividad formativa e informativa, sino que en sí misma debe contemplar la transformación del sujeto.

El saber, el conocimiento de la realidad es una condición para propiciar el camino hacia la necesidad de libertad. Libertad que debe ser conocida y practicada: empero, de ninguna manera el conocimiento teórico debe confundirse con la objetividad sociohistórica. No debe olvidarse que el conocimiento referido a la realidad, a pesar de no ser un "reflejo" de ésta y mucho menos la reproduce, forma parte de ella, porque como bien apunta Marx la teoría es

la síntesis de múltiples determinaciones/.../unidad de lo diverso/.../punto de partida de la intuición y de la representación/.../Método que consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual. Pero no es de ningún modo el proceso de formación de lo concreto mismo... Sino que/.../ es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos.¹³⁶

Así pues, el objeto teórico no puede confundirse con el objeto real, puesto que la realidad nunca se nos brinda como dato inmediato, sino siempre mediado por distintos factores sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales.¹³⁷ De esta forma podemos decir que toda construcción teórica y epistemológica sobre la realidad social es una respuesta mediada, mediación por la que se articula la individualidad separada del hombre concreto y la intercomunicación de éste con la historia. Es decir, la mediación sólo es comprensible en la medida en que está involucrada en la práctica, en una relación dialéctica¹³⁸ entre la realidad social y la teoría.

Por lo tanto, podemos decir que no hay fenómenos sociales "puros" sino individuos en una realidad social compleja y contradictoria. Realidad que requiere para su conocimiento considerar como uno de sus elementos fundamentales la *praxis* social total, puesto que el conocer es elaborar teóricamente

al objeto con base en el estudio del objeto real: es en otros términos, la validación dialéctica entre un sistema proposicional por el que se busca objetivizar lo teórico en lo real de un proceso social determinado.

La educación se inserta dentro de la totalidad real. La cual está determinada o refleja los intereses de los grupos sociales que conforman a la sociedad, porque, como escribe Juan David García Bacca,¹³⁹ los hombres reconstruyen de su historia misma, la forma como habrán de enfrentar a la realidad, la cual los hace diferentes de los demás seres vivos, ya que no sólo hacen la historia sino que son creadores de sí y recreadores del universo natural: porque ser inventor es ser creador, sólo posible de alcanzar por el trabajo. En esta línea de reflexión habremos de considerar a la educación como parte del todo social, el cual, debemos decirlo, no obstante los acontecimientos actuales, está determinado en última instancia, por las relaciones socioeconómicas; porque no siempre el factor económico se sobrepone a lo político, lo social, lo religioso, lo cultural, etcétera, pero sí ha sido un determinante hasta ahora en "la historia real, en las permutaciones del papel principal entre la economía, la política y la teoría, etcétera".¹⁴⁰ Más aún, la determinación en última instancia por la economía se ejerce, según los estadios del progreso histórico, no accidentalmente, tampoco por razones exteriores o contingentes, sino esencialmente, por razones internas y necesarias, a través de cambios, de desplazamientos y de condensaciones.

La educación más allá de ser un mero instrumento o aparato de control del Estado, contiene elementos que no se ajustan a esa absoluta y exclusiva determinación. Es incuestionable que el Estado ejerce para su supervivencia un control de las instituciones, pero este no es un sujeto aparte o por encima de la sociedad, sino que es un producto de ella. El Estado, a través de las instituciones pedagógicas, médicas, industriales, penales, de comunicación de masas, etcétera, tiene la cualidad de controlar la casi totalidad del tiempo de los individuos, incluso la muerte misma. Todo esto con el propósito de responder a las necesidades del aparato reproductivo. La enajenación se hace manifiesta en todas las formas de conducta de los individuos a tal extremo que

la enajenación en el trabajo se manifiesta tanto con respecto al producto, que le es arrebatado al trabajador, cuanto con respecto al proceso de producción, porque el hombre no pone en él en juego su capacidad creadora, no participa, no decide, es manipulado... Siendo el eje central de la economía capitalista la mercancía, viéndose obligado el hombre a

vender... su fuerza productiva, y a comprar asimismo, todo lo que necesita para vivir, la relación humana se traduce en una relación de reificación, de cosificación, en que cada uno es para el otro un posible comprador o un posible vendedor.¹⁴¹

Esto nos permite afirmar que las características de las sociedades capitalistas y actualmente las neoliberales son ocultar las relaciones sociales entre los individuos y las relaciones espirituales o psíquicas, para darles el aspecto de atributos naturales de las cosas o de leyes naturales. Así, las relaciones de intercambio entre los diferentes miembros de una sociedad, diáfanas y claras en las distintas formas de la organización social, toman aquí la forma de un atributo de cosas muertas. El precio de los productos, es decir, las relaciones fundamentales continúan existiendo y cumpliendo con su función. El panadero, el tendero, el juez con sus sentencias, aseguran la duración y el funcionamiento del orden establecido. Sin embargo, estas funciones son sólo implícitamente cumplidas, ya que se debilitan con mucha frecuencia y desaparecen de la conciencia de los hombres, hasta los mínimos vestigios de ellas y si aún pudieran encontrarse ya no tienen contacto con la ley y la acción cotidiana, porque todo eso ya no es esencial, es sólo la decoración inevitable del único hecho fundamental: una cosa inerte, la mercancía, se cambia por otra cosa yerta, que es el dinero.

Este proceso de mercantilización y competencia nos lleva al ejercicio sistemático de la competencia como estímulo, lo cual impide el desenvolvimiento de un sentimiento comunitario dentro del contexto escolar. De la misma forma obstaculiza el nacimiento de relaciones de solidaridad intergrupal, y prepara a los sujetos para adaptarse a la sociedad en que prevalece un exacerbado egoísmo individual de una sociedad que se sustenta en la competencia donde triunfan los más "capaces". Los educandos aprenden, desde las escuelas, a "vender" su tiempo y su esfuerzo para obtener como paga una nota, un título que les permitirá vivir mejor. Y en lugar de aprender a conocerse a sí mismos, concentrando su esfuerzo en madurar, enriquecerse y relacionarse con la realidad para integrarse creadoramente con ella, se capacitan en sentirse como una cosa sin vida, cuyo esfuerzo fundamental está encaminado a tratar de subir algún escalón de la esfera social para no quedar para siempre "sepultados" en los estratos sociales más bajos.¹⁴²

Dentro de esta complejidad de factores se constituye el ejercicio del poder, por medio de las instituciones encaminadas a brindar seguridad y protección a

través de un mecanismo que trata de controlar el tiempo de la existencia humana y puesto al servicio y a las exigencias de mercado de trabajo, para la "transformación del tiempo en tiempo de trabajo".¹⁴³ El Estado es, en este sentido, una forma especial, temporal y social en el que todos los individuos están sometidos a una vigilancia permanente. Así pues, los nuevos sistemas de control social establecidos por el poder, los grupos industriales y la burocracia política, son el resultado de una organización autoritaria que tuvo su origen con el nacimiento del capitalismo.¹⁴⁴

Con el advenimiento de las formas de producción capitalista, el concepto pedagógico de la transformación humana se asimila gradualmente a la teoría de la acumulación del capital. Así como el ser humano pasa de la ignorancia al conocimiento, el trabajo del hombre puede transformarse de torpe en diestro, así la ideología feudal teocéntrica en racional y competitiva, y el ser socialmente peligroso puede volverse ordenado. Por la escuela los individuos mejoran su "valor" de mercado, estableciendo por ella una relación comparativa entre los que no tienen instrucción y los que sí la tienen. La escuela se convierte en un instrumento de control para el cambio social. Así, como escribe Martín Carnoy

el capitalismo crea instituciones que sustentarán las estructuras capitalistas. Por eso, las escuelas sirvieron para controlar el cambio social (para mantener el orden), para crear insumos mejores de mano de obra con que sacar más producción material y para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionaban bien y crecían en el sistema capitalista.¹⁴⁵

Desde esta perspectiva los exponentes del capitalismo hacen creer que las instituciones capitalistas son las formas más perfectas del desarrollo individual y colectivo, llegan al extremo de sostener que el capitalismo es antiimperialista porque libera a la gente de las relaciones irracionales. Aquí es donde la escuela adquiere un valor "liberador", al ayudar a las distintas generaciones a funcionar en las estructuras capitalistas establecidas.

Repensar el problema de la educación y el poder es descubrir una polivalencia, un ocultamiento y sincretismo por los cuales se controla la existencia.

Se trata no sólo, de una apropiación o una explotación de máxima cantidad de tiempo, sino también de controlar, formar, valorizar, según un determinado sistema, el cuerpo del individuo.¹⁴⁶

Por la educación se determinan y controlan un sinnúmero de conductas o comportamientos de los sujetos sociales, a través del castigo y recompensa clasifican y evalúan al "mejor" y al "peor". Para el cumplimiento de estas funciones de tipo operativo, al poder le es imprescindible la ideología, la que en cierta forma fue considerada por Foucault como "el saber de todos los saberes", porque "su fin es plegar todo conocimiento a una representación a cuya inmediatez uno no escapa jamás". Esta totalización es algo natural al poder, lo cual quiere decir que su operatividad tiene una preparación concertada previamente por el Estado, lo que implica gobernar, dirigir, dominar. Sin embargo, está constituida por un conjunto de nociones que han de ser analizadas. Es necesario conocer desde dónde y hasta dónde se ejerce el poder y mediante qué instrumentos se aplican la vigilancia, la coacción y el control de los individuos. Es claro que el poder se ejercita de unos hacia otros, no sabemos quién lo tiene exactamente, pero sabemos quién no lo tiene.¹⁴⁸

La escuela, instrumento de la educación formalizada, constituye una forma de respuesta justificatoria a las innumerables interrogantes que el mismo sistema escolar plantea.¹⁴⁹ Desde aquí unas de las interrogantes centrales serían ¿a partir de qué principios habrá de enseñarse? ¿Qué debe enseñarse? ¿Esta enseñanza considera a la realidad social en que vive el maestro y el educando? Preguntas de no fácil solución. Sin embargo, el que enseña lo hace a partir de un discurso y de un saber que intenta detentar la verdad,¹⁵⁰ verdad previamente aprobada y codificada, y para lograrlo le son imprescindibles el saber y la autoridad. Un saber transmitido por el que más "sabe", medio por el cual se conforma la autoridad, investidura por la que se manifiesta el discurso para imponerse a través del ejercicio del poder.¹⁵¹ Esto muestra que el poder tiene uno de sus eslabones en la escuela, porque por ella se permite la administración del saber, la que tiene implícita una política de relaciones de dominación de una forma de discurso. En consecuencia, saber y autoridad son inseparables en la escuela, todo el peso del proceso de la educación está a cargo del maestro, y es el que tiene la absoluta autoridad en el salón de clases. Hay que admitir que

el poder produce saber:... que poder y saber se implican directamente el uno al otro: que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder.¹⁵²

De tal manera que, tanto el sujeto que conoce como los objetos que conoce están inmersos en las relaciones de poder y saber. La educación así concebida está conformada por una pedagogía cuyos fines son el reforzamiento de las relaciones de poder. En este sentido podemos afirmar que

la ideología del maestro corresponde a la ideología que lo aliena y se expresa por medio de la transmisión sin conciencia de los fines que persigue. Se trata de un conocimiento para y por los detentadores de las relaciones de poder que desvirtúan la realidad del alumno /.../. El maestro oscila pendularmente entre lo que es y lo que debería ser, entre realidad y utopía.¹⁵³

El maestro no educa sino aliena, puesto que se encuentra sumergido en una lógica de la irrealidad y del mito, su tarea consiste en presentar en forma coherente y sistemática aquello que en la existencia real es confuso. La dialéctica relación saber-poder se inscribe en la misma definición del poder, esto quiere decir que el criterio de conocimiento radica en última instancia en las decisiones del poder. Y en este caso la escuela como instrumento de poder, a través del maestro, regula y establece la formación y conformación de conocimientos y, por lo tanto, la fuerza y el afinamiento de la verdad. La formación así concebida y transmitida margina y expulsa saberes de la escuela constituyendo, como lo llama Carrizales, la "zona del silencio": es la ausencia potenciada de saberes, métodos, actitudes, valores, justificación del vaciamiento de la ideología y de posiciones políticas, de intereses hegemónicos.

La zona del silencio es la formación, es el lugar que habita el conocimiento inútil, al que se le califica con variadas negaciones: no pragmático, no objetivo, no científico, irracional; se le juzga como ruido innecesario, especulaciones sin valor. Por tales cualidades se merece la expulsión, lo que permite legitimar el saber institucional, precisamente, el saber institucional es legitimado a través de un proceso que revela, delimita, precisa, pero sobre todo expulsa;¹⁵⁴

todo lo cual hace posible aseverar que los proyectos de formación educativa sea cual fuere el carácter formativo que se persiga como es el de ser práctico, útil, verdadero, deben estar legitimados por el poder. Se margina la reflexión crítica, obstaculizando la posibilidad de pensar con profundidad sobre cómo, en qué, desde dónde, esto hace que el ejercicio y la práctica permanente del pensar como

experiencia desmitificadora difícilmente se de, porque requiere y exige ubicar el poder allí donde supuestamente no existe, en nuestra supuesta y propias evidencias, valores de saber y modos de razonar. Es analizar filosóficamente, con radicalidad saber-poder para desnudarlos introduciendo como parte del proceso de reflexión y construcción epistemológica de la realidad, aspiración al conocimiento de lo concreto, concreción de lo concreto real a lo concreto pensado, dialéctica que va de la teoría a la práctica, de la reconstrucción del saber sobre la realidad y la existencia. Es ir más allá de la verdad enseñable, la *verdad manejable*, verdad, que según Fernando Savater,¹⁵⁵ tiene valor institucional, jerárquico, fábril y discriminado, desde la sociedad de los poderes ejercidos centralmente por el gran Saber, en el que la verdad no transgreda lo establecido, porque sólo lo institucional se transmite, lo que se apoya en límites claros, límites que pueden llamarse conveniencia social o exigencia metodológica.

La verdad como principio fundante de la razón, de lo razonable deberá contener en su conformación teórica la crítica como cuestionadora de la propia razón y de la verdad misma; verdad relativa e histórica. En este sentido la enseñanza de la verdad debe ser superada por la verdad inenseñable, es otra forma de relacionarse con lo real; es admitir que los distintos saberes, incluidas las ciencias, fabrican simulacros cargados de posiciones teóricas e ideológicas. Las filosofías políticas de raíz neoliberal, como es el caso de la positivista, se refugian en argumentos apoloéticos de lo establecido al no cuestionar la situación opresiva de los hombres y se convierten en cómplices —conscientes o inconscientes— del poder del Estado. Debemos buscar colocarnos en una situación que rebase la supuesta racionalidad objetiva y el formalismo lógico, porque "no es la realidad lo que carece de esperanza, sino el saber que —en el símbolo fantástico o matemático— se apropia de la realidad como esquema y así la perpetúa."¹⁵⁶ Las leyes formales de la lógica tienen el carácter coactivo de la autoconservación de sobrevivencia. Este formalismo es una consecuencia opaca y confusa de los intereses en una sociedad en la que la conservación de las formas y la de los individuos coinciden casualmente. Todo esto lleva a reflexionar sobre la manera como el poder se afina y atraviesa a los individuos por medio de un saber que expulsa de sí el pensamiento cuestionador. A lo largo del mito de la ciencia y de la lógica, el pensamiento pierde el elemento de la reflexión sobre sí misma, distanciándose de la realidad sociohistórica, para construir el proyecto del hombre automatizado, unidimensionalizado. Es la

transgresión de lo humano para vaciar a la reflexión teórica del sujeto y "eficientar" la productividad, al colocarse por encima del individuo y sus determinaciones psicológicas y humanas. No es sino la gestión del plan del poder, la ascendente "industria" de almas que modela a los espíritus a su propia y repugnante imagen. Por ello "el monopolio en el campo del saber es tanto más rotundo cuanto más asciende en el universo del poder de la tecnocracia que inmediatamente hace del positivismo su filosofía propia".¹⁵⁷ Esta positivización obstruye lo subversivo y peligroso; aquello que delata a la injusticia de lo existente por lo menos en la congruencia entre el concepto y la realidad.

En toda organización del saber y del poder el sistema escolar se regula por una serie de disciplinas que están regidas por normas, las que a decir de Foucault,¹⁵⁸ a partir del siglo XVIII con el nacimiento del capitalismo, han sido entregadas a otros poderes como son el de la ley, el de la palabra, el del texto, el de la tradición. Donde *norma* significa en sí misma establecer roles y papeles de clasificación y distribución jerárquicamente. O sea, el poder, la normalización obliga a la homogeneidad. Así, la institución escolar se rige por un conjunto de reglas que sancionan y delimitan los aprendizajes, dándose dentro de un proceso permanente de intercambio de conocimientos, estableciendo la garantía de la relación de enseñanza-aprendizaje y de transmisión de conocimientos del maestro al alumno. En esta relación se presentan como necesarias la aprobación y cualificación de conocimientos, a través del *examen*, porque por medio de éste se valida, regula, clasifica y determina el carácter operativo de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, el *examen* no se reduce a la sanción de un aprendizaje sino que es un factor que prorroga constantemente el poder. El "examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder, cierto tipo de formación del poder."¹⁵⁹

Es necesario romper con ese círculo vicioso para establecer los lazos que permitan una verdadera comunicación entre el maestro y el alumno y de éstos con la realidad concreta, lo cual se puede lograr en la confianza y el reconocimiento de las posibilidades y alcances de cada uno de los sujetos en la producción de conocimientos. Esta deberá constituir la base de una metodología del proceso de desarrollo y construcción de conocimientos que aglutine la *voluntad de poder* porque *saber es poder*, reza el adagio escolástico, voluntad que rescate la conciencia de los hombres como seres sociales, colectivos, capaces de transformar el mundo de opresión e injusticia y la superación de la ideología alienante que tergiversa los términos para comprender lo real, y

no confundir lo objetivo con lo ficticio y lo fantástico. En el acercamiento a la verdad caminar por los caminos —más allá de ficciones— de lo real, de lo efectivamente real, de lo práctico y lo concreto, y es menester propiciar las condiciones de un salto cualitativo que lleve a los hombres a tomar conciencia de su realidad como un primer paso hacia la socialización del conocimiento, a través de la sensibilización de cuanto sucede y se adquiere mediante la capacidad de expresión, lo cual requiere contar con la tradición, volviendo la mirada a la historia, para superar la despreterización de los tiempos actuales. Es descreer lo creído y lo impuesto para recuperar la capacidad combativa contra lo opresivo del sistema hegemónico del poder. De otra forma puede conducirnos a un callejón sin salida de fatales consecuencias. Es enfrentar los valores establecidos con los contravalores que rompan la tendencia del poder hacia la unificación, por inercia de un mínimo esfuerzo hacia una "máxima" realización en el menor tiempo. Nuestras posibilidades son cada vez menos, las sociedades urbanizadas son homogenizadoras imponiéndose a lo rural y lo campesino. Opuesto a esto es necesario revertir contra la quimérica ilusión de que "todo puede explicarse por la razón pura y corroborarse por la razón experimental".¹⁶⁰ De esta forma lo concreto, en este contexto, es recuperar al hombre para sí y no para la producción y el consumo. Y alejándose del proyecto de la escuela productora de individuos, selectivamente "capaces para ocupar puestos en el sistema de producción", y bajo un esquema educativo organizado en compartimientos estancos obstaculizadores de la capacidad de decisión, se debe someter la realidad, en la cual los hombres viven, al análisis con espíritu crítico y descubrir que los datos, las ideas, los conceptos son abstractos en la medida que no se empanan con la *praxis* de la existencia y de la vida.

Lo que planteamos es que la educación, en todas sus formas y específicamente la formalizada, debe ser proceso, acción y transformación de la vida real e histórica. En ella debe estar presente una progresiva y continua reflexión que va más allá de sus propios límites,

donde la marcha del pensamiento pedagógico no consiste en ensartamiento de conceptos, sino en movimiento y acción de la inteligencia que se expresa por la práctica educativa y encuentra expresión crítica del análisis de las circunstancias.¹⁶¹

En suma, la educación habrá de constituirse en una relación dialógica, activa y creadora, educación en la confianza y la libertad. Definir la educación, tanto

formal como informal, es encaminar los esfuerzos para la conformación de las generaciones futuras profundizando en el conocimiento de la dignidad humana, respetando las individualidades y promoviéndolas hacia el sentido comunitario. Esta no es otra cosa que romper con los lazos que obstruyen la vocación humana en lo personal y comunitario "para construir una realidad más humana y solidaria".¹⁶²

La realidad espantosa de los últimos años y particularmente con la caída del muro de Berlín nos obliga a reconstruir teóricamente nuestras concepciones sobre la realidad, sin idealizar demasiado. Se debe cercenar la ideología neoliberal triunfalista, desnudar sus objetivos y alcances e ir también a las propuestas y objetivos no alcanzados por el "socialismo real". Nunca como ahora, no se debe caer en los nubarrones de la falsa conciencia del ejercicio del poder internacional, porque es necesario superar el pesimismo y desesperación, del mismo modo, el trivial optimismo. Porque la vía neocapitalista tampoco es el paraíso, ni el socialismo nos da una solución suficiente y adecuada para la superación de la negación de lo eminentemente humano. Es importante recordar la reflexión meditada de Alexander Zinoviev,¹⁶³ quien a ese respecto señala que tanto en el Occidente como en la Unión Soviética el paraíso existe únicamente para una minoría privilegiada. La aspiración de Rusia de ser una parte más de la sociedad de consumo nos advierte que el bienestar de Occidente tan perorado "no es más que un pequeño islote de un océano de suciedad y sufrimiento". La visión del dinero se ha colocado por encima de lo humano, seducción ideológica que ha contaminado, provocado la desacreditación y ruina de todo lo soviético y lo comunista, adoctrinamiento del ejercicio del poder internacional del capitalismo mucho más eficaz que el comunismo. Este aprendizaje se realiza por variados canales que forman parte de la vida cotidiana como son: la televisión, la literatura, la publicidad, la moda, la planificación del tiempo libre de los jóvenes y todo tipo de organizaciones. Penetrar en los intersticios de la organización de la economía occidental es descubrir la dictadura de las firmas, de los bancos.

Es una rigurosa legislación impuesta por el Estado y un sistema de órganos de poder no electos, que mantienen en buen orden el mecanismo social y los intereses de quienes lo dominan. Es la división y el reparto del mundo en zonas de influencia /.../. Es una política que se fundamenta en la economía y una economía que se basa en la política. Y sólo en último lugar es competencia entre unos particulares "libres" en cada

mercado "libre", competencia con una influencia mínima, que es exagerada con el objeto de embarcar a las masas.¹⁶⁴

Se requiere no caer cautivos de los cantos de las sirenas del capitalismo y compenetrarse de lo propio, del problema de la situación coyuntural e ir a un trabajo más serio y comprometido. No es el "fin de la historia" como quisiera Fukuyama, es la historia en transición que obliga a repensar al socialismo y no caer en la credulidad del proyecto capitalista, que reduce a los individuos a la pasividad y a una ciega obediencia carente de perspectiva. Es reafirmar la visión de Lukács¹⁶⁵ que, no obstante haberla emitido en 1959, sigue teniendo vigencia, al considerar que la política del imperialismo lleva de nuevo a la humanidad hacia los abismos de una posible conflagración mundial. Hoy por hoy es vigente poner en claro, sensata y conscientemente, la situación actual, analizar sus objetivos y esfuerzos, para colocarnos en el camino de un actuar consciente sobre la realidad.

Nunca como ahora el saber debe buscar adquirir un carácter de autenticidad para negar el saber de la dominación y afinar un saber nuevo y humanizado, que para el desarrollo social combine escuela y vida, estudio y trabajo, enseñanza y producción, con inteligencia crítica y capacidad creativa, medios que pueden hacer posible la realización de una nueva sociedad que busque abolir los sistemas constituidos de servidumbre, lo cual depende del compromiso vital de la lucha por implantar valores cualitativamente diferentes para una existencia más libre. La educación adquiere aquí un valor terapéutico

en el sentido de liberar al hombre, por todos los medios disponibles, de una sociedad en la cual será -el hombre- transformado en bruto /.../. En este sentido, educación es terapia, y toda terapia, es teoría y práctica política /.../. Hoy la educación debe abrazar mente y cuerpo, razón e imaginación, necesidades intelectuales y de instinto, porque toda nuestra existencia se ha vuelto sujeto/objeto de la política del planteamiento social.¹⁶⁶

Así, educación y libertad son inseparables y, por lo tanto, no opuestas, sino complementarias, pues desde nuestra propuesta no pueden existir una sin la otra, porque en medio de la educación se nos descubre la situación de opresión y marginación, y se plantea la necesidad de libertad. A través de la educación se estructura la razón y la forma de conciencia para la liberación, por la educación

podemos descubrir las relaciones de poder y el modo de ponernos en la vía para transformarlas, al colocarlas al servicio de los hombres y no éstos al servicio de ellas. La escuela aquí adquiere un significado diferente al constituirse en

un espacio donde se puede y debe promover una ardua lucha por la liberación del hombre, siempre y cuando tengamos presente que las alternativas pedagógicas serán liberadoras en la medida que estén integradas a alternativas más globales,¹⁶⁷

las del cambio social.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDAD: SU INCIDENCIA EN LA PRODUCCIÓN ECONÓMICA DE AMÉRICA LATINA

Es importante cuestionar la relevancia que tiene la escuela en la producción económica de América Latina. Sin duda, la educación formal, entre otros factores, constituye parcialmente un elemento alternativo en el proyecto económico; empero, éste está descentrado de los verdaderos objetivos que deben constituir los proyectos nacionales y de Latinoamérica. Es una educación que por su raigambre capitalista dependiente se ha implementado desde intereses exógenos y tiene como elementos fundamentales la lucha de clases, la explotación y la marginación. Por ello, para comprender el significado de los fenómenos escolares y académicos debemos ir más allá de la institucionalidad manifiesta de la escuela y colocarnos en el nivel de las estructuras sociales de producción, porque los sistemas de enseñanza y su diversidad de redes tiene como objetivo perpetuar las relaciones de explotación.¹⁶⁸ La escuela no es el instrumento ni la causa de la división social en clases, es más bien consecuencia, porque la división social en clases antagónicas es anterior a la escuela.

Nunca como ahora la educación formal requiere ser explicitada, pero desde la realidad histórica mundial donde se genera y, de forma especial, a partir de su ubicación en la división internacional del trabajo en que están inscritas las naciones latinoamericanas. Los resultados de la escuela en carreras terminales de educación Media Superior y las de la Educación Superior describen la carencia de objetivos nacionales concretos, están más bien enfocadas a la organización productiva transnacional. Esto se evidencia en la falta de una educación que factibilice y propicie nuestro propio desarrollo, sin menoscabo de la capacidad crítica y creativa. Por ello, en términos generales, se puede decir que los institutos y las universidades, al igual que los centros de capacitación

desempeñan, actualmente, un papel instrumental y no de verdaderos centros de generación de conocimientos científicos y tecnológicos.¹⁶⁹ Esto obedece a razones económicas, políticas y de organización social, producto de la falta de relaciones adecuadas con el Estado, gobernabilidad por parte de los centros de Educación Superior. Estas relaciones internas y externas están moldeadas por las circunstancias y han puesto en crisis los modelos anteriores de educación Media y Superior y su relación con el Estado. Esto puede adelantar el deterioro de las relaciones entre educación superior, sociedad y Estado. El sector privado está logrando ejercer un papel dominante en el área educacional, empieza a hacerse cargo cada vez más de la formación de las élites y de los profesionales "mejor calificados". El Estado ha incentivado el mercado para la enseñanza superior al fomentar la iniciativa privada y al facilitarle todos los medios. Opuesto a esto, la educación masiva financiada por el Estado ha caído en gran deterioro y ha reducido sus funciones como tal, que va perdiendo su incidencia social y, por lo tanto, para el proyecto neoliberal del Estado dependiente. Empero,

una educación masiva de baja calidad no sólo es incompatible con las necesidades del desarrollo, ni es sólo un fraude para miles de jóvenes que corren a los establecimientos universitarios, sino que es el más sutil medio de prolongar y aumentar las iniquidades de la educación superior.¹⁷⁰

Es incuestionable que la Educación Superior debe ser rentable, pero es inobjetable que sus objetivos respondan a intereses ajenos a los de la sociedad que la financia y se ajuste a las directrices de los gobiernos en turno. Es importante evaluar las instituciones de Educación Superior, lo cuestionable es que el Estado, desde una perspectiva autoritaria y antidemocrática, decida, según los criterios de los gobiernos en turno, "la educación deseable". Más aún, a partir de alternativas impuestas desde fuera. La educación en este nivel debe responder a las necesidades de sus propias naciones con nuevos planes y programas de estudio, para asegurar la calidad de los establecimientos de Educación Superior, dignos de crédito al responder a las exigencias de la sociedad.¹⁷¹ No obstante esto ¿son esos los objetivos de sociedades divididas en clases sociales, en las que entran en contradicción intereses y necesidades, riqueza y pobreza, explotación y miseria, etcétera? Son interrogantes como éstas en las que se habrá de reflexionar con profundidad para desbrozar la visión de

un sistema económico-político neopositivista que tiene como elemento central al capital. Las universidades e instituciones de Educación Superior en América Latina son una posibilidad, no la única, para recuperar nuestro sentido y significado como hombres y seres racionales, porque no pueden ser sólo zonas de privilegio, en las cuales unos individuos reflexionan, inventan y producen lo que debe ser la sociedad, sino de vincular creativa y crítica de sus producciones, de acuerdo a las necesidades reales de la sociedad, sin temor a los riesgos que implica el trabajar al borde de las luchas políticas, porque la educación y obviamente, las universidades, no pueden sólo producir de acuerdo a los límites que especifica el mercado de trabajo sin considerar la relevancia del papel que desempeñan o habrán de desempeñar sus egresados como sujetos y no como objetos del cambio social.

Actualmente la Educación Superior en América Latina se encuentra entre una sociedad dominada por una terrible irracionalidad e injusticia, ante la cual está obligada a reflexionar y participar activamente. En este sentido, el papel de las universidades debe ser el de forjador de la conciencia colectiva para el cambio. Sin embargo, su incidencia en éste no tiene el privilegio exclusivo, sino que constituye un momento iluminador y propulsor, reflexivo y crítico de los procesos sociales. Así, no debe considerarse universitario a aquello que no tiene referencia concreta a la sociedad donde las universidades se encuentran inmersas, a pesar de considerarse como teóricamente académico.

Es inadecuada e insuficiente una Educación Superior, que sea reducida a una actividad tecnocrática desconcientizada de los problemas de la sociedad. El saber por el saber no existe, existen saberes y respuestas a objetivos concretos y a necesidades concretas, empero, esto no es argumento de justificación para reducir la labor docente y de investigación a una actividad desideologizada y éticamente neutral, porque, incluso, el recurso de racionalidad de esa propuesta está afinado en una ideología.

En las universidades de América Latina el intento de considerar el área humanística y de las ciencias sociales como un lujo, no es sino una forma limitada y limitante que obstruye ver la realidad social en su conjunto. Es una prejuiciada actitud de origen positivista que busca dividir a las ciencias en exclusivamente fácticas y eficientistas,¹⁷² por encima de las humanidades y las ciencias sociales. En la actualidad no es posible ya caer en la trampa de que sólo son científicas las ciencias naturales, porque *toda ciencia es ciencia social*, no obstante que su objeto no sea la sociedad, sino la naturaleza. De este modo

existen las ciencias y las formas en que tratan de acceder a la realidad material y social. Las ciencias

son modos *diferentes* de apropiación de la realidad -a sabiendas de que la realidad tiene esferas diferentes que obedecen- en su diferencia a legalidades diferentes. En este sentido no hay *ciencia*, sino *ciencias*.¹⁷³

Desde aquí podemos decir que la *ciencia* se conforma por el modo y de acuerdo como las ciencias tratan de apropiarse del mundo. Lo cual no es sino la forma de apropiarse de lo contingente desde lo necesario.

La *ciencia*¹⁷⁴ y la tecnología desde la visión neopositivista han alcanzado niveles de deshumanización al ponerlas contra el hombre, ya que éste en vez de ser fin, se ha convertido en medio. Nadie puede negar el inmenso progreso que ha significado y significa el gran desarrollo científico y tecnológico, pero lo cuestionable es que, no obstante, éstos no han mejorado las condiciones que permitan las posibilidades creativas del hombre. La maquinización y automatización de la internacionalización del capitalismo, más que estar al servicio del hombre incrementan el desempleo y la miseria, y con ello condiciones inhumanas de vida; aunado a esto, se da un proceso de destrucción de la naturaleza que atenta contra la base natural de su existencia. Más aún, el potencial científico y tecnológico ha propiciado la construcción de armas bélicas que pueden destruir la supervivencia de la humanidad. Esto nos lleva a aseverar que la ciencia y la tecnología en nuestros días, se han vuelto más peligrosas cuando más acelerado es su progreso. Finalmente, los medios de comunicación masiva y su trabajo cotidiano contribuyen a vaciar espiritualmente a sus destinatarios al limitar su capacidad de reflexión, de crítica y de decisión, y estandarizar ideales, gustos y valores. Estos medios son aliados "naturales" para la cosificación y deshumanización de los hombres.¹⁷⁵

No obstante el cuadro depresivo que venimos reflexionando, es ineludible trazar las metas y propiciar alternativas más adecuadas a los problemas sociales, económicos y políticos de la América Latina contemporánea, lo cual lleva implícita la voluntad para no caer en pesimismo y reducir nuestro futuro a un fatalismo histórico de profunda raíz negativa y menos aún en un optimismo progresista lineal e inexorable. En el entendido de que son los hombres productores de la historia y en sus manos está el elevarse o degradarse en ella. Esto nos muestra el horizonte de un proyecto de Educación Superior planteado como

respuesta a las necesidades y soluciones de la situación sociohistórica, pero, sin menoscabo de lo central: el hombre. La tarea vital es actuar para el rescate, desarrollo y consolidación de un humanismo que responda a las exigencias, posibilidades y condiciones de nuestra época. Nuestra América sigue buscando alcanzar la vieja aspiración de la reivindicación de los derechos más elementales del hombre, ello lleva aparejado la lucha contra lo que hay de inhumano en las relaciones entre los hombres (como son las de dominio, explotación, servidumbre, miseria, enfermedad, etcétera). La Educación Superior deberá adquirir el carácter de conscientizar a la sociedad de la urgencia del ejercicio de la libertad, la democracia, y la justicia. Sin privilegiar el papel que desempeña al interior de la lucha política; la Educación Superior debe tener la capacidad suficiente de participación e incidencia en los proyectos del futuro del subcontinente y esto requiere revalorar sus objetivos y funciones acordes a las exigencias de las posibilidades y esfuerzos.

La educación en Latinoamérica recibe 3.5 del producto interno bruto nacional,¹⁷⁶ sin embargo, estas proporciones comparadas con los demás países, incluso los de África, Asia y países árabes, son muy inferiores, para decir algo, África y Asia destinan el 4.4; el 6.7 los países árabes; un 5.4 Europa y un 6.5 Estados Unidos. El gasto latinoamericano en educación en 1988 era de 60 dólares por habitante mientras que Norteamérica invertía 1 113. La proporción es de casi veinte a uno, lo cual nos coloca en la cola del mundo. Por lo anterior se puede decir que el lugar asignado por una sociedad a sus instituciones de educación (básica, media y superior) coincide misteriosamente con el que ella misma ocupa en el mundo.

En los momentos más difíciles de la prosperidad, desencadenados por las alzas de las exportaciones del sector primario, el gasto público de la educación alcanzó niveles altos. Sin embargo, la crisis económica obligó a nuestros países a destinar el 60% del producto de las exportaciones del sector primario a pagar el vencimiento de la deuda; desde este momento comienza el descenso y caída de la inversión social. De ese gasto en educación, el 40% corresponde al sistema de Educación Superior, no obstante que comprende el 10% de la matrícula total, a pesar de la magnitud de la inversión, poco se dedica a los objetivos académicos y de la investigación,¹⁷⁷ algunos de los gastos generales mueven a la perplejidad cuando no a la risa, por ejemplo, un 2.09% se invierte en bibliotecas, un 0.02% para equipos de científicos, 0.02 para libros y revistas. Esta asombrosa pauta de distribución presupuestaria permite mantener 1.25%

de empleados administrativos por cada profesor (2.20 por cada profesor de tiempo completo).

Ante esta situación la Educación Superior y su incidencia en la producción económica en América Latina resulta ser, en términos generales, demasiado limitada, aunada a una incongruencia entre las carreras liberales del siglo XIX que se ejercitan aún en institutos y universidades, que obstruyen la posibilidad de planificar una educación científica y tecnológica de acuerdo a las demandas reales.

La educación profesional impartida en el nivel mundial refleja simplemente el dilema entre la formación del hombre y el capital. Se observa que el sistema económico valoriza los recursos del capital, a costa de los recursos humanos.¹⁷⁸ En esta perspectiva capitalista la escuela genera "productos" selectivamente capaces de ocupar los puestos que la industria pone a su disposición, de la misma manera como en el taller se forjan las herramientas y objetos, en la escuela se troquean y tornean las máquinas para los individuos que conforman y condicionan, instrumentalmente, a las piezas humanas de la maquinaria de producción.¹⁷⁹ Desde la revolución industrial a la actualidad la educación quedó sellada por un progreso continuado de didáctica, didactismo no referido a una situación propiciatoria para reflexionar sobre la explotación y la miseria, empero, si favorece el ejercicio del poder de la tecnocracia. En este sentido la propuesta de una pedagogía para la acción y la libertad del hombre la hace insuficiente, porque sólo considera un aspecto de la educación humana, el del progreso, cuya finalidad es la técnica, opuesto a los objetivos de la educación, para reducirla a mínima expresión de capacitación técnica. "Cuando la educación se somete al dominio y servicio de la técnica *marginamos la reflexión* y el análisis crítico de un individuo dotado de razón como es el educando".¹⁸⁰

El sueño del desarrollo tecnológico en América Latina redujo la posibilidad de formar seres capaces de abordar y afrontar grandes retos, exigencia de un cambio de actitud para aceptar nuestras limitaciones y atrasos, y plantear alternativas de solución. Por consiguiente, el objetivo de la educación actual en el subcontinente, en términos generales, no tiene como objeto la formación del hombre desde una situación histórica concreta, sino el de encontrar las formas para lograr la tecnificación, siempre soñada y nunca alcanzada. Opuesto a esto, la educación debe formar hombres, que dominen las técnicas y las tecnologías, pero el ideal filosófico educativo siempre debe ser el hombre.

El Tercer Mundo tiene la responsabilidad crucial de liberarse de los ídolos del progreso y la eficiencia, y aprovechar sus propias tradiciones y experiencias para salvaguardar su derecho a vivir dignamente, sin el espejismo de buscar ser del Primer Mundo, ya que ello es imposible. Se debe colocar en un lugar más modesto, pero real, en ese donde la expansión capitalista nos ha colocado y desde allí abrir caminos para encontrar una forma de vida que busque la preparación de los hombres para el cumplimiento de sus necesidades auténticas en un medio más humano.¹⁸¹

Lo más problemático en nuestra realidad sociohistórica es seguir creyendo en la falsa esperanza, que por la educación profesional se propiciará la movilidad social del trabajador. La fragmentación de los roles de trabajo en el sistema productivo del capital internacional ha creado gran número de actividades de escasos requisitos y un pequeño número de ellas altamente especializadas. En la medida que cantidades crecientes de control y responsabilidad requieren individuos altamente calificados en el nivel administrativo, gerencial, técnico y científico, se reducen las posibilidades de que los trabajadores puedan ascender a esos puestos. Esto coloca a nuestras naciones en desventaja con relación a los pueblos que tienen el control de la industria y la alta tecnología, ubicándonos en un círculo de competencia poco viable para el desarrollo de Latinoamérica. Es necesario plantear un proyecto de educación para la producción económica integral e integrada al desarrollo de nuestra América, basado en relaciones de intercambio de experiencias, de libre circulación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, pero a partir de la incorporación de técnicas, tradiciones, costumbres regionales, trabajando en dos niveles: 1) hacia la integración nacional y regional, 2) en los campos económico, social y cultural, para desde aquí establecer relaciones más ventajosas con el mundo desarrollado, que hagan posible el rescate del hombre dignificándolo.

Esto lleva a cuestionar que la educación para el trabajo y la producción capitalista constituye la forma viable para acceder en los niveles sociales superiores,¹⁸² en eso radica la trampa, el sistema está tan firmemente construido que resulta difícil darse cuenta de las redes imaginarias del ejercicio del poder, porque subordina en su trama al maestro y al estudiante a las demandas laborales, induciendo la aceptación de la autoridad por medio de líneas jerárquicamente estrictas. Así como el trabajador cede el control de sus actividades en el trabajo, el estudiante es obligado a aceptar la pérdida de su autonomía e iniciativa ante un maestro que actúa como autoridad superior

distribuyendo recompensas y castigos. La organización disciplinaria reflejada en el sistema educativo, conformada por la regularidad, la puntualidad y la pasividad asumen proporciones casi absurdas en relación con los objetivos de los "aprendizajes",¹⁸³ porque éstos no son comprendidos mediante el interés intrínseco del estudiante ni están motivados por los objetivos del proceso educativo, como sería la de posesión de conocimientos, sino por intereses externos, ajenos a los objetivos de la verdadera educación.

Por ello la crítica al "vocacionismo" de carreras terminales es coherente. En la medida en que las principales evaluaciones de los programas vocacionales es de corte tecnológico y de capacitación en América Latina, mostrando sus fracasos, al no resolver los problemas económicos, a la falta de contacto con las condiciones del mercado de trabajo, a la preparación de estudiantes para trabajos que no existen y al empleo de métodos y equipos anticuados. Nunca como ahora se nos descubre que los problemas que se pretendían resolver a través del vocacionismo, como son la deserción escolar, desempleo, subempleo, pobreza, mejora de la productividad, etcétera permanecen y más aún han aumentado. Por ello la educación vocacional implantada desde los setenta en la mayoría de nuestras naciones, muestra, a la luz de su historia, su fracaso. Treinta años han transcurrido desde su implantación y no hemos tenido resultados satisfactorios acordes a las necesidades de la producción económica nacional.

Aunado a lo anterior, la política neoliberal en relación a la producción científica y tecnológica en las instituciones de Educación Superior en América Latina, son una reproducción de conceptos que han sido desarrollados en EE.UU. y Europa occidental. A partir de una metodología que excluye de la "ciencia", todo pensamiento científico que esté referido a las alternativas sociales y económicas para la sociedad presente. Todo esto se condensa en nombre de la "ciencia", porque sólo son científicos la construcción de enunciados con contenido informático, la referencia a la totalidad social es condensada y reducida a simple ideología. La tecnología tiene un carácter sectorial determinado por el capitalismo. Su metodología institucionaliza a la "ciencia" como un medio que censura los resultados, las preguntas y las pruebas. El control se efectúa en nombre de la "cientificidad" y todos los pensamientos que están fuera de las líneas de ella son dogmáticos y totalitarios. Este tipo de racionalismo crítico, a la Popper, ha sido impuesto a muchos países a tal grado que este personaje fue promovido al puesto de filósofo de la libertad en países como Uruguay y Chile durante las dictaduras militares.¹⁸⁴

En esta situación, la posibilidad de financiamiento y de apoyo tiene que venir del exterior, lo cual se ha convertido en el ancla de salvación de muchas actividades de investigación y docencia, sobre todo, en centros de investigación privada y autónomos, surgidos como alternativas de solución a las demandas de educación y trabajo, para derivar en la actualidad, que los proyectos de investigación científica y tecnológica, en términos generales, ya no se efectúan en los centros de investigación de las sociedades latinoamericanas.

La crisis de la modernidad no es más que el falso modelo inducido por los países centrales. No es sino la respuesta a necesidades del capital internacional. Urgente es liberarnos de la mentalidad colonizada e intentar un desarrollo regional basado en nuestros propios recursos y posibilidades, sin rechazar lo que viene de fuera, pero siendo selectivos de aquello que en verdad nutra. En este horizonte debe buscarse la conformación de una comunidad latinoamericana capaz de crear e inventar sus propias formas de existencia común en lo regional y en lo nacional de su economía, de su historia y de su sociedad.

100 José M. Villalpando, *Filosofía de la educación*, ed. cit., p. 156.

101 Cfr., B. Suchodolski, *Tratado de pedagogía*, Madrid, Península, 1975, pp. 296 y 297.

102 Cfr., *Ibid.* p. 225.

103 B. Suchodolski, *La educación humana del hombre*, Barcelona, Laia, 1977. Del mismo autor véase *Fundamentos de pedagogía socialista*, Barcelona, Laia, 1974, p. 116.

104 Emile Durkheim, *Educación y sociología*, México, Premiá, s/f, pp. 147. Abundando Durkheim señala: "Los fines de la educación son sociales, los medios con los cuales pueden alcanzarse estos fines deben tener necesariamente el mismo carácter [...] Es por tanto, a la sociedad a quien hay que interrogar; son sus necesidades las que hay que conocer, ya que son esas necesidades las que hay que satisfacer." *Ibid.*, pp. 158-163.

105 Cfr., J.F. Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, La Lectura, 1919, pp. 162, 164, 173.

106 Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI, 1985, pp. 180 y 189.

107 Cfr., E. Fromm, *Tener y ser*, México, FCE, 1982, p. 53.

108 A. L. Merani, *La educación en Latinoamérica mito y realidad*, ed. cit., pp. 95 y 96.

109 J.M. Villalpando, *op.cit.*, p. 175.

110 El ser humano en su mayoría vive en América Latina subsumido en condiciones infrahumanas, tanto en lo alimentario como en lo sanitario, no digamos ya en lo socioeconómico y cultural. Esta es una realidad que destruye la integridad de su esencia y desarrollo.

111 Cfr., Pablo Latapí, "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en *La educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, núm. 97, año XXIX, Washington, D.C., OEA, 1985, p. 1 a 19. Este artículo contiene información suficiente que hace difícil ver un futuro promisorio para las masas, y en este caso muy particular, para los pobres. Coincido con lo arriba planteado al señalar que la educación debe postular un proyecto político alternativo, propio de las clases oprimidas, para ayudar a definir, explicitar y consolidar una participación más efectiva.

112 Cfr., Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad*, México, Tierra Nueva y Casa Unida de Publicaciones, 1983.

113 De acuerdo con los últimos estudios realizados por la UNESCO, el balance sobre la evaluación de los Planes de y Programas de Estudio en América Latina no puede ser más desalentadora. Para ello Cfr., *Proyecto principal de educación para América Latina y El Caribe. Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos*, París, UNESCO, 1991.

114 Fröebel/Kroye, *La nueva división internacional del trabajo*, México, 1981, pp. 39 y 40. Citado por Augusto Serrano, *op. cit.*, p. 71.

115 Leopoldo Zea dentro de esta tradición plantea como eje central para la liberación, tomar conciencia de la dependencia, lo cual permite que los hombres y pueblos busquen su unidad para lograr la libertad porque "la marcha hacia la libertad de los pueblos, no es una marcha ciega, sino consciente", *Simón Bolívar, Integración en la libertad*, Edicoí, 1980, p. 15.

116 Cfr., Daniel Bell, *The end of ideology; on the exhaustion of political ideas in the fifties*.

117 Los casos más mencionados en la "década infame" son los casos de Argentina, la dictadura de Terra en el Uruguay, el de Ubico en Guatemala, el de Maximiliano Hernández Martínez en el Salvador, Tiburcio Carías Andino en Honduras, Anastasio Somoza en Nicaragua y Trujillo en la República Dominicana. En 1940 y 1943 se instalan regímenes abiertamente reaccionarios como el de Arroyo del Río en el Ecuador y el de Enrique Piñaranda en Bolivia.

118 Octavio Ianni, *La formación del Estado populista en América Latina*, ed. cit., pp. 138-141.

119 El análisis de esta profunda coyuntura histórica, no debe negarnos la oportunidad de detenernos a estudiar con hondura los hechos históricos pasados. El objetivo, en situaciones coyunturales como éstas, es seleccionar las mejores opciones considerando los riesgos y beneficios que nos puede acarrear. Vivimos la confluencia de problemas en la sociedad mundial donde se expresan contradicciones sociales que se pueden caracterizar por una determinada correlación de fuerzas sociales, políticas y económicas. Estamos proponiendo algo a lo cual debe abocarse toda investigación que pretenda clarificar caminos viables para la comprensión de la historia latinoamericana y su futuro.

120 La necesidad de estudiar el triunfalismo neoliberal nos obliga a plantear si Occidente ganó la batalla; pero la realidad es que no se trata de ninguna batalla, como bien apunta Josef Brodsky, poeta ruso y ciudadano norteamericano, Premio Nobel de literatura 1987. Cfr., "La occidentalización de oriente" (Entrevista a Josef Brodsky por Giovanna Butafava), en *La Jornada Semanal*,

Nueva Época, núm. 62, 19 agosto de 1990. Más aún, como bien escribe Paul M. Sweezy, el horizonte de un nuevo proyecto mundial del sistema capitalista generará contradicciones que se irán multiplicando "todo indica que en un futuro poco lejano madurarán una o más crisis serias". Paul M. Sweezy, "¿Es este el fin del socialismo?" en *La Jornada Semanal*, ed. cit. Desde esta perspectiva la situación mundial a corto plazo es aún incierta en cuanto a las directrices económicas y sociales a seguir. Es aquí donde estamos obligados a reflexionar sobre la inserción de América Latina en el ámbito internacional. El proyecto de libre comercio México-E.U.A., es una nueva embestida del proyecto imperial de retracción, de lo que Reagan llamó su traspatio natural, buscan recuperar y defender espacios "naturales" de reserva, de alternativa y de reacomodo contra países allende las fronteras de América que buscan reducir el dominio y la participación del imperio económico y militar de los Estados Unidos.

121 Este aspecto lo desarrollaremos en el último capítulo. Adelantamos que la politicidad es el espacio que permite analizar el enfrentamiento de fuerzas sociales y comprende todos los espacios de la vida social, lo cual se expresa como explotación, marginación, injusticia y miseria.

122 Cfr., Horacio Cerutti G., "Teología y filosofía latinoamericanista", en *Cuadernos Americanos*, núm. 1, nueva época, México, enero-febrero, 1988, p. 68.

123 Horacio Cerutti G., "Presentación: Filosofía para la liberación latinoamericana", en *Nuestra América*, núm. 11, México, CCYDEL, mayo-agosto 1984, México, p. 12.

124 La *Paideia* en su forma tradicional supera a la propuesta unidimensional de la pedagogía, instrumento institucional y tecnocrático de la alienación. *Paideia* es conciencia, reflexión de lo que somos, como seres colectivos, sociales y políticos.

125 Es notorio ese carácter de la práctica pedagógica en América Latina, al reducir a los sujetos pensantes con iniciativa en "objetos" manipulables, manuales para los usos y necesidades del capitalismo y el consumo, no para la superación y formación de los individuos diversos sino "seriados". La pedagogía, en este sentido, se coloca por arriba de toda ética y acción valorativa que tenga por objetivo al hombre.

126 Cfr., Ivan Illich, *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1973, p. 36.

127 Cfr., Martin Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, ed. cit., p. 32.

128 La muestra es patente en los grupos sociales hegemónicos en países de América Latina. Entre más estudios se tenga en universidades metropolitanas mayores posibilidades de ascenso y reconocimiento tendrán en su país de origen y consecuentemente, mejor disposición tendrán para aceptar y defender el proyecto imperialista. Esto se hace patente en la conformación de los grupos empresariales y gobernantes educados en el extranjero, su colonización es de tal magnitud que casi siempre responden a los intereses de los imperios.

129 C. Biasutto, *Educación y clase obrera*, México, Nueva Imagen, 1984, p. 66.

130 Cfr., Biasutto, *op. cit.*, p. 67.

131 César Carrizales Retamoza, *El filosofar de los profesores*, Cuernavaca, Lito Casa, p. 21. Este mismo autor más adelante lapidariamente apunta: "ni el docente, ni el científico, ni el político de metáforas, de modelos que al entrar en largas duraciones se petrifican, ninguno está libre de despersonalizar a los sujetos. Cada uno argumenta y defiende sus certezas pues identifican el saber con el poder. El docente se apoya en su experiencia. El político en la razón de Estado, partido, grupo o clase. El investigador en la razón científica". p. 26.

132 I. Illich, *op. cit.*, p. 15.

133 Cfr., G. Chacón Padilla, "Biografía de un ascenso social a través de la educación", en *Revista de historia de las ideas*, núm. 8, Segunda época, Ecuador, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 1987.

134 *Ibid.* p. 220.

135 *Ibid.* pp. 238 y 239.

136 Karl Marx, *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*, México, Siglo XXI, 1982 (Cuadernos de Pasado y presente, núm. 1), pp. 51 y 52.

137 Cfr., Horacio Cerutti G., *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1986.

138 La didáctica debe ser entendida como una teoría de la realidad en el sentido que "reconstruye el proceso del mundo según la vía de la necesidad." Cfr., Luis Martín Santos, *Una epistemología para el marxismo*, España, Akal Editor.

139 Cfr., Juan David García Bacca, *Humanismo teórico práctico y positivo según Marx*, México, FCE, 1974.

140 Cfr., Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*, ed. cit., p. 177.

141 Telma Barreiro, "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación", en I. Illich, T. Barreiro, et. al., *Crisis de la dialéctica*. Revista de Ciencias de la Educación, Rosario, Argentina, Axis, 1975, pp. 92 y 94.

142 Compartimos la tesis de que la escuela es sólo el laboratorio al que se le ha conferido la tarea de clasificación y selección; más aún, como escribe Chacón Padilla, la escuela en muchos sentidos sirve para "sofocar las inteligencias de la clase pobre y cultivar y deplorar las mediocridades de la clase rica". Cfr., G. Chacón Padilla "Biografía de un "ascenso social", ed. cit., pp. 220 y 221.

143- Cfr., Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1980, pp. 132 y 133.

144 Cfr., *Ibid.*, pp. 112-113-114.

145 M Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, ed. cit. p. 17.

146 Foucault, *op. cit.*, p. 133.

147 M. Foucault, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1981, p. 236.

148 Cfr., M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, ed. cit., p. 15.

149 La escuela al lado de los medios de comunicación de masas constituye una forma de canalización y encarrilamiento del sistema de colonización de las conciencias, es instrumento que sirve al estado de seguridad nacional y a la economía. En América Latina las escuelas están hechas para lograr que los educandos acepten las estructuras de autoridad y los medios masivos de comunicación proporcionan a los colonizados un sucedáneo de acción y pasión para emplazar sus propias acciones y pasiones que podrían nacer de un sentimiento humano. Cfr., M. Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, ed. cit., pp. 76 y 77.

150 Cfr., César Carrizales Retamoza, *El filosofar de los profesores*, ed. cit., pp. 18 y 19.

151 Es de hacer notar que los discursos de autoridad se han ido vaciando de significado porque "las palabras estelares de la formación son la velocidad, la velocidad es uno de los síntomas de las sociedades modernas /.../ la velocidad nos subordina a lo útil, eficaz, práctico, razonable e inmediato /.../ el pragmatismo es revalorado encontrándole virtudes antes cuestionadas /.../ El vacío es una

amnesia social que indica el porvenir, esta amnesia es producto de dos tipos de expulsiones: una, más o menos consciente, donde el poder busca legitimarse seleccionando y, por ende, expulsando conocimientos, valores, capacidades y actitudes; es así como los diversos sujetos que ostentan poder lo ejercen silenciando o marginando todo aquello que haga peligrar la legitimidad. La otra, consiste en el olvido, de esta forma el poder, se oculta en el vacío de las palabras estelares su legitimidad está edificada en el "si no se que no se, pienso que se". Con ambas formas de expulsión el poder legitima su lógica de dominación." César Carrizales R., "Las palabras estelares en los discursos de la formación", en Angel Díaz Barriga, Alfredo Furlan et al., *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, Cuernavaca, Dilema, 1988, pp. 41, 42 y 43.

152 Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, ed. cit., p. 34.

153 Alberto L. Merani, *Educación y relaciones de poder*, México, Grijalbo, 1980, (Colección pedagógica), pp. 34 y 41.

154 César Carrizales Retamoza, *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación, 1980, (Serie debate pedagógico: II), pp. 20 y 21.

155 Cfr., Fernando Savater, *La filosofía tachada. Precedida de nihilismo y acción*, Madrid, Taurus, 1984, pp. 249, 250 y 257.

156 Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987, p. 43.

157 F. Savater, *op. cit.*, p. 44.

158 Cfr., M. Foucault, *op. cit.*, pp. 188 y 186.

159 *Ibid.*, p. 129.

160 Francisco Prieto, *Cultura y comunicación*, México, Premiá, 1985, p. 31.

161 Alberto L. Merani, *Educación y relaciones de poder*, ed. cit., p. 87.

162 Rodrigo Larraín Contador, "La educación y poder", en *La educación, Revista interamericana de desarrollo educativo*, núm. 103, Washington, D.C., OEA, 1988, pp. 43 a 53.

163 Anne Marie Mergier, "Cualquier intento de renunciar al comunismo sería naufragio: el disidente Zinoviev", en *Proceso*, núm. 728, 15 de octubre de 1990, pp. 38 y 39.

164 *Ibid.*, p. 40.

165 Cfr., Jorge Lukács, *La responsabilidad de los intelectuales. ¿De qué sirve a la burguesía la desesparación?*, México, Ediciones Populares, Archivo de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, s/f.

166 Herbert Marcuse, *La sociedad carnívora*, Argentina, Galerna, 1968, pp. 59 y 56.

167 Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, ed. cit., pp. 156 y 157.

168 Cfr., Ch. Baudelot y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, ed. cit., p. 252.

169 En la situación histórica actual de América Latina, las universidades e instituciones de educación Media y Superior de origen estatal, han caído en un estado de deterioro y desprestigio que hace difícil concebirlas como alternativas para el desarrollo de los países desde la visión colonizada de los distintos gobiernos. Hoy por hoy, los grandes cuadros de calidad productiva científica y tecnológica, están cada vez más cifrados en las instituciones educativas privadas. Los proyectos de los Estados se sustentan, en buena medida, en las exigencias mercantiles y no en una educación crítica y creativa. Las universidades públicas en Latinomérica están reguladas por el Estado y deben ser "autoevaluativas". Operan con cierta "autonomía" y de acuerdo a los niveles de competitividad ya "sea del mercado de demandas estudiantiles, del mercado, oferta de puestos, del mercado laboral-académico, de los mercados para la captación de recursos y del mercado de reputaciones institucionales". José Joaquín Bunner, "Universidad, sociedad y Estado en los 90", en *Nueva sociedad*, núm. 107, Venezuela, mayo-junio, 1990. p. 76.

170 *Ibid.*, p. 75.

171 Porque la escuela al igual que la universidad son instituciones sociales, existen por y para la sociedad, para cumplir ciertos fines propios. Se trata de fines universales porque son fines para la comunidad, los cuales deben cumplir con los requerimientos académicos y con el más alto nivel y extensión de servicio al mayor número de individuos, ya que la misión de ellas tiene que responder a fines que sirvan con ello al hombre, a la sociedad y al país. Esto significa colocar al hombre como el centro desde el cual han de programarse los proyectos de investigación científica, tecnológica y social.

172 "La tradicional división entre ciencias naturales, sociales y formales no es ya aceptable. Responde a aquel ánimo analítico que, queriendo poner orden en las cosas de este mundo, organizó los saberes hacia los siglos XVII y XVIII,

dando pie a ello la introducción que supuso la matemática en las ciencias." Augusto Serrano, *Los caminos de la ciencia. Una introducción a la epistemología*, ed. cit., pp. 48 y 49.

173 *Ibid.*, p. 49.

174 El uso del término ciencia y sus relaciones con la tecnología en este contexto debe entenderse como *ciencia natural*, no en el sentido arriba enunciado, como ciencia socialmente comprometida.

175 Cfr., Adolfo Sánchez Vázquez, "Humanismo y universidad", en *Universidad de México*, núm. 477, octubre de 1990.

176 Cfr., UNESCO, *Anuario Estadístico 1988*, Nueva York, Naciones Unidas.

177 De acuerdo con los datos que aporta la UNESCO la situación no puede ser peor. Se destina más del 50% a mantenimiento, gastos generales y burocracia; apenas el 40% a la docencia; menos del 10% para investigación. Cfr., UNESCO, *Anuario Estadístico*, ed. cit., 1988.

178 Cfr., W. Norton Grubb y Marvin Lazerson, "Continuidad y falacia en la educación profesional", en Carlos Biasutto (comp.), *Educación y clase obrera*, México, Nueva Imagen, 1984, pp. 40 y 41.

179 Cfr., Alberto Merani, *Educación y relaciones de poder...* ed. cit. p. 54.

180 *Ibid.*, p. 11 (subrayado mío).

181 Cfr., Ivan Illich, *¿En América Latina para qué sirve la escuela?*, ed. cit., p. 45.

182 Cfr., Antonio Santoni R., "Utopía educativa y división del trabajo", en *En educación y clase obrera*, ed. cit. p. 81.

183 Hebert Gintis reflexionando a ese respecto señala con buen tino: "la estructura de las relaciones sociales en las escuelas reproduce bastante fielmente el medio ambiente laboral capitalista /.../. Medio ambiente alienado en el cual las recompensas son en todos los casos extremas: calificaciones, categorías en la clase y amenaza de fracaso. "Educación, tecnología y características de la productividad del trabajador", en *Educación y clase obrera*, ed. cit., pp. 67, 68 y 71.

184 Cfr., Franz J. Hinkelammert, "La libertad académica bajo control en América Latina", en *Nueva sociedad*, núm. 107, mayo-junio, 1990.

IV. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

FILOSOFÍA POLÍTICA

En el desarrollo de nuestra reflexión hemos intentado movernos dentro de los caminos de cierta interdiscipliniedad, porque la misma investigación así lo exige. La filosofía por sí misma no está capacitada para dar respuesta a un sinnúmero de interrogantes que la altura de los tiempos demanda, pues es ya incapaz de pretender el concepto enfático de teoría totalizadora por no tener la capacidad de hacer inteligible el mundo de los hombre y mucho menos el de las estructuras internas de la naturaleza. En la actualidad, el análisis, el modelo metodológico ideal de la filosofía lo representa el de las ciencias naturales reduciéndose en una disciplina especializada sin pretensión de privilegio cognitivo, lo cual dió pábula para ser vista como un cientificismo y sus consecuencias, la reducción del pensamiento filosófico a estándares analíticos "rigurosos" erigiendo sofocantes ideales de "cientificidad". Al lado de todo esto se conjuntan giros lingüísticos al colocar a la filosofía sobre los carriles del análisis semiótico del lenguaje, abriendo y transfigurando las mudanzas de imágenes lingüísticas del mundo en una *poiesis* protagonizadas por factores que no permiten descubrir su poder originario. Este escepticismo conceptual de la razón hizo que las pretensiones de la filosofía fueran más modestas, sin embargo, se le sigue confirmando como la guardiana de la racionalidad. Del mismo modo, también se le presenta como crítica radical de la razón, al no sólo protestar contra la razón instrumental, sino también al equiparar razón y represión.¹⁸⁵

Ante este conjunto de problemas la situación de la filosofía es demasiado conflictiva. Sin embargo, es importante recuperar para ella aquellas relaciones teórico-prácticas que le permitan estar en contacto e intercambiar conocimiento y experiencias para ir más allá de esto y superar las pretensiones de validez de las oraciones asertóricas. Se debe buscar la superación de un productivismo simplificador de reducción de la *praxis* a trabajos para descubrir las conexiones entre el mundo de la vida simbólicamente estructural, la acción comunicativa y el discurso. La convergencia de los conocimientos son inabarcables, empero, ante esta situación conflictiva en la filosofía permanecen problemas que re-

quieran ser explicitados, como son la unidad de la razón en la multiplicidad de sus expresiones; la discusión de la posición del pensamiento filosófico en el conjunto de las ciencias naturales y sociales; entre ciencias especializadas e ilustración; los límites entre filosofía y literatura. Todo esto ante la cauda de aporías, resultado de la reestructuración arrolladora del Occidente desde hace poco más de un decenio.

Este circunloquio nos lleva a plantear la interrogante de las posibilidades de existencia de una filosofía política. Ya en los años cincuenta se ponía en duda su valor, al reducirle a una mera ideología, lo cual visto desde los críticos más denodados hacía imposible hablar de una filosofía política y mucho menos, de una "ciencia política".¹⁸⁶ Sostenemos en contra de esto, que todo acto humano, incluso, el de la filosofía y la ciencia se asume valorativamente. En este sentido el fenómeno de reflexión teórica no es posible afirmarlo, como pensaban Weber y sus corifeos, positivistas y analíticos, como una actividad objetiva, porque todo producto humano tiene la marca de su autor, es objetivo, pero también subjetivo. A riesgo de caer en una posición no "científica", la filosofía no tiene ya la infalibilidad de un lugar privilegiado de la verdad, porque es difícil definir lo que ésta significa. Nos inclinamos a pensarla como el medio reflexivo de una vida consciente, de autocomprensión y de una vida permeada en sentido no disciplinario; forma de recuperación de todo aquello con rostro humano; proceso de reflexión de no fácil acceso y requiere de esfuerzos que no siempre tienen un carácter teórico de continuidad, pues se mueve con rodeos, a pesar de los riesgos de ser motejada de mediadora de sentido. La filosofía no debe caer en la falsa ilusión del modelo científico de las ciencias, porque los linderos de éstas con aquélla son afines y de parentesco; puesto que unas dependen en algún grado de ideas filosóficas, pero también de la ciencia. Sin embargo, la filosofía da un paso adelante de la ciencia al responder a preguntas insoslayables y aclara problemas acerca de sí misma y en su totalidad a un mundo de la vida que en medio de sus certezas resulta opaco a sí mismo, la filosofía no puede pretender ser dueña de todas las piezas de que ha de hacer uso para ello,¹⁸⁷ es decir, lo que queda y está a su alcance es la de ser sólo mediadora en términos de interpretación entre el saber de los expertos y una práctica cotidiana necesitada de orientación; de fomentar e ilustrar proceso de autoentendimiento del mundo y de la vida; y operar bajo condiciones de racionalidad muchas veces no elegibles por ella, de allí que sólo puede disponer de un saber falible. La

filosofía, en lo general, sólo se limita a aprehender estructuras generales teóricas, filosóficas, discursivas y de existencia.

Esta propuesta nos abre espacio para el análisis crítico del ejercicio político y de *lo político* y este último, no puede ser otro que el de la filosofía o teoría política. El concepto central como pudimos observar en los capítulos precedentes es el Estado y el poder, siendo correlativas al primero, las instituciones jurídico-políticas y sociales conformadas por leyes, normas, formas de conducta y, obviamente lo inevitable, una ideología, la que se constituye en el instrumento de justificación de cualquier proyecto del Estado, de valor o de ideal político, desde el cual se encaraman los gobiernos para alcanzar un fin. Sin embargo, es necesario definir lo que es el Estado. Podemos definirlo como una asociación política concreta y obligatoria con un sistema organizado y continuo, conformado por las instituciones políticas que permiten servir a la sociedad y a la vez justificar el monopolio del uso legítimo de la fuerza física para imponer su orden. En este sentido, una sociedad es política o tiene un Estado

si contiene una entidad centralizada para la promulgación, aplicación e imposición de reglas de conducta, si estas reglas se obedecen generalmente y si sólo estas reglas se reconocen generalmente como sancionadas legítimamente por la fuerza física.¹⁸⁸

No obstante esto, es de hacer notar, que hablar de Estado no necesariamente implica hablar de gobierno o país. Por lo menos no en la forma en que se entienden comúnmente. El gobierno, en teoría, es un grupo político que detenta el poder y hace cumplir las leyes y justifica desde éstas el uso de la violencia. La nación es la representación entitativa de un grupo o grupos de individuos ubicados en un territorio bajo un mismo gobierno organizado políticamente. Por ello, el Estado puede coincidir con el carácter de nación o país, si existe la coincidencia de un conjunto de individuos con un mismo gobierno, lo cual puede entenderse como una sociedad organizada políticamente, donde sus miembros se afectan de manera recíproca en forma permanente, cooperando y comunicándose entre sí; empero, una sociedad puede existir sin que exista el Estado.

Después de una visión general de la filosofía y de la relatividad de sus verdades, de su contenido ideológico y de considerar que a la filosofía política le es consustancial el estudio del Estado y del poder y la filosofía desde esta perspectiva tiene un profundo sentido político. Si revisamos las diversas

posiciones filosóficas en la historia de la filosofía y de ésta el proceso del desarrollo histórico y social en que se produce, se descubre que a pesar de la universalidad y la racionalidad de sus contenidos teóricos discursivos, se encuentran en ella juicios de valor, lo cual implica una posición política e ideológica. Las razones son obvias en la medida en que muchos aspectos de su reflexión se encaminan a la construcción de una teoría crítica de la sociedad y a estudiar a los hombres como productores de la historia y, por consiguiente, de mitos, ideologías, cosmovisiones y también modos de participación política y del ejercicio del poder.

La filosofía política tiene como tarea encontrar un argumento racional que otorgue significado al hecho del poder en las sociedades, determinando sus normas y límites de ejercicio.¹⁸⁹ Sin embargo, la filosofía política ha sido sumamente criticada por la precariedad de sus equilibrios teóricos y porque su historia política pasa por los confines normativos de la razón y, por lo tanto, obstruye la posibilidad de precisar su concepto.

En la actualidad parece necesario reproblematicar las relaciones entre *saber, verdad y política*. Después de Max Weber, de Carl Schmitt y de Michel Foucault resulta difícil sostener la ilusión de la función liberadora de la razón y de la verdad. Al proliferar las ciencias sociales y humanas en los especialismos políticos y disciplinarios, resulta ingenuo seguir creyendo en la mítica identidad entre el saber y la autonomía del sujeto consciente. Por lo tanto, a pesar de los grandes problemas teóricos de la especificidad conceptual que presenta la filosofía política y la política, lejos de simplificarse y desaparecer se ha complicado, más aún se ha vuelto más sofisticada y conflictiva, todo lo cual requiere de nuevos saberes que sean capaces de enfrentar con éxito los retos, más allá de los horizontes milenaristas y racionalistas.¹⁹⁰

La relación entre poder y sociedad constituye el problema de estudio de la filosofía política, porque son puntos nodales desde los cuales podemos partir para el análisis del Estado y la práctica política.

En este ámbito de la investigación social, el concepto de democracia alcanza niveles importantes para constituirse en el concepto rector, para el trabajo de análisis crítico de las estructuras significativas del poder político. Así, la democracia va a adquirir un valor relevante en el proceso de participación política de la sociedad, desde luego cuando dicho proceso tenga valor en el proyecto del ejercicio político y, especialmente, para el proceso de reproducción social.

La filosofía o teoría política tiene que partir de la realidad concreta, material y consciente de la humanidad socializada en determinado momento histórico. Este objeto material contiene tanto lo objetivo como lo subjetivo, lo cual permite aseverar que lo subjetivo se expresa a través de la abolición, el pensamiento político, la planificación humana, etcétera, y está por encima del objetivo, es decir, de las instituciones políticas del Estado como los parlamentos, los partidos, las instituciones públicas y privadas, etcétera, dentro del proceso general del acontecer político. Se puede apuntar, que este factor depende de la situación social, económica, sociopsicológica, política del momento mismo en que tiene lugar la actividad humana.

Es de hacer notar, que la filosofía política puede ser crítica o apologética. Será crítica en la medida en que sus categorías expresen las leyes del movimiento de la realidad política a la cual se refieren, adquiriendo la función ilustradora y transformadora al motivar determinados grupos de personas en la lucha por implantar objetivos políticos. Será apologética si las categorías empleadas en una teoría política no tocan la realidad, esto es, cuando ocultan sus aspectos negativos o bien los idealizan y con ello expresan, ante todo, la autointerpretación de las necesidades de los grupos y de las clases dominantes con el objetivo de consolidar o ampliar su poder; si el valor cognitivo cede el paso a la función apologética, podemos decir que nos encontramos ante una "ideología política". La correlación entre el valor cognitivo y función ideológica en una teoría filosófico-política da lugar, según las condiciones sociohistóricas, a resultados diferentes y ahí donde un principio posee una función crítica puede convertirse más tarde en apologética; de igual forma una teoría política, que en su mayor parte es expresión de intereses particulares de grupos, puede adquirir simultáneamente funciones críticas, siempre y cuando los intereses parciales en ciertas etapas históricas del desarrollo social, resulten más o menos idénticas con el interés general de la sociedad de una época. Por lo tanto, ninguna teoría política queda a salvo de convertirse en su contraria.¹⁹¹

Franz J. Hinkelammert, desde el análisis de nuestra realidad, plantea aportes interesantes con relación a la democracia más allá de la mera institucionalidad del Estado y el ejercicio del poder. Es una nueva forma de ver a la democracia por que se penetra a la estructura del Estado en América Latina. Este autor nos muestra una teoría de la democracia y a la vez una teoría del poder político del Estado. Analiza la estructura y conformación de la democracia y del Estado. La democracia, en el momento de tomar opciones es vista por nuestro pensador

como la forma que legitima el poder político de un Estado específico y al hacerlo, el de las relaciones sociales de producción desde las cuales jerarquiza los derechos comunes de todos los individuos. Empero, por encima de estos factores, una teoría de la democracia tiene que ser lo suficientemente abarcadora que permita sobreponer los derechos humanos, a partir de la situación de la vida inmediata. Este punto de vista coloca a la democracia en una situación que transgrede los sistemas del mercado capitalista, donde ocupa el ser humano el centro fundamental de cualquier relación de poder, generalización que va más allá de las distintas concepciones de democracia.¹⁹²

La situación de la democracia en América Latina se ha constituido en la actualidad en lo más relevante, a pesar de que las dictaduras de seguridad nacional han transformado a las sociedades en sus dimensiones políticas económicas y sociales y como consecuencia, se da un retorno a ésta, sin embargo, esto no ha sido fácil. La conformación de minorías internas y del centro imperial externo provocó una incompatibilidad entre esas estructuras políticas y cualquier tipo de democracia liberal. La democratización sólo puede ser posible en la medida que solucione de manera distinta de como intentaron hacerlo las dictaduras de seguridad nacional. Habrá de destacarse el factor económico y la solución económica de las mayorías, debiendo ser este último el problema a resolver para alcanzar un régimen político basado en la colectividad y la justicia social. De esta forma, "la democracia posible, es aquella que es capaz de generar estructuras económicas que funcionen en favor de los intereses de las mayorías".¹⁹³

Es muy común en la era de la producción en masa y del consumo, que la autoridad del Estado ya sin disimulo, cede su paso a una descarada manipulación del hombre por el hombre. Mediante la cada vez más diversificada división social del trabajo, en las distintas esferas de la sociedad. Un determinado número de personas cada vez más controlan al conjunto, al mismo tiempo van aumentando las posibilidades de manejar a los demás y el objetivo de esas manipulaciones es el funcionamiento casi "perfecto" de los hombres, tanto en el ámbito de la producción como del consumo, todo con el fin de garantizar la expansión de la economía capitalista. Para ello utilizan un sistema de manipulación desde el cual se hace creer a los individuos que poseen un alto grado de "libertad personal", ya sea como "socios" en la empresa y en términos más generales como ciudadanos de un supuesto Estado democrático. No es sino el recurso de una cínica y descarada manipulación que persigue la alienación

de los hombres haciéndolos aceptar como natural su situación de opresión y su incapacidad para acceder a los beneficios del sistema económico, de la "democracia" y del consumo.

La filosofía política que deseamos proponer no puede reducirse a un mero análisis lingüístico,¹⁹⁴ sino requiere, en cierta medida, de una forma de filosofía práctica. Sin dejar de reconocerla como una actividad intelectual seria y compleja y que las necesidades de la misma en los tiempos actuales es mucho mayor, por lo tanto no desaparece con el avance de las ciencias naturales y sociales y de ninguna manera disminuye por los adelantos de la filosofía contemporánea. Esto obliga a reflexionar el que una filosofía práctica sea universalmente aceptada. Sólo puede decir, en todas las sociedades simples o complejas existe la necesidad de una filosofía práctica, en el sentido de que así como el hombre moderno es un científico, un artista, un filósofo, un escritor, un actor, también es un filósofo práctico y un teórico político. Cuanto más vivan los hombres en sociedades cambiantes más movilidad tendrán éstos y más se acostumbrarán a que, mediante la reflexión puedan cambiar su medio social para aproximarlo a sus ideales en la medida que con el pensamiento social y político intervenga la filosofía práctica, en la cual su objetivo es relacionar un cuerpo coherente de principios con el gobierno y la forma de organizarse para ello. Para lograr esos propósitos esta filosofía debe ser sistemática, coherente, consistente y realista, porque

no aprendemos a enfrentarnos al mundo coleccionando principios al azar, sino adquiriendo una filosofía práctica coherente, la que en gran medida adquirimos en el proceso de consideración de otra filosofía de la misma clase.¹⁹⁵

Esta filosofía política no se reduce a una posición ideológica porque reflexiona, analiza, critica y construye propuestas teóricas explicativas, que estructuran un marco teórico conceptual retroalimentador que en su proceso corrige y descubre las contradicciones de la realidad social, mostrando la diversidad de ésta y advierte de la multiplicidad de relaciones que los hombres establecen en sus condiciones sociales de producción y de existencia. Es decir, no es el mismo ejercicio pragmático de cómo los sujetos sociales se organizan en la sociedad, el Estado, las instituciones, el gobierno, etcétera, sino el por qué, para qué y qué objetivos se persiguen, esto sólo se puede realizar desde un

conjunto de supuestos teórico-filosóficos sobre la realidad política y, en consecuencia, sobre la manera como el poder se ejerce.

EDUCACIÓN Y POLÍTICA

La educación¹⁹⁶ como factor social tiene una función específica, la de establecer relaciones de continuidad y contactos entre una generación y otra. Es a la vez un medio por el cual se transmiten tradiciones, costumbres, ideas, representaciones, mitos, fantasías, utopías, símbolos, valores, es decir, todo lo que constituye el legado histórico. Sin embargo, la educación en sí misma, por su propio carácter, contiene dentro de sí elementos contradictorios en la medida en que puede ser un instrumento para la dominación y el control del hombre, como para su liberación. En el primer sentido, la educación sirve para contravenir a cualquier intento de rebelión de los hombres, a través de la difusión de la ideología de los grupos de la clase dominante, constituyéndose en necesaria para un mejor ejercicio del poder y la dominación; en el segundo, es una posición asuntiva, una toma de conciencia de la situación opresiva de la alienación. Tomar conciencia adquiere su verdadero valor en la práctica política, en la reflexión crítica sobre la sociedad para romper con el humilde silencio¹⁹⁷ a través del diálogo intercomunicativo de los hombres y dejar de ser "objetos-receptáculos" y convertirse en sujetos de transformación social. Educar es desmitificar las expresiones, categorías, conceptos y prácticas políticas que ocultan el sentido real del ejercicio de la dominación. Por consiguiente toda práctica educativa debe conllevar a una postura teórica del educador, lo cual implica una interpretación del mundo y de la vida. Ésta plantea la necesidad en el nivel epistemológico de ir más allá de las imágenes y las representaciones, para establecer una interrelación dialéctica entre pensamiento-lenguaje-realidad, donde al acto de *conocer* le es indispensable la *praxis*, ya que por ésta el hombre es capaz de cambiar la realidad.

La educación aquí adquiere un valor incuestionable porque orienta en el proceso del conocimiento de la realidad, encaminando las cuestiones de los objetivos de la acción y de la percepción en el nivel de la crítica de la realidad sociohistórica, pero también de su transformación. Analizar críticamente permite descubrir los problemas obstaculizadores de la verdadera realización humana, al mostrar las contradicciones del sistema social en el que sobrepone por encima de lo eminentemente humano, el consumo y la ganancia.

La filosofía de la educación debe ser un vehículo para descubrir los elementos alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en los distintos grupos sociales, las formas en que los grupos de la clase dominante se afiancan, determinan y someten las conciencias de los individuos al reducirlos a entes "seriados", por medio de valores morales, sociales y políticos impuestos, no reflexionados, constituyendo sociedades cerradas de características rígidas y de una estructura social jerárquica,¹⁹⁸ en donde las masas sólo practican el silencio, que muchas veces coincide con una visión fatalista de la sociedad y de la historia y hace difícil asumir una actitud transformadora de sus condiciones de existencia.

De esta forma la función social de la educación consiste en entenderla como parte de la estructura social y su papel como un factor de transformación en las sociedades cerradas, opresivas y marginantes de América Latina. Implica penetrar y descubrir las finalidades que mueven al cambio social. Es decir, la reflexión filosófica de la educación debe tener como finalidad establecer la relación del hombre con el mundo, pero siempre desde la historia misma en que se genera. Reflexión crítica de las sociedades en la historia, porque las relaciones de los hombres con el mundo, con la realidad social e histórica sólo pueden concebirse desde la historia misma. Esto lleva a afirmar que los hombres hacen la historia, como quiera que se la entienda, pero ésta también los hace a ellos.

El carácter crítico de la reflexión educativa, por encima de dogmatismos disfrazados que pretendan ocultar la realidad, ha de entenderse como una categoría de búsqueda y revolución de los conocimientos. La crítica históricamente no tiene una sola connotación, incluso desde la filosofía tiene un doble significado: el primero se usa como sustantivo y parte de la filosofía misma, habla de una crítica filosófica, trata de los problemas relacionados con la verdad de ciertos conocimientos, adquiere, en cierto modo, el carácter de una epistemología; el segundo se maneja como adjetivo y es posible hablar de filosofía crítica, de sociología crítica, de pedagogía crítica, aquí ya no se hace referencia a un sector del campo de una disciplina, sino a una tendencia, a ciertas soluciones que se plantean para cada disciplina. Estos rasgos de la crítica conforman un elemento indispensable en cualquier trabajo intelectual, especialmente en aquellos trabajos que están referidos a procesos de formación y de educación.

La crítica también aparece y penetra el mundo institucional de la escuela donde los discursos históricos, económicos, sociales, culturales, pedagógicos, didácticos, la utilizan irrestrictamente en su proceso de análisis y reflexión. Podemos decir que la crítica es en diversos sentidos la confrontación con un modelo, se critica a partir de un *a priori* ético, teórico, político, económico, cultural; estos modelos se ligan o vinculan a proyectos en la historia. El modelo es más verdadero que lo verdadero, lo más real que lo real, es "una evidencia desde la cual se elaboran otras evidencias".¹⁹⁹ Empero, la modelización se sustenta en certeza petrificada y proporciona seguridad al que lo sustenta permitiéndole no caer en la complejidad de la realidad, para refugiarse en sus percepciones y certezas. Los modelos no son todos iguales, unos reflejan el modelo del poder de la burocracia, otros aspiran a transformar la realidad para constituir un "mundo feliz"; los hay con serias deficiencias teóricas y técnicas, otros hacen gala de ornamentación técnica y conceptual, pero todos tienen en común:

a) idealizar un orden futuro; b) aspiran a la uniformidad; c) a partir de la teoría van a la realidad; d) ignoran la duda, la confusión y se acogen a las certezas; e) implican educar por un camino seguro y único; f) son infalibles, pues el modelo no se equivoca, la equivocada es la realidad; g) su viabilidad depende de ajustar las prácticas al modelo; h) silencio(n) la historia; por ende, las delimitaciones espacio-temporales; i) y, en algunos casos, se genera una adoración a la dialéctica, pues la consideran un método que produce certezas, que lleva -mágicamente- a la totalidad de la praxis, pasando así de un contexto injusto a un orden justo, puro, trascendental y universal.²⁰⁰

La crítica adquiere un valor relevante al analizar las estructuras subjetivas de la modelización, sus tendencias, las condiciones objetivas teóricas y prácticas las producen al desmitificar los modelos ideales y los conceptos estelares para constituir un *diseño* que rompa con lo opresivo del modelo. Porque *diseñar* no es lo mismo que modelizar, ya que expresa contradicciones y diversidades, lo uniforme no subordina a la diversidad, busca conceptualizar a la realidad descubriendo sus mediaciones, a la certeza se le pone la duda y las confusiones, originando verdades relativas y corregibles, es falible y la capacidad del proyecto será viable en la medida que permita desarrollar tendencias transformadoras de la realidad a través de la práctica social capaz de orientar la transformación,

y, considera a la dialéctica como proceso y forma de razonamiento y valoración y no un método para producir ciencia y certezas absolutas.²⁰¹ Aquí la crítica desempeña un papel fundamental porque enseña a filosofar, no transmite principios de una filosofía ya elaborada. Crítica es en ese sentido colocarse por encima de toda modelación y permitir apreciar las posibilidades del hombre como productor y reproductor de cultura.

La crítica se puede ver en dos niveles: como negativa o positiva. Con respecto a la razón humana nos descubre sus limitaciones y alcances; diríamos que la crítica es un atreverse a pensar metódicamente con conciencia de los límites de la empresa.

La crítica filosófica debe cuestionar lo establecido; su antidogmatismo consiste en que es una duda radical al no aceptar ninguna ortodoxia ética, política, cultural, económica; es la insubordinación de la evidencia y pone en crisis a la razón. Así, la relación filosófica como saber crítico en las ciencias sociales y humanas, y en éstas últimas se incluye a la educación, radica, en que la filosofía pone en crisis las evidencias de las segundas, advierte contra los esclerosamientos, los reduccionismos, las apologías, los hiper-empirismos y los pragmatismos. Sin embargo, la razón crítica practicada desde la educación deberá ser usada con sensatez y guiada por la prudencia que el proceso pedagógico dicte, porque una crítica llevada hasta el extremo no termina y puede correr el riesgo de inmovilizar a la acción. Si educación es *praxis*,²⁰² entonces la crítica debe estar pedagógicamente orientada a la elaboración de propuestas y alternativas que sean guías para la acción.

Educación y política en América Latina se vinculan con la violencia del cómo las sociedades ejercen su dominio sobre las masas. Se trata de uno de los problemas más rípidos de las sociedades latinoamericanas y, en general, de las subdesarrolladas. En torno a la educación se han polarizado, en los últimos tiempos, las grandes opciones político-sociales. Por un lado, encontramos sectores y grupos polivalentes de la izquierda que siguen luchando por alcanzar un régimen de autonomías y libertades en materia de agitación, huelga, asociación y expresión; continúan aferrándose contradictoriamente a esas supervivencias del liberalismo, en sociedades que se han tornado, no obstante lo que se diga, políticamente autoritarias. Aunado a todo esto existe en los países latinoamericanos una progresiva situación de deterioro económico y social, una dependencia extrema creciente y una nueva forma de política internacional de los Estados Unidos de Norteamérica, a través del Tratado de Libre Comercio y

la Iniciativa de las Américas, poniendo en cuestión cualquier proyecto económico-social surgido de las propias necesidades de la subregión, esto limita y hace difícil plantear un proyecto educativo para responder a la solución de nuestros problemas. Empero, la situación y las formas de enfrentar los problemas sólo pueden venir de nosotros mismos, el reacomodo mundial y la autoproclamada "sociedad abierta" que más bien constituye la sociedad cerrada, en ésta se incluyen a los países subdesarrollados, considerados como objetos consumibles y utilizables. Ante una panorámica tan negativa, se impide a los nacidos en las zonas marginales de los centros de poder económico tomar conciencia de las posibilidades de otras alternativas. El Primer Mundo, para decirlo en términos hegelianos, se autopresenta como la "idea absoluta", es la representación de la "autoconciencia".²⁰³ Para cancelar las posibilidades de proyección y realización de los proyectos y los objetivos del antiguamente llamado Tercer Mundo, al reducirle a una incapacidad progresiva y de desarrollo futuro. Este Tercer Mundo fue importante al primero en "aprovechamiento de sus materias primas, producidas por la fuerza de trabajo existente", hoy, esta fuerza es

una población sobrante que ya no se necesita. El desarrollo técnico actual tiene un carácter que ya no permite explotar a esta población /.../, surge un mundo en el cual se convierte en privilegio ser "explotado".²⁰⁴

Ser obreros, en este contexto histórico-social, significa ser privilegiado frente a aquellos que resultan superfluos. Por lo tanto, el Primer Mundo necesita del subdesarrollado o pobre, pero ya no de la mano de obra de su población. Tercer Mundo, incluida América Latina, ya no es necesario, es prescindible. Es urgente la realización del viejo sueño de Bolívar de la unidad y la integración, para no ser más el futuro de otras naciones y de otro continente. El abandono del Primer Mundo²⁰⁵ nos coloca en una situación de soledad "sin alternativas, sin opciones que no sean las que surjan de la propia y larga experiencia en el desarrollo y la dependencia". Sin embargo,

la soledad a la que se supone vamos a ser enviados no es posible porque somos parte de pueblos extraordinariamente ricos en humanidad, con raíces en las diversas regiones de la tierra, como Europa, Asia, África y Oceanía /.../. La soledad de la que se habla por la supuesta falta de opción lejos de ser una maldición para pueblos como los nuestros es la mejor de

las bendiciones. Ya no trataremos de ser otros que lo que somos /.../. Solos ya, estamos obligados a encontrar nuestras propias soluciones sin pretender que las mismas respondan a ciertos modelos externos.²⁰⁶

Una filosofía política de la educación requiere interrogarse sobre la realidad social e histórica, y vincularse en un trabajo multi e interdisciplinario, que haga posible acceder a la reflexión imparcial sobre los objetivos, la teleología que debe perseguir la educación en América Latina. Esto implica mostrar ciertas peculiaridades de esta forma de reflexionar, de plantear problemas, los principios desde donde se parte. Aquí nos surge la interrogante sobre ¿cómo educamos y para qué educamos? Esto requiere de la búsqueda de medios desmitificadores de los sistemas educativos para descubrir la violencia ideológica ejercida a través de ellos. Así, el análisis muestra a la educación al servicio de los grupos dominantes, como instrumento de justificación de los privilegios que ellos disfrutaban y reclaman.

La tesis que sostenemos es que no se puede hablar de labor educativa sin considerarla también como labor política. Lo cual quiere decir que no se puede hablar de educación sin hablar de política, porque tan política es la educación como educativa debería ser la política, en el sentido de práctica y esclarecimientos de las conciencias en beneficio de la comunidad. La violencia educativa se nos muestra como el producto de un sistema que se ejerce con una política represiva y, en consecuencia, la solución a esta violencia debe ser política. Una educación conscientizadora conlleva a "una educación para la libertad" y desde las mismas aulas habrán de generarse los elementos reflexivos y críticos fundadores de la realidad sociohistórica, que se opondrán a los valores impuestos, por los que se consolida el sistema para colocarlos en la picota. Se trata de una educación desalienante.

En otras palabras, como quiera que se considere, el acto de educar es siempre un acto político. La educación nunca es "neutral" y quien lo afirma sabe que está desfigurando la realidad. Todo programa educativo, sea cual fuere, está destinado a transmitir una determinada ideología. Todo programa educativo, por más técnico que sea, es el resultado de una ideología.²⁰⁷

En la situación actual que se vive en América Latina y los grandes cambios sociales, económicos y políticos que se están dando en el mundo, la tarea de la

educación tiene que ser política. En este sentido el acto de educar no consiste exclusivamente en formar hábitos, habilidades y en transmitir un conjunto de conocimientos; afirmamos que la acción educativa es acción política y tiene como finalidad no sólo instruir e informar de los conocimientos preestablecidos, sino crear las condiciones, en el medio social, para que los individuos se conviertan en sujetos sociales de cambio y desarrollo personal. Esto nos lleva a plantear la necesidad de un nuevo proyecto de la educación intelectual, pero no puede consistir en la crítica única de certezas y formas "apantallantes", sino crítica también de nuestras certezas y, especialmente, de las estructuras interpretativas de las teorías ocultadoras de las formas de lo cotidiano de la dominación; cotidianidad que todo lo penetra y consiste en la continuidad, repetición, espontaneismo, costumbre, norma, razón, pragmatismo, economicismo, en una palabra, *permanencia, no transgresión*, es decir, romper con lo cotidiano significa plantear problemas y soluciones fuera de los marcos preestablecidos, de lo normativizado, para estar atento a lo factible y su desarrollo en beneficio de la totalidad social. América Latina requiere que sus programas y proyectos educativos cuestionen lo cotidianamente opresivo y descubran, en el análisis y crítica del acontecer histórico, las razones de la opresión, buscar alternativas que permitan nuevos proyectos para romper con los absolutismos y los determinismos de la dominación alienante. La formación intelectual, en este camino, debe estar dirigida a romper con la unidimensionalidad del hombre, con su alienación y uniformidad, esto debe surgir de un proceso crítico en el que el desmitificador está obligado a desmitificarse, y cuestionar, incluso, los propios principios de razón. En esta vía el término conscientización no tiene la connotación hegeliana, sino la forma como los hombres participan críticamente en la acción transformadora, porque

en la conscientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como un "mundo dado", sino como un mundo "dándose" dialécticamente. De esta manera la conscientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo como objeto de nuestra reflexión crítica.²⁰⁹

En continuación con nuestra reflexión la escuela es la institución social que por su naturaleza, funciones y estructura cumple como ninguna otra con objetivos políticos. De la misma manera que se quiere educar en la acción política,

se da en el acto educativo una relación gnoseológica y política; porque no hay una educación que no sea política ni tampoco acto político que no sea educativo. Por esta razón la tarea educativa habrá de poner atención frente a insinuaciones ingenuas o astutas, con el fin de convencernos de la labor educativa como una cuestión técnico-pedagógica y por lo mismo no se le puede mezclar con la política. Opuesto a esto podemos decir: "toda educación entraña, en sí misma una intención política".²¹⁰ Esto nos lleva a la necesidad de afirmar nuestra propuesta y su vínculo con la filosofía de la *praxis* por coincidir con ésta en que "es una filosofía, que es también una política y una política que es también una filosofía",²¹¹ es una posición teórica integradora de teoría y práctica política, negando el desarrollo de la filosofía sólo a través de una dialéctica conceptual, para asumir como una necesidad epistemológica la explicación de los cambios históricos. Esto nos conduce, desde el ámbito de la educación, a una concreción que consiste en la comprensión de los problemas pedagógicos y su complejidad en el conjunto de los problemas de origen cultural y político, inherente a cualquier convivencia humana.

La crisis mundial necesariamente conduce a la crisis de la escuela en todo el mundo, a la crisis estructural de sus principios e ideales de tipo liberal y sus exigencias de desarrollo tecnológico productivo, con sus complejas relaciones sociales, lo cual a disuelto la validez de los principios pedagógicos organizativos de la escuela tradicional y moderna.

Si estudiamos las condiciones presentes de Latinoamérica se descubre un profundo deterioro de la situación de existencia de los hombres, llegando a ubicarse en la extrema miseria, ello obliga a la necesidad de buscar el cambio de las condiciones sociales y a plantear un nuevo sistema de enseñanza, lo cual requiere cambiar también las condiciones de ésta.²¹²

Todo lo cual implica que la transformación educativa es una condición indispensable del desarrollo total del hombre, por consiguiente, del cambio de las relaciones sociales concretas. La educación debe acompañar ese desarrollo y ese cambio, pero no puede tener el exclusivo privilegio de desencadenarlos y hacerlos triunfar. Pero sí debe preparar a los hombres para superar la situación de dominación, opresión y miseria y, en consecuencia, buscar los medios para simplificar el proceso de la liberación. Así, adquiere su verdadero valor al colocarla dentro del ámbito que haga posible la toma de conciencia, la cual no puede concebirse como un acto aislado sino en las relaciones sociales.²¹³

El proyecto educativo como interrelación con la política exige un nivel de conciencia para identificar al enemigo, prevenirse y movilizarse contra él. Esto requiere identificar el campo de fuerzas que conforman el espacio político en nuestras sociedades de clases, constituyendo el enfrentamiento de fuerzas antagónicas o con proyectos sociales antagónicos. Esto traba con el poder político al articular poder con saber y viceversa, porque

el poder político enraizado en el económico y social y cuya "espiritualidad" configura el poder ideológico, descansa, en última instancia, en la capacidad de emplear la fuerza contra aquello que se considera como opositor o enemigo.²¹⁴

Desde el proyecto educativo que proponemos, la conscientización no puede concebirse fuera de la *praxis*, de la unidad teórico-práctica, de reflexión y de acción. Sin embargo, debe ser considerada desde los límites que la sociedad histórica impone. En América Latina han de buscarse los medios teórico-prácticos para no caer en un liberalismo que sobrepone el interés y el capital a cualquier proyecto de desarrollo humano o, en un ejercicio exclusivamente pragmático, lo cual puede llevar a caer en la desorganización y desorientación política. La transformación radical de la estructura del sistema de las relaciones sociales de producción de las sociedades latinoamericanas, nos conduce a la toma de conciencia de las posibilidades desde, y a partir de la *praxis*. Acto de construcción teórica en el que se conjugan *práctica-teoría-acción* y *reflexión-superación de la cotidianidad*, porque,

solamente así, en la unidad de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión es posible superar el carácter alienante de la cotidianidad, como expresión de nuestra manera espontánea de movernos en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o burocratiza. En ambas expresiones de la cotidianidad no alcanzamos un saber cabal de los hechos.²¹⁵

Esto requiere establecer una vigilancia constante de nuestra actividad de reflexión.

Se puede afirmar que a la *praxis* pedagógica, en general, y en particular su aplicación le es indispensable un método concreto, dialógico y comprometido. Lo *concreto* entendido como aquello que debe partir de la realidad sociohistórica; *dialógico* porque va de la realidad a la conciencia en una relación

dialéctica de desarrollo reflexivo y esclarecedor, para desembocar en un acto de transformación *comprometido*. La educación adquiere un valor diferente al propuesto por la educación alienante de raíz extrema y rescata las propias tradiciones y construye el propio proyecto.

Se trata, pues de una educación que ponga de relieve las verdaderas circunstancias políticas, económicas, educativas, que deben dar forma a los latinoamericanos como producto de una *praxis* homogenizadora. Descubrir aquello que destruye la individualidad es poner al descubierto la fuerza, presente, tanto en las historias de los pueblos como de los individuos, fuerza concretada en la educación, que en actuando como relación humana cada vez más amplia y consciente, se manifiesta como concepto de la naturaleza humana que se autoconstruye por medio de la historia como crítica de lo natural y de lo artificial, como relación interdependiente entre naturaleza e historia, entre el mundo de la necesidad y el mundo de la libertad.²¹⁶

Es en el aula, entre otros espacios, en donde habrán de generarse las relaciones y el tipo de poder que deseáramos para la sociedad del futuro. Por ello, debemos tener cuidado con el uso del concepto y del ejercicio de la democracia porque puede ser una entelequia, encubridora de la ideología de la dominación, el ejercicio de la democracia debe ser permanente en todos los ámbitos de la vida social y en éstos quedan incluidas la educación y la escuela. Surge así, la necesidad de conformar los objetivos de la educación social y de la escuela en una acción de compromiso y gran creatividad, buscando hacer viable una democracia participativa que va del aula a la sociedad, de convivencia y de un pluralismo de ideas. *Democratizar la educación y educación en la democracia* es ante todo tomar conciencia, tener conciencia y participar responsablemente.

La educación en la democracia y la democracia en la educación, puede conducir a una ya vieja aspiración, a una *educación autogestionaria*, al constituir una respuesta alternativa radical y totalizadora, en la medida que supone como principios rectores *democracia, libertad, participación creativa y compromiso político*.²¹⁷ Educar en la autogestión es darle un sentido social y una teleología a la educación que tenga por fin el desarrollo del hombre. Es necesario combinar el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la escuela y la vida, la enseñanza, la producción y la práctica política.²¹⁸ En esta vía, el proyecto educativo contiene, como eje rector, un proyecto político que varía sustancial-

mente, del concepto tradicional de educación al de la educación moderna, al poner a ésta al servicio del desarrollo social y del hombre mismo y no sólo del económico de ciertos grupos al coadyuvar al desarrollo y concretar un proyecto histórico nacional y regional del subcontinente.

Educación y política en general y en América Latina, en particular, son inseparables de los proyectos de la sociedad. El modo de operar de la educación formal y los recursos de justificación dependen de los objetivos que se pretendan alcanzar. En este sentido puede ser un instrumento de dominación o de liberación, según sea el caso. La educación es en sí misma contradictoria ya que puede ser un medio de condicionamiento y domesticación de las conductas sociales de los hombres. No obstante esto, y, a partir de ella, puede convertirse en un medio para la liberación. Sin duda que la tecnología educativa permite controlar las conductas y por consiguiente las respuestas de los hombres, al no considerar la capacidad racional humana capaz de sobrepasar las pruebas del control ideológico-político. Los hombres a pesar de estar inmersos en un sinnúmero de instrumentos de control tecnológico con gran capacidad para masificarlos, tienen siempre -por lo menos hasta este momento- la alternativa consciente e inconscientemente de rebelarse contra aquello que los oprime y margina. Esta proposición, sin duda, es muy difícil de demostrar, sobre todo cuando los sistemas cibernéticos y de comunicación de masas son utilizados para unidimensionalizar las conciencias, al introyectar en ellas y hacerlas aceptar como natural, una moral y un proyecto económico-político, social y cultural adquirible como los productos enlatados, en el mercado de consumo y al alcance de todos, pero sólo útil y ventajoso para determinados grupos sociales. Empero, el hombre es algo inédito del que se puede esperar lo inesperado, es aquí donde la educación en su sentido total y totalizador, no sólo en el sector formalizado, puede aportar lo suyo para enfrentar el riesgo que implica el no dejarse reducir a objetos de manipulación. La educación adquiere un valor y significado diferentes al convertirse en proyecto político. Empero, el proceso sistemático más importante deber darse en las aulas y en relación con la práctica política. En este sentido podemos decir que

la educación no es sólo un proyecto político, sino el proyecto político más importante, en cuanto que si creemos posible mejorar la situación presente y preparar un futuro diferente [...]. La educación, la tarea rutinaria que llamamos educar, tiene que desempeñar un papel preponderante porque trata, precisamente, de moldear nuevos hombres

que sepan a dónde van y puedan aprender a transformar la realidad, empezando por su propio ambiente y por ellos mismos.²¹⁹

FILOSOFÍA LATINOAMERICANA DE LA EDUCACIÓN PARA LA LIBERACIÓN

Reflexionar sobre una filosofía latinoamericana de la educación para la liberación es, desde nuestra perspectiva, hollar en las profundidades de la historia y las tradiciones de América Latina, en una historia constituida de múltiples historias pero en la cual todas tienen en común el problema de la dependencia, la marginación y la opresión. Por esta razón la preocupación central es luchar por la liberación. Es una historia entendida como creación en relación con lo que es y lo que podrá o deberá ser, aún de lo que ha sido. Estamos conscientes de que no podemos cambiar lo sido pero sí la forma de mirar lo sido.²²⁰ Es una manera de acercarnos a la historia para estudiar lo que somos *siendo*, en el pasado y el presente, a partir de presupuestos teóricos y epistemológicos que permitan una reflexión crítica. Lo anterior implica una posición asuntiva y responsable. Es un dar cuenta y razón del quehacer del *logon didonai*, es en cierta medida una "presuposición de la filosofía y de la política a la vez."²²¹ Es decir, la historia tiene sujeto, empero, nuestra concepción quiere rasgar las vestiduras teórico-filosóficas de la supuesta universalidad y objetividad, porque los conceptos teóricos para el análisis de la historia deben considerar a la *doxa*²²² como algo constitutivo y entrelazada con una *episteme*. Es una historicidad que demanda la reformulación de la historia de América Latina y sus modos de realización, en el entendido de que los conceptos tienen una historia y una ubicación espacio-temporal.²²³

Cerutti considera que el filosofar latinoamericano parte de la *doxa*, de la opinión cotidiana que vuelve a la *doxa* pero ya no igual sino para apostarle a algo, lo cual lo conduce a aceptar como inseparables *doxa* y *episteme*. O sea, se trata de una filosofía y un filosofar que deben dar respuestas a la opinión cotidiana.

Es un filosofar no ajeno a la ideología, se identifica en gran medida con la ideología, siempre y cuando entendamos ideología en el sentido de pensamiento para la acción, o sea un pensamiento, una reflexión racional, conceptual, etcétera que vuelve sobre la vida cotidiana, pero para proponer algo.²²⁴

Es una filosofía de requerimientos políticos. *La filosofía práctica* adquiere en Latinoamérica un lugar central, donde la ética y la *filosofía política* tienen que ser reelaboradas para plantear problemas medulares. En este sentido compartimos con Cerutti que la filosofía latinoamericana se ha manifestado principalmente como filosofía política,²²⁵ porque la reflexión filosófica no puede quedar al margen de los problemas que requieren una urgente respuesta, de otro modo se cae en la complicidad con todo aquello que es negatorio de la libertad, de la justicia, de la igualdad, de la democracia y de la pluralidad, ejercido a través del Estado por grupos e instituciones que obstruyen los derechos comunes de los individuos como sujetos sociales. Por eso como escribe Foucault, el papel de la filosofía es impedir que la razón vaya más allá de los límites de la experiencia vigilando "los poderes excesivos de la racionalidad política."²²⁶ Empero la racionalidad y los vínculos con el poder político han sido elementos de justificación para defender el uso del poder más extremo contra la humanidad.²²⁷ En este sentido la racionalidad en general puede ser peligrosa, lo recomendable es analizar racionalidades específicas, inmersas en la propia historia de la circunstancia actual. Se trata de alguna forma, de realizar una taxonomía de los poderes, de ser "irreverente" contra lo académico y lo literario; hay que cuestionar la actitud defensiva de algunos filósofos, que por sentirse "poseedores de la verdad" quieren dictar leyes, desconociendo la actividad creativa e instituyente del pueblo, que al refugiarse en la "objetividad" de su reflexión justificaron y justifican *Auschwitz*, las cámaras de tortura en Argentina, Guatemala y otros países de América Latina. Esto obliga a reflexionar "sin subterfugios el sentido de las expresiones: 'todo el poder viene de Dios', 'todo lo que es real es racional', 'inocencia del devenir' o 'el alma se iguala en presencia de las cosas'"²²⁸ posiciones teológicas, apolíticas, acrílicas y en esencia carecen de libertad, son dictatoriales y ajenas a toda comunicación. La discusión a este respecto ha sido bastante amplia; algunos como Habermas²²⁹ sostienen que no puede desacreditarse el contenido de verdad de una filosofía poniéndola en relación con asuntos que le resultan externos. Empero, ¿se puede ser un sujeto para la participación política y otro para la filosófica? ¿La producción filosófica puede sustraerse de la historicidad en que se genera? Esto nos resulta insostenible en todo sentido, porque no es posible separar una teoría de la realidad sociohistórica en que se produce. Sin duda, algunas teorías filosóficas no tienen por finalidad un compromiso político, pero ello no quiere decir que son o pueden estar ajenas de la historia de sus autores. Empero, esto

no implica una devaluación de sus méritos filosóficos, pero tampoco exime a sus creadores de su responsabilidad como sujetos sociales, o sea, ¿es posible sustraer una reflexión filosófica y una filosofía, caso concreto la de Heidegger,²³⁰ de la posición política de sus autores? A nosotros nos resulta insostenible.²³¹ La filosofía latinoamericana y por continuidad la filosofía de la educación tienen como objetivo la liberación, esto no quiere decir que sus procesos, métodos, marcos teóricos sean los mismos, sobre todo porque la filosofía de la educación de América Latina para la liberación está por hacerse, en la medida que no se ha realizado un seguimiento de las reflexiones en este sentido. Sin embargo, debo aclarar, que de ningún modo tampoco será ésta la pretensión de este trabajo, pues rebasaría en muchos sentidos sus objetivos y alcances. La preocupación está encaminada a proponer las posibilidades para una filosofía en ese ámbito.

La filosofía de la educación aquí propuesta tiene en común con la latinoamericana la lucha por la liberación y la justicia social, en esta medida el trabajo está sumamente vinculado con la política y lo político; es decir, la política es la práctica de la participación social consciente y lo político es la forma "de pensar la realidad histórica según el modo como se ha ido estructurando la conciencia social".²³² Esta reflexión remite a la problemática de apertura de nuevos horizontes históricos, en la medida en que lo político puede considerarse como el proyecto de lo posible a partir de un sistema de necesidades concretas. Una teorización de lo político se referirá a las opciones, sobre la voluntad social. Opciones que serán consideradas como formas de articulación múltiple entre el presente y el futuro según los sujetos sociales. Aquí los conceptos de *poder* y *clase* deben ser concebidos como instrumentos para transformar las potencialidades de opciones en una realidad sujeta a direccionalidades objetivamente posibles.

Las sociedades latinoamericanas son formas particulares y singulares. Formas que implican organización, orden, unidas por sus instituciones a través de normas, lenguajes, valores, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas, de hacer cosas, y el individuo mismo, todo en general, como el tipo y las formas particulares que le da cada sociedad considerada. En este campo de reflexión la educación constituye un ligamento imprescindible para la unidad nacional y latinoamericana. Reflexionar filosóficamente en ese sentido requiere de un análisis crítico de nuestro mundo y lo que somos, precisamente en este momento para planear lo que queremos ser. La filosofía de la

educación plantea la necesidad de descubrir lo que somos e imaginar y construir lo que podríamos hacer para liberarnos de las ataduras políticas de la individualización y totalización de las estructuras del poder moderno, tratando de avanzar hacia una nueva forma de relaciones de poder más directamente vinculada con nuestra situación presente.

Implica una mayor relación educativa entre la teoría y la práctica y tomar como punto de partida los modos de resistencia, que por la educación, en su proceso teórico-práctico ayudarían a descubrir estrategias para enfrentar a los diferentes tipos de poder, cuestionar el *estatus* de los individuos y defender el principio de ser diferentes, atacando aquello que puede aislarlos; estas luchas van encaminadas contra el gobierno de la individualización, oponiéndose a los efectos del poder vinculados con el saber, la competencia y la calificación, en síntesis: lucha contra los privilegios del saber, para además oponerse al misterio, a las deformaciones y a las representaciones mistificadoras de los grupos dominantes sobre los otros. Empero, no se cuestiona el significado del saber en sí mismo, "lo que se cuestiona es el modo como circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder. En suma, el *régime du savoir*".²³³

Querer saber quiénes somos es oponerse a cualquier abstracción de la violencia estatal, económica e ideológica que ignora nuestra identidad individual; es también rechazo a la inquisición científica o administrativa que determina y especifica quien es uno. Es aquí donde la filosofía de la educación debe tener como tarea el análisis crítico de nuestro mundo, cuestionar los proyectos educativos que no tienen como centro fundamental la formación del hombre social e individualmente; descubrir los efectos obstaculizadores de y la alienación y la forma de enfrentarla y así poder propiciar el desarrollo de las potencialidades humanas y proponer los modos de conciencia social y política de los educandos para enfrentarlos; conocer la historia de América Latina y encontrar los factores divisionistas de nuestra organización social, económica, política y cultural en el tiempo. A partir de un método crítico, dialógico, constructivo y reconstructivo de un proyecto común para liberarnos de los proyectos ajenos; realizar nuestros propios proyectos para encaminarnos hacia la liberación. El método tiene aquí un valor histórico y discursivo, discursividad metódica para avanzar hacia el conocimiento, porque no hay método sin marcha, sin continuación, sin secuencia, aquello que constituye la estructura del propio proceso.²³⁴ Es decir, el método adquiere un valor central del proceso porque implica determinar un orden de análisis de los problemas y

las posibles soluciones, no obstaculizando la creatividad de los participantes en el hecho educativo; elaborar metáforas aproximativas en la construcción de un lenguaje conceptual lo suficientemente explicativo de la realidad social circundante y plantear opciones para la reconstrucción de nuestro pasado cultural, científico y técnico.

La filosofía de la educación tiene, entre otras cosas, que interpretar nuestra cultura para revalorarla y ubicarla en su justo lugar y transmitirla a los educandos y a la sociedad en general. Por la cultura nos acercamos al descubrimiento de las múltiples expresiones de la producción humana, los significados y funciones como elementos cohesionadores de los grupos sociales, pero además al sentido simbólico y su relación con los sujetos sociales y lo real. Interpretar en este contexto requiere una comprensión del significado del contenido cultural y su valor simbólico. Descubrir los fenómenos inconscientes e ideológicos, míticos y tradiciones que están muy por encima del mero "folklor" o de lo exclusivamente repetitivo y monótono de lo alienante y cotidiano. La filosofía de la educación así concebida no puede reducir su trabajo de reflexión a incursionar sólo en los factores educativos, como son el enseñar, aprender, proceso educativo, formas de saber, qué enseñar, para qué aprender, en una palabra, a lo que se ha venido defendiendo tradicionalmente como la filosofía aplicada a la educación.²³⁶ Yendo más allá, esta filosofía debe tener como objetivo la utilización de las herramientas de la ética, la metafísica, la estética, la lógica y la epistemología, y aplicarlas en la construcción de una filosofía práctica que nos lleva a tomar conciencia de nuestra situación de opresión y alienación; plantear las alternativas coadyuvantes a la liberación de nuestros pueblos. Debe ser una construcción teórica y de utilidad práctica propiciatoria de una metodología que permita usar los instrumentos de la filosofía latinoamericana y de la filosofía en general para discutir críticamente las teorías educativas. Es, en resumidas cuentas, una forma de discusión sistemática de los problemas didácticos, hechos, teorías científicas, problemas sociales, políticos y culturales encaminados al proceso de formación. La educación adquiere el valor de una necesidad cultural dentro de un desarrollo planeado e intelectual y práctico en crecimiento, en proceso de dinámica y acción permanente de gran creatividad y originalidad. La educación logra alcanzar el sentido de una operación y de una acción de diálogo y transformación en la libertad y la democracia.²³⁷ En el entendido de que la democracia "sólo puede crearse por la educación", como área de intereses compartidos y en la liberación de una serie

de facultades personales,²³⁸ resultado de las relaciones de intercambio y comunicación de experiencias, del respeto y el ejercicio de la igualdad, de la libertad y de la justicia, de la libertad de pensamiento, intercomunicadas en un proceso de conocimiento entre la teoría y la práctica, la acción y el pensamiento, lo individual y lo colectivo.

La interpretación de la cultura por la teoría filosófica de la educación es incursionar y dar apertura a una multiplicidad de expresiones simbólicas de lo humano en el imaginario social, en las concepciones del mundo, de la realidad y de la existencia humana. Lo simbólico debe ser entendido a partir del lenguaje, de un ser humano que habla, como variedad imaginativa de un sujeto. Lo simbólico es algo que requiere ser develado para que se muestre, para que exprese el *logos*, de un hombre que sueña, utopiza y poetiza un mundo no absolutamente consciente. El trabajo interpretativo tiene que habérselas con la doble naturaleza, unívoca y equívoca del discurso para encontrarle un sentido semántico, es decir, significativo, en el sentido completo y fuerte del término.²³⁹

La interpretación educativa debe movernos a encontrarle un sentido a las expresiones simbólicas y a las formas de comportamiento individual y social para desmitificarlas, tematizando la universalidad, el uso temporal de los mitos sociales y develar su significado.

En América Latina reflexionar sobre lo simbólico es ir a las profundidades de los mitos, utopías, íconos, sueños, imaginarios sociales, es buscarle un sentido a nuestra racionalidad y un valor ontológico y epistemológico al ser latinoamericano. Es como escribe Ricouer, el esfuerzo de reflexión "por volver a captar al Ego de Ego cogito en el espejo de sus objetos, de sus obras y finalmente de sus actos."²⁴⁰ En el entendido de que la reflexión filosófica no puede reducirse a la visión abstracta de *pensar y ser*, sino que requiere ir más allá, penetrar en el sujeto cogitativo para mediatizarlo y descubrirlo en la multiplicidad de formas por las que expresa su ser; es interpretar sus representaciones, acciones, obras, instituciones y monumentos que lo expresan; es el encuentro y desencuentro del ser latinoamericano; es conocimiento de sí mismo pero también es subjetividad. Es la unidad de lo objetivo y lo subjetivo que expresa al hombre.

A partir de nuestra perspectiva latinoamericana no puede hablarse desde una visión filosófica universal abstracta, sino a partir de un concreto, de la contingencia de hombre y su cultura, de los lenguajes equívocos, de la diversidad de la interpretación, de los recursos falsos opuestos a una lógica que elimina la

equivocidad de los argumentos. ¿Esto quiere decir que la reflexión filosófica sería una suma arbitraria de problemas carente de lógica en sus discursos? La propuesta sería no considerarla desde una valoración unívoca, sino compleja, no arbitraria. Por encima de un simbolismo lógico, que sólo se lee pero no se pronuncia, opondremos, como escribe Ricouer,

un simbolismo esencialmente oral, recibido y recordado cada vez como herencia; el hombre que habla en símbolo es ante todo un recitante, y transmite una abundancia de sentido de la que dispone tan poco que es ella la que le da qué pensar; es la densidad del sentido múltiple lo que solicita su inteligencia; y la interpretación consiste menos en suprimir la ambigüedad que en comprenderla y hacer explícita su riqueza.²⁴¹

La reductibilidad de una argumentación a partir de la lógica simbólica es cerrar los caminos de una comprensión del sentido ontológico y epistemológico del hombre latinoamericano y su cultura. Debo aclarar que estamos conscientes que toda interpretación puede llevar a la contradicción, porque no es una interpretación reflexiva sino varias, pero la ventaja radica en que la interpretación pone en movimiento la reflexión a través del asombro, y a partir de allí carga de sentido al *pienso, luego existo*; le da al *logos* un valor histórico expresivo, expresividad e historicidad conjuntados en una filosofía reflexiva que debe incorporar los resultados, métodos y premisas de todas las ciencias para buscar descubrir e interpretar los signos del hombre.²⁴²

Recuperar lo simbólico constituye parte de un trabajo por hacerse en esta región del mundo, lo cual nos pondría en camino para buscar alternativas y plantear estrategias a una forma de acceso y la manera de enfrentar la realidad opresiva y alienante del sistema de consumo del capitalismo. Se trata de encontrar "la racionalidad del capital y el consumo", los medios, a partir de nuestras propias tradiciones para enfrentarlas. Por la educación y el ejercicio práctico político descubrir las formas ideológicas de dominación de las conciencias. Esta propuesta educativa tiene el valor intencional de formar a un hombre que sea capaz de transformar su realidad social opresiva en una libre y democrática, de beneficios y de satisfacción de las necesidades de todos. Es una educación que incorpore todo lo valioso de nuestro pasado en el proyecto de la liberación, la conscientización y la lucha política, pero sin reducir a ésta última a un activismo político. Esta consideración implica una conciencia política, sentir y saber humano que responde al ser en el mundo, a ese ser en situación

opresiva. Así ser en el mundo es transgredir el estado de "cosa" para ser, porque "ser compromete mucho más que estar", donde la conciencia política no quede reducida a una serie de fórmulas racionalizadas de los quehaceres de cara a la realidad social, sino también a la forma de representación del individuo total y por lo tanto inspire una conducta de transformación y cambio, al exigir la necesidad de politizar a todos los individuos sociales, convertirlos en sujetos conscientes y orientados con valores políticos opuestos a los de la sociedad opresora y oprimida. Todo ello implica una verdadera reflexión a partir de la acción de los valores políticos mediante los cuales se incorpora la realidad social a la conciencia. La libertad adquiere su concreción en la fidelidad a la vocación común humana: la política, porque por ella se define al ser social, lo especifica y diferencia de los demás seres en el mundo. En este sentido la verdad y la libertad políticas no provienen de la conciencia sino del develamiento de los contenidos ocultos, sepultados por la opresión más allá de la manifestación de la historia. La conciencia política en el proceso pedagógico político de la liberación no debe esperar que el material de trabajo le venga prefabricado. La ubicación real será situarse en una actitud de búsqueda a partir de los lugares comunes o contenidos manifiestos de la vida social, pero conscientes de que esos contenidos "obvios", ocultan las situaciones límites. Es dirigir nuestro camino de la denuncia radical y la propuesta de alternativas y opciones que orienten la marcha de la liberación. La búsqueda adquiere el significado de la problematización de la propia conciencia, lo cual produce violencia en las conciencias al descubrirles su estado de alienación generado por el descontento habitual en que se hallan.

CULTURA Y EDUCACIÓN PARA LA LIBERACIÓN

Los llamados métodos educativos tanto familiares como escolares tienen en común el de ser opresores en muchos sentidos, ya que por diversos medios cancelan las capacidades creativas. Así lo muestran algunas formas pedagógicas, tendencias e ideas, comportamientos, imágenes, representaciones, que llevan explícita e implícitamente esta situación; tienen por objeto la alienación y el sometimiento opresivo y manipulador de los individuos, basados en una "economía política del cuerpo",²⁴³ por la que se apela a la docilidad y a la sumisión de los sujetos y donde el poder es immanente y omnipresente, "el poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas

partes".²⁴⁴ El poder lo permea todo, los cuerpos de los individuos, los grupos sociales, las instituciones, las relaciones sociales en una sociedad dada.

La educación como parte de esta situación contiene dentro de sí violencia y opresión. El sistema político dominante por la educación busca infundir cierto sentimiento de inferioridad a los no escolarizados. La escuela sigue siendo el tabú intocable que sirve para subvertir el potencial subversivo de la verdadera educación en las sociedades alienadas. Lleva sus bondades a una minoría privilegiada de intelectuales, técnicos, políticos, dejando las migajas de la ficción de una educación obligatoria y gratuita para las masas, lleva en sus entrañas la marginación para los peor ubicados en la recepción de los beneficios, de la riqueza y del poder.

En América Latina las clases dominantes por más de 60 años buscaron a través de sus propuestas de la democracia representativa la marginación y pérdida de conciencia de las masas y la relación de éstas con la lógica del poder, tendiendo a aislar las verdaderas instituciones democráticas en una lucha meramente política; formas por las que buscaron oscurecer lo real, hasta llevar a los grupos populares a una democracia sin poder. El regreso a las formas democráticas al final de los ochenta, no han sido una garantía para el ejercicio y la participación real en ésta. El capitalismo negociado y dependiente de nuestros países reconoce y legaliza unas cuantas luchas de las masas, pero repudia y prohíbe la mayoría. La política formal e informal cobra nuevas características.

El neoliberalismo conservador que se encuentra en la base del proyecto de democratización transnacional asociado señala claros límites al mismo, no sólo en el campo político sino en el social /.../. La democratización transnacional está hecha contra la democracia popular revolucionaria./.../El proyecto democrático transnacional combina así sus formas electorales y parlamentarias con el "terrorismo de Estado". Usa, además, un juego molesto para los gobiernos asociados y los oficiales subalternos quienes son criticados a menudo por los voceros democratizantes de Washington, defensores de los derechos humanos, los mismos que les envían armas y pertrechos como "ayuda humanitaria" para luchar contra sus pueblos.²⁴⁵

Opuesto al proyecto neoliberal viene empujando la resistencia de la población en lucha abierta en el campo de la política informal con una mayor

riqueza en experiencias de grupos urbanos y rurales, de las comunidades indígenas; quienes han adquirido conocimientos para sobrevivir y luchar.

En sus reuniones practican una política informal de deliberación y decisión. También de disciplina. Renuncian a sus tradiciones al constatar un poder propio que integra a los líderes a cada etnia: la integración de los líderes más que la representación propia a través de líderes -aunque ésta también exista- es la clave de esa democracia informal.²⁴⁶

Es a partir de esta experiencia y bajo un análisis meditado que la filosofía latinoamericana de la educación para la liberación tiene que constituir parte del proyecto de la educación en América Latina, que haga factible una lucha por conquistar el poder; construir la política como el arte de lo posible de las mayorías para acceder al poder, a la toma de éste y luchar contra las acciones intervencionistas de los Estados Unidos, contra el sistema interamericano dependiente, luchar contra el bloque transnacional asociado que encabezan las grandes compañías de consorcios globales de la Unión Americana y de otros países del mundo capitalista, así como el capital criollo. Este es el camino para una democracia popular. En esta vía la educación no es reductible al sistema formalizado sino en una relación dialéctica con la sociedad; es decir, con la educación no formalizada, porque la educación abarca o debe abarcar todos los ámbitos de la vida social, porque la sociedad es educadora.

La educación formal para la liberación debe tener como base epistemológica el propiciar alternativas educacionales que transformen a los educandos en sujetos cognoscentes, críticos, comprometidos y responsables en la búsqueda por la democracia, la libertad y la justicia social de todos los miembros de las sociedades latinoamericanas. Crear una conciencia crítica y participativa de los estudiantes que haga posible la formación conceptual individual y colectiva a fin de hacer común los conocimientos científicos y técnicos. Empero, se advierte, no deberá caerse en actitudes espontáneas de carácter populista y falsas posiciones de raíz colectiva. Parte de este proceso contempla como relevante el método de relación dialógica y críticamente comprometido, al convertir a los estudiantes en sujetos de la labor educativa participando activamente y en relación directa con la realidad propiciatoria de lo que se quiere conocer; involucra un conocimiento histórico y un lazo de intercomunicación e interacción entre lo social y la forma de acceso al objeto de conocimiento. Método dialécticamente progresivo que permite descubrir errores, pero, a partir

de éstos construye el conocimiento. Es aquí donde la interrogación, el cuestionamiento constante será un nutriente para la creatividad, el desarrollo del mismo acto de conocer y de la producción de conocimientos.

La educación adquiere una posición clara sobre el papel que tiene que desempeñar: el de ser un elemento de transformación social y cultural. Entendiendo a la cultura como la síntesis dinámica de la realidad sociohistórica, material y espiritual de una sociedad o grupo humano. La cultura se constituye en una forma de expresión, expansión y movimiento históricamente realizada. La cultura representa la construcción de la realidad con cierta dirección, ello implica incluir lo particular de cada práctica y sus consecuencias en la totalidad del proyecto a alcanzar. Por esta razón los hechos tienen que ser interpretados como concreción del proyecto en el que se manifiesta la fuerza o la debilidad de los distintos sujetos en proceso de constitución o de desmembramiento.²⁴⁷ Así los hechos culturales y entre ellos los políticos, sean avanzados o atrasados, expresan aspiraciones encaminadas al futuro o por el contrario, apegadas al pasado.

La cultura debe entenderse como proyecto social, destinado a recuperar una identidad, su sentido y dirección posibles; como el plano ordenador de la vida social que le da sentido, unidad y contexto a las actividades humanas y hace posible la producción y la reproducción de las sociedades. Se desprende la necesidad de estudiar la cultura desde una postura que rescata otra dimensión del quehacer de la sociedad e intenta reconstruir el sentido histórico de ésta. Requiere penetrar en los caminos donde las organizaciones sociales se manifiestan, diferencian y producen sus identidades, allí, no sólo se penetra en los espacios de la cotidianidad sino también en el campo de lo político, donde la vida pública y las formas de hacer política son creación y producto de la cultura. Cultura y política se constituyen en una opción de análisis, de diagnóstico y de evaluación de las alternativas de las sociedades en la crisis actual. Opción o camino para ponernos en contacto con la realidad, con el propósito de entender la historia como lucha política, de dialéctica de construcción permanente. Incorpora a este proceso la elaboración de alternativas al formular proyectos y enfrentar la crisis en América Latina. Esto es entender a la cultura como creación, como *conciencia* y como portadora, desde el presente, del pasado, del proyecto futuro, de los vínculos entre la historia y la utopía. Es síntesis de las dimensiones de las colectividades sociales que especifican las identidades sociohistóricas creadoras de cultura; es la conciencia resultado del proceso

histórico-cultural portadora de un amplio potencial de movilización, creador y recreador del imaginario social abierto a la utopía y a la construcción de lo posible. De este modo nuestra concepción de cultura no está vinculada con el bienestar económico ni el color de la piel, ni mucho menos con la dicotomía civilización-barbarie, ni como algo universal, neutro y abstracto, desligado de la historia y la política, sino como una exigencia de liberación. Así la cultura es el fundamento del movimiento por la liberación, porque sólo las sociedades que preservan su cultura pueden movilizarse y organizarse para luchar contra la dominación extranjera.²⁴⁸ La cultura es el elemento esencial de la historia de un pueblo y por esta misma razón la cultura tiene como base material el nivel de conciencia de los sujetos sociales y sus relaciones con la historia.

La historia permite conocer la naturaleza y la extensión de los desequilibrios y de los conflictos (económicos, políticos y sociales) que caracterizan la evolución de una sociedad, la cultura permite conocer cuáles han sido las síntesis dinámicas, elaboradas y fijadas por la conciencia social, para la solución de esos conflictos, en cada etapa de la evolución de esa misma sociedad, en busca de su supervivencia y de su progreso.²⁴⁹

Por esta razón a cualquier proyecto educativo y la filosofía que le de sustento en América Latina, le es imprescindible considerar como uno de los ejes de éste, a la política, factor cultural creador de conciencia, al abrir horizontes históricos. Es plantear la constitución de proyectos alternativos de educación que transformen radicalmente los sistemas de enseñanza, de modo que posibiliten la creación de una cultura alternativa como expresión de un hombre libre; en el entendido de que transformar el sistema educativo desde su interior es imposible mientras no se transforme el sistema social y político. Todo proyecto alternativo en la educación para la liberación, como bien señaló Marx,²⁵⁰ debe considerar dos objetivos centrales: que "los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta. Pero no se debe olvidar que las circunstancias son cambiadas precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado". Lo cual nos lleva a aseverar que cualquier modificación requiere del cambio de estructuras y de los hombres. Por este motivo el proyecto de una educación alternativa para la liberación tiene que impulsar la concreción del proyecto histórico nacional y regional. El proyecto

demande la necesidad de capacitación y preparación política de los ciudadanos, para crear hombres nuevos, críticos, inconformes y creativos, esto no es sino preparar las condiciones que hagan posible nuevas relaciones y estructuras sociales entre los sujetos.

La educación debe romper con el ritualismo del sistema que hace del conocimiento una mercancía. La escuela en América Latina es una institución que limita, divide y obstruye la imaginación creativa castrando la iniciativa y la espontaneidad. Esto obedece a obvias razones, a la defensa y legitimación del ejercicio del poder de los más alfabetizados sobre los que no lo están, a través de una ideología que sustenta sus principios en el supuesto de una *curricula*, normativización que justifica la pirámide social y educativa, y asigna a cada individuo su nivel de poder, prestigio y recursos. Es de esta forma que

el curriculum oculta, define y mide lo que es la educación y el nivel de productividad a que tiene derecho el consumidor. Sirve como razón de la creciente correlación entre los trabajos y el privilegio correspondiente, /.../ ritual que puede considerarse como la iniciación oficial a la sociedad moderna, institucionalmente establecida a través de la escuela. El propósito de este ritual es el de esconder a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad consciente de clase que certifica.²⁵¹

Así podemos ver que los engranajes del poder, de la política y de la economía están movidos por los educados. Porque la riqueza en el sistema capitalista se rige en términos de horas de instrucción hermanada a la capacidad de consumo; es creación de una necesidad que en otras circunstancias históricas no hubiese constituido un problema para las masas, empero, actualmente, en una sociedad de producción capitalista y consumo, les provoca frustraciones y fracasos al quedar rezagadas, detrás de otros en cuanto a escolarización y beneficios. Se observa que al lado de la violencia pedagógica se da una violencia económica. El proyecto de una educación para la liberación nos obliga a plantear la pregunta ¿cómo educar y para qué? Lo primero a hacer es considerar que en todo proyecto educativo es imprescindible superar la discriminación, la exclusión, los aprendizajes impositivos y coaccionados, y tomar contacto con la verdadera realidad social y material, dentro de un marco de dialogicidad y comunicación abierta, rompedora del círculo vicioso: saber-poder, hacia la conformación de la justicia y la libertad, tratando de buscar los medios para superar la frustración y la

infelicidad a través del mejoramiento social e individual del bienestar. Esto es, comunicar en la expresión dialógica de la palabra dirigida a otro sujeto las posibilidades y prácticas del cambio, porque la palabra no tiene un valor unívoco sino mutable, en la medida en que forma parte de la historia. Empero, no quiere decir que no sea la palabra un medio de acercamiento a la precisión teórica, pero la palabra como *logos* no se agota en ningún sistema lógico. Comunicarse, es expresarse a través de la palabra para hacer comunitario un modo de ser propio; es la forma como los hombres adquieren conciencia de su realidad y enfrentan su situación presente. Dialogar es problematizar el propio conocimiento y su relación con la realidad concreta, donde la palabra se genera e inciden los sujetos para comprenderla, explicarla y transformarla. Dialogar es conscientizar.²⁵²

La educación, no obstante su valor radical aquí planteado, no es la panacea, sólo un instrumento, entre otros, para el cambio social, dentro de una sociedad que busca superar las desigualdades, la violencia institucionalizada y estructural. Por lo tanto, toda lucha necesaria en nuestro subcontinente debe radicar en un hecho: en el de la liberación, y ésta, sólo es posible, en la medida que sea liberación de todos, allí donde las condiciones de igualdad y de justicia social sean reales, consecuencia natural de las mismas, pues

la única forma de resistencia a la violencia del sistema será acentuando las perspectivas de una sociedad totalmente nueva y de un hombre completamente cambiado en cuanto sus maneras de pensar, de amar, de estudiar, de trabajar y aún de morir.²⁵³

Esto no es sino humanizar y darle un sentido humano a la condición humana y, consecuentemente, a la comunidad de los hombres en un proceso de comprensión comunitaria. De tal manera el proyecto educativo debe quitar a lo humano las ataduras ideológicas opresivas y alienantes. Y ayudar al hombre a crear su libertad y defenderla.

EDUCACIÓN COMO FORMA DE CONCIENCIA PARA LA LIBERACIÓN

En la actualidad muchos de nosotros en América Latina, no sólo por el futuro de la educación sino también por los intereses y ventajas que se persiguen, vivimos tiempos difíciles y de incertidumbre, de riesgo, de lucha y de esperanza. En todo el mundo se han trastocado los sistemas y paradigmas de construcción teórica y de organización social y política. Es para decirlo en términos pos-

modernos, la época del "desencanto", confinamiento de lo antiguo y de lo que represente obstáculo para el nuevo proyecto neoliberal de reacomodo de las fuerzas y poderes mundiales. Es la nueva época, como escribe Lyotard, donde se superpone una maquinaria de dominación que genera relatos electrónicos de indiferencia política y abandono moral. Ante esta situación de capitalismo global, de simbólicas expresiones, de economías de poder imperial y su incesante producción de placeres y consumo, ante esta avalancha que pretende sepultar todo proyecto de liberación para suprimir los proyectos y sólo haber el del sistema cerrado y consumista del capitalismo. Se viven tiempos de retrocesos, de actitudes reaccionarias, de falta de un proyecto moral fundado en lo profundamente humano, se han fragmentado las certezas epistemológicas, y se han tomado iniciativas para dismantelar las demandas de la lucha política.

La situación de América Latina y del que fue llamado Tercer Mundo es la expresión manifiesta de la marginalidad, con un sobrante humano que es rescoldo, obstáculo para el afianzamiento del nuevo proyecto y reacomodo de las economías globales; es también pérdida de la fe en las propias capacidades para enfrentar la crisis, provocando efectos en la esfera pública devastadores, originando en la mayoría de nuestras sociedades la creación de un clima moral que favorece la ascendencia de un régimen neoconservador, convirtiéndose cada vez en política hostil y en una ética provisional de justicia social. Todo lo cual ha puesto en peligro las metas de transformación y justicia social que podrán servir de punto de partida para las teorizaciones educativas. Dentro de la esfera pública las teorías educativas han caído en un estado de desprestigio que requieren una nueva visión pedagógica y por consiguiente un nuevo lenguaje pedagógico.

Nos resistimos a aceptar que a América Latina se le coloque al igual que a los países desarrollados en el fin de la modernidad, a pesar de que muchos de nuestros educadores, políticos, científicos, filósofos así lo consideren y por la misma razón no les preocupe disputar sobre lo que constituye el conocimiento crítico emancipatorio para la liberación, sino más bien en alimentar la lógica de la tecnocracia que ha convertido a la cientificidad técnica, al objetivismo y a la certidumbre en los nuevos demiurgos de nuestra educación del capitalismo tardío. Esto obedece

quizá porque vivimos tiempos culturales trunco y mixtos de *premodernidad, modernidad y posmodernidad*. Además, cada uno de ellos integrado en culturas pares, que son o fueron los epicentros de poder. Por

eso nuestros tiempos culturales son, además de trancos y mixtos, subordinados.²⁵⁴

Empero, habría que definir lo que es la posmodernidad y sus relaciones con el neoliberalismo. Podemos decir que la posmodernidad es el cambio del estatuto del saber al momento en que las sociedades entran en la era posindustrial y la cultura en la edad llamada posmoderna.²⁵⁵ ¿A qué razones obedece ese cambio de estatuto? Desde hace más de cuarenta años las ciencias y las técnicas de punta se apoyan en el lenguaje. Aunado a esto, la incidencia de las transformaciones tecnológicas sobre el saber científico da lugar a que éste se vea afectado en sus principales funciones: la *investigación* y la *transmisión de conocimientos*. La genética tiene, por ejemplo, su paradigma en la cibernética. La transmisión de conocimientos al normalizar, miniaturizar y comercializar los aparatos de transmisión modifican ya, hoy en día, las operaciones de clasificación, posibilidad de disposición y de exploración de conocimientos. La transformación de las máquinas de información, la circulación de conocimientos y de los hombres han originado un cambio en el saber científico. Sólo el saber transmisible en cantidades de información puede pasarse por los nuevos canales y convertirse en operativo. En consecuencia, el saber científico intraducible a ese sistema quedará al margen, la máquina se impone a través de sus lenguajes; de tal forma sólo serán aceptados aquellos lenguajes que tengan el principio de traducibilidad. El saber científico adquiere un "valor de cambio", perdiendo su "valor de uso";²⁵⁶ el saber científico se convierte en una mercancía y el predominio de los Estados-naciones cederán frente al poder de las transnacionales que manejan la información.

El saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción, lo que ya ha modificado notablemente la composición de las poblaciones activas de los países más desarrollados, y que es lo que constituye el principal embudo para los países en vías de desarrollo.²⁵⁷

Lyotard considera que la performatividad, *versus* la eficacia, constituye el factor que legitima al saber científico. La nueva disposición es un desplazamiento de la idea de la razón y el *principio de un metalenguaje universal es reemplazado, es sustituido por la pluralidad de sistemas formales y axiomáticos* capaces de argumentar enunciados denotativos, sistemas discretos en un metalenguaje universal pero no consistente.²⁵⁸ En cuanto a la administración

de la prueba se le juzga siguiendo el criterio *no de la verdad*, sino de la performatividad o eficiencia. Se abandona la búsqueda metafísica de una prueba primera, más aún, no existe otra prueba de que las reglas sean buenas, como no sea el consenso de los expertos. El Estado y la empresa apoyan aquellas investigaciones que conceden poder, abandonando toda legitimación idealista o humanista. En la actualidad *el saber legitima el poder* porque

en la discusión de los socios capitalistas de hoy en día, el único objetivo creíble es el poder. No se compran *savants*, técnicos y aparatos para saber la verdad, sino para incrementarse el poder.²⁵⁹

Por otro lado la enseñanza se ha convertido en un subsistema social que se legitima por su contribución a la mejor performatividad del sistema social, sin embargo, "el principio de performatividad, incluso si no permite decidir claramente en todos los casos la política a seguir, tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes".²⁶⁰ Todo lo anterior le permite concluir a Lyotard que el saber científico no se puede ya legitimar por el relato, ni por la dialéctica del Espíritu hegeliano, ni por la emancipación de la humanidad, sino únicamente como medio que tiene por fin el poder.

Así lo posmoderno sería aquello que es impresentable en lo moderno y la presentación misma es la nostalgia de lo imposible; es "comprender según la paradoja del futuro (post)anterior (modo)".²⁶¹ Es la victoria de la tecnociencia capitalista sobre los demás candidatos a la finalidad universal de la historia humana. No es sino la manera de destruir el proyecto moderno donde la dominación por parte del sujeto sobre los objetos adquiridos por la ciencia y las tecnologías actuales no viene acompañada de mayor libertad, ni aparejada a más educación pública o un caudal de riqueza mayor y mejor distribuida, sino a una mayor seguridad con relación a los hechos.²⁶²

Pero es necesario observar que la visión lyotardiana no determina con precisión lo que se entiende por modernidad o por condición posmoderna. Su argumentación se funda al separar a ambas épocas por el cambio del estatuto del saber dando lugar a que el narrativo tenga que renunciar a la pretensión de legitimar a este último. Lo característico de lo posmoderno contra la modernidad sería: 1) el afán experimental en el arte actual, 2) la afirmación de la estética de lo sublime y el rechazo de lo bello, 3) la comprobación de que la historia

universal de la humanidad ha caducado, 4) la modernidad es crítica, elabora la finitud de la razón que prohíbe razonar acerca del fundamento del razonamiento y la posmodernidad sería más bien empírico-crítica o pragmática: la razón de la razón no puede ser dada sin círculo; pero la capacidad de formular reglas nuevas (axiomáticas) se descubre a medida que la "necesidad" de ellas se hace sentir.²⁶³

Podemos observar que posmodernidad y neoliberalismo se vinculan a un proyecto común, en cuanto al uso del poder y de la técnica, en el sentido del carácter empírico y pragmático para la globalización de los saberes científicos como valores de cambio, como capital vendible y al alcance del proyecto exclusivamente capitalista, sobreponiéndose a cualquier alternativa que tenga por centro al hombre. El neoliberalismo y la posmodernidad son una nueva forma ideológica, económica, política, social y cultural que se caracteriza por el neoconservadurismo de las élites del poder, por medio de las cuales se busca la manera de plantear cualquier proyecto alternativo a "la libertad" del hombre. Esta forma de proceder en el nivel mundial y regional constituye la batalla final por suprimir definitivamente el racionalismo y sus consecuencias para poder ejercer con libertad la confrontación entre amigos y enemigos reales, estamos ante el peligro de la vuelta a las fuentes del nazismo,²⁶⁴ donde está presente la abolición del Estado, pero basada en la desaparición del propio racionalismo. Se trata de suprimir todo, la dialéctica, el racionalismo, el Estado, los derechos humanos, porque si éstos no existen no se tienen que violar; es la batalla, en cierta medida, entre el liberalismo y el antirracionalismo. El propio neoliberalismo descubre, ahora, lo que las ideologías fascistas ya habían descubierto antes: la vida es guerra, la paz es muerte. La guerra es la lucha mercantil negadora de todo derecho humano, el mercado se sobrepone y se impone. La ciencia adquiere, a la Popper, la capacidad de promover la "libertad" y el totalitarismo.

Es indudable que no podemos sustraernos a las influencias del proceso cultural, económico, político y social que se están generando en el mundo, empero, no debemos caer en la tentación de aceptar todos los supuestos del discurso neoliberal-posmoderno. Aun hoy, a pesar de lo que se diga en relación con el racionalismo y la modernidad, deben sacarse las mayores ventajas de éstos para el propio proyecto, pero desde la propia perspectiva. En América Latina no podemos hablar de un racionalismo a la manera europea y menos de una cultura, porque carecería de sentido. Nuestras tradiciones, estilos de conocimiento, transmisión de símbolos, imaginarios colectivos rebasan los

movimientos del mercado de bienes culturales y científicos. Sin embargo, la situación de nuestros países se debate en una redefinición de sus identidades, viven al mismo tiempo en épocas diferentes: en la *premodernidad*, la *modernidad* y la *confusa posmodernidad*, pero no separadas sino fundidas, entremezcladas, mixtas. Se está inmerso en el fenómeno de la deuda externa impagable, marginación cada vez más grande del mercado mundial, concentración del poder en élites y empresas globales, al mismo tiempo se nos incapacita para acceder a la revolución *tecnológica*, salvo en sectores muy limitados. En este cuadro es necesario sacar las mayores ventajas para la construcción de la democracia y reorganización del orden social que posibilite el desarrollo de la creatividad, sin dejar de lado el desarrollo económico, la equidad, la justicia y la libertad. Hoy ya no lograremos ser lo que quisimos ser; empero, debemos luchar por suprimir lo negativo y opresivo de nuestro ser y sólo se logrará asumiéndonos como somos, pero sin cancelar lo utópico, factor insustituible en la construcción de una alternativa colocada por encima de la situación incierta que presenta al proyecto neoliberal-posmoderno.

Todo proyecto de liberación, en particular el educativo, debe tener como objetivo la toma de conciencia a través del análisis crítico y la lucha política. Esto es romper con el concepto de educación, que consiste en la adquisición práctica de habilidades técnicas promotoras del crecimiento competitivo de la fuerza de trabajo en el mercado mundial, es decir, es superar el éxito del determinismo capitalista. La filosofía de la educación para América Latina debe ser una filosofía de la *praxis* comprometida en un diálogo abierto con las distintas concepciones en pugna sobre cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por el dolor, el sufrimiento y la injusticia. La lucha contra la dominación, la explotación y la coerción socialmente organizados por una élite que hace uso de un grupo de individuos para la satisfacción de sus propias necesidades, y los individuos y grupos se constituyen en bienes de otros.

Esta filosofía de la educación se opone fundamentalmente a las teorías posmodernas, en el sentido en que profesores y estudiantes están comprometidos con el trabajo histórico al tratar de establecer relaciones concretas entre los individuos sociales, las formas culturales e institucionales en donde se desarrolla este tipo de compromiso social. En otras palabras, se trata de problematizar el lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y de la cultura cómo son mutuamente constitutivos de la subjetividad y cómo su combinación produce una forma particular de *praxis* que actúa *en y sobre* el

mundo. Filosofía que busca insertar a la educación dentro de la política, donde ésta lucha para adquirir, definir el significado y las relaciones de poder. Trata de hacer lo político más educativo; significa utilizar lo educativo para incorporar intereses políticos liberadores. Para hacer de los estudiantes sujetos críticos con capacidad de análisis y de investigación. En el entendido de que ser crítico significa vivir un proyecto cargado de esperanza y de posibilidades, es también desechar el conocimiento contemplativo del mundo, para convertirlo en transformador de la realidad social; *praxis* provisoria del pensamiento y la acción. La educación crítica significa comprender nuestra relación de compromiso con nuestro mundo y reconocer nuestra participación activa en la producción de conocimientos en lo ético, político y cultural. El compromiso es asumir "nuestra responsabilidad como individuos". Conciencia histórica para ir "asumiendo libremente la responsabilidad del pasado en el presente, al mismo tiempo que se va comprometiendo la responsabilidad de futuro".²⁶⁵ Es dar respuesta a toda posible situación humana, un filosofar de la *praxis* para servir a la comunidad. Esta filosofía es una filosofía responsable y consciente de nuestra situación para ubicarnos en el puesto que nos corresponde a los pueblos de América Latina en la comunidad mundial, rescatar para nuestras sociedades la vieja aspiración de la justicia social y de la democracia y entender la conciencia como saber común y saber de otros. Así, "tener conciencia, tomar conciencia, es tarea humana permanente."²⁶⁶ Conciencia no entendida a la manera hegeliana, sino resultado de la lucha política y en relación con el mundo.

La filosofía de la educación que aquí proponemos debe fundarse en una realidad referencial contra la cual podamos medir nuestras acciones presentes y futuras. Nuestra realidad referencial tiene que estar animada por prácticas e ideas como la compasión y solidaridad con nuestros pueblos. Es decir, la educación de hoy se asienta en una postura ideológica, atiende a intereses particulares y de lo que se trata es de cambiarla por intereses colectivos, comunitarios.

La educación deberá de colocarse por encima de lo prescriptivo para ser dialógica, donde el proceso de conocimiento se colectiviza y para el que estudia es percibir el condicionamiento histórico-social, pero como sujeto, en una actitud frente al mundo.

Estudiar es también sobre todo pensar la práctica y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. /.../. Quien estudia no debe

perder ninguna oportunidad en sus relaciones con los demás, con la realidad de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.²⁶⁷

Es la *praxis* dentro del proceso educativo con intención o finalidad, al asumir la situación concreta por que la conciencia sólo se adquiere y se transforma en la *praxis*. Hablar de dialogicidad para nosotros es develar, es ponernos en camino del proceso cognoscitivo críticamente. Diálogo es un acto indispensable para el acto de conocer. De esta forma, esta educación busca romper con la relación de *poder-sumisión*, para imponer la libertad y la autogestión. Es decir, se trata de buscar

la supresión de la servidumbre de la enseñanza a las necesidades e intereses exclusivos o predominantes de una clase social en detrimento de las otras y restituir a la enseñanza su misión esencial, que es servir a la cultura y darle su carácter universal",²⁶⁸

en servicio del ser humano. Una educación que *guíe* sin domesticar, sin fijar límites. Así, el educador no se constituye en formador sino en guía. El maestro, en este contexto, tiene conciencia de sus responsabilidades y aprende de los alumnos sus condiciones de existencia al situarse en torno de ellos, que les ha llevado sus diferentes situaciones. De esta manera el maestro debe estar en una constante renovación de ideas, y modificar, de ser necesario, sus propios puntos de vista, por el contacto permanente con la realidad cambiante, compuesta por todas las existencias individuales, debiendo orientarse al interés común, porque vivir debe ser oficio del que enseña,²⁶⁹ del que forma y transforma al hombre. La educación debe tener un carácter expresivo en cuanto estimula la necesidad radical de los seres humanos para transformar el mundo por medio del trabajo, expresarlo y expresarse, establecer la relación dialéctica entre sujeto-objeto, entre objetividad y subjetividad; entre sujetos sociales conscientes de su realidad. Es una relación comunicativa que se da en signos lingüísticos, donde el comunicarse no se da en forma pasiva sino activa. En este sentido "la comunicación verdadera no es la transferencia, o trasmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino de coparticipación del acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente."²⁷⁰

El acto educativo para que sea transformador debe estar acompañado de la intención política, tener conciencia de la acción y su práctica, es ponerse en

camino de la verdadera liberación. Así, la educación se convierte en un proceso constante de liberación del hombre, al convertirlo en protagonista, hacedor de la historia, al corresponsabilizarlo con su concurso y colaboración. Educar es proceso donde coinciden la ciencia y el trabajo.

El trabajo es la expresión creativa que contiene las mayores posibilidades liberadoras, porque aprender es no sólo eso, sino al mismo tiempo aprender a ser. Por tanto,

la educación *en y para* el trabajo, es inherente a la educación política, porque viene dada por la dimensión exacta del valor del trabajo y por la conjugación armónica entre desarrollo personal y práctica social. No puede darse un compromiso en el trabajo sin un crecimiento en el plano de la conciencia;²⁷¹

trabajo concebido como actividad consciente y comprometida con el propio proyecto.

La escuela, desde aquí, debe convertirse en un espacio de contradicción cultural dentro de la lógica del capitalismo dependiente y en una esfera antihegemónica, que haga posible el pensamiento utópico y promueva la realización de la persona humana para que abra las puertas de un futuro más promisorio. La educación adquiere una dimensión diferente al trascender los hechos y las necesidades con el propósito de estructurar una razón que propicie la forma de conciencia; tomar conciencia es ponernos en camino de una educación liberadora;

la lucha por la liberación humana es la esencia misma del proceso educativo, es evidente que los problemas pedagógicos son ante todo problemas políticos. Por eso es que *educar significa liberar al hombre* de las estructuras que política y económicamente le oprimen y le impiden ser /.../. Educar en la justicia y en la libertad es concretar con hechos el proyecto alternativo en la esperanza de una sociedad libre, más justa y más humana.²⁷²

La libertad no tiene un carácter contingente y de indiferencia, porque libertad y contingencia se excluyen, porque la libertad se asienta en una determinación racional plena. De este modo, la libertad no es perfecta, pero se nos muestra como el poder de convertirnos en lo que debemos ser y no en lo que se quiera que seamos. Por lo tanto la educación, para serlo, debe desarrollar la vida de la

razón y tener como referencia la libertad. De tal manera, que el educando antes de sentirse libre debe querer ser libre. La educación *por y para* la liberación representa al individuo realizándose *por y para* el hombre. Educación y libertad son inseparables, los dos términos no son opuestos sino correlativos, porque la libertad no existe sin educación. La libertad, desde nuestra perspectiva, es la razón de ser de la educación, y por la que comprendemos la libertad. Educar en la libertad y para la libertad supone un cambio de actitud, una nueva forma de comunicación y de nuevas y más ricas interrelaciones entre educadores-educandos y de éstos con la comunidad.

Esta filosofía de la educación reivindica una filosofía de caracteres críticos y formales de las concepciones más avanzadas del mundo, y la de definirse como impulsora de la reforma intelectual del pueblo, en el sentido que debe ser el principio de la educación dentro del ámbito histórico real. Es decir, se trata de estructurar una educación con fundamento político, en una relación entre antecedente y consecuente en el proceso histórico que se resuelve por entero en la relación humana. Es una filosofía donde se dan como inseparables la educación y libertad para el adelanto social, científico y moral. Es necesario romper el mito inmutable de lo permanente, de lo que no cambia, de la aceptación resignada de los viejos tabúes pedagógicos y didácticos, para abrir las puertas al conocimiento y a las necesidades del hombre concreto, en su situación opresiva y alienada. Se busca conformar las circunstancias según los intereses vitales de las masas y "aprovechar" lo "positivo" que pueden tener las élites del poder dominante. Se trata de una educación para la liberación, una educación política que pueda permitir a las masas latinoamericanas incursionar en su condición humana vilipendiada y negada por las élites del poder. Para que nuestra educación forme parte de la lucha por la liberación debe tender a alcanzar la hegemonía cultural del pueblo

para que la pedagogía /.../ sea la teoría del acto educativo de un hombre concreto en circunstancias concretas, debe comenzar con una serie de grandes rupturas /.../. La primera ruptura es con el idealismo del poder /.../; la segunda ruptura se refiere a la esencia del hombre concreto /.../; la tercera ruptura /.../ la trama sustentadora de la educación es una entrega de amor.²⁷³

Nuestras rupturas requieren inmiscuirse en lo propiamente humano y en la historia de la situación de existencia oprimida, y presentar alternativas para la liberación.

La educación adquiere un significado de diálogo comprometido, reflexivo, crítico, lo que implica la responsabilidad social y política del hombre. Es diálogo que a partir de la interrogación, la duda se busca descubrir y conocer porque

dudar radicalmente es un acto de investigación y descubrimiento /.../. Dudar radicalmente quiere decir cuestionar /.../ la duda radical es dialéctica en cuanto que niega y afirma /.../, la duda radical es un proceso, de un proceso que nos libera del pensamiento idolátrico; un pensamiento de la percepción, de la visión creativa e imaginativa de nuestras posibilidades y opciones.²⁷⁴

Dudar en una relación comunitaria es dar los primeros pasos hacia la desalienación y hacia una actitud epistemológica no prescriptiva, y colocar a los educandos como sujetos de conocimiento del cambio social. Creemos que la educación para la liberación es el trabajo coincidente con el desarrollo de los seres humanos. En esta vía la educación no es distinta del trabajo ni de la política. Claro, entendiendo al trabajo como proceso de producción de una expresión creadora del hombre, y práctica liberadora que propicia la autorrealización del individuo y la realización plena del ser social. La educación de este modo no difiere de la política en estricto sentido, en cuanto que esta forma de concebirla le exige al individuo una percepción política integral que de conocimiento de la estructura y de los mecanismos políticos de la sociedad, así como la comprensión crítica de sus diversos niveles.²⁷⁵ No es sino una educación conscientizadora desde las aulas, poniendo constantemente en duda los valores de situaciones sociales que pretendan consolidarse en las estructuras de injusticia. Se trata de una educación permanente que lleve la escuela a la sociedad y ésta a la escuela, se trata de una educación desalienante. Para concluir diríamos: educar para la liberación es liberar a lo humano de las ataduras ideológicas y ayudarlo a luchar y crear la libertad. La educación es liberación porque permite a los hombres liberarse de aquello que los oprime. Así, la educación adquiere un rostro renovado porque ya no se reduce a desarrollar cualidades ni a formar hombres de acuerdo con el sistema, sino a partir de lo eminentemente humano en lucha por una vida justa, igualitaria y democrática. En resumen, la educación liberadora puede situarse dentro de un contexto más amplio, de la ciudadanía crítica de la política y la dignidad de la vida humana. Alcanzar los objetivos que hemos venido planteando es hacer realidad el proyecto utópico tan acariciado, pero nunca alcanzado por nuestras sociedades latinoamericanas.

185 Cfr., Jürgen Habermas, *Pensamiento posmetafísico*, "Humanidades", México, Taurus, 1990, pp. 13 a 19.

186 Cfr., John Plamenatz, "La utilidad de la teoría política", en Anthony Quinton (Comp.), *Filosofía política*, ed. cit., p. 34.

187 *Ibid.*, p. 26.

188 Anthony Quinton, *op. cit.*, p. 15

189 Cfr., Luis Aguilar y Corina de Yturbe (Comp.), *Filosofía política, razón y poder*, México, UNAM, 1987.

190 Cfr., Luis Aguilar, "Política y verdad en el pensamiento de Marx"; también véase Griselda Gutiérrez, "Marx-Weber: política y poder", en Luis Aguilar y Corina de Yturbe, *ibid.*, ed. cit.

191 Cfr., Franz J. Hinkelammert, *Democracia y totalitarismo*, San José de Costa Rica, Departamento Ecueménico de Investigaciones, (Col. Economía-Teología), 1987. Este autor amplía mucho más esta tesis al sostener que el Estado, para justificar sus elementos de dominio utilizará el recurso de la defensa de los máximos valores de la humanidad, para transformarlos en motivos de violación de esos mismos valores, pp. 142 y ss.

192 *Ibid.*, pp. 150 y 151.

193 *Ibid.*, "Prefacio", p. XXI.

194 Habermas le da gran importancia al análisis lingüístico pero sin desconocer la relevancia de la elaboración teórica conceptual y sus definiciones, no obstante ésto, las considero como insuficientes para comprender la realidad sociohistórica, en la medida que la teoría no puede sobreponerse a la *praxis*, porque la teoría es el resultado de la relación dialéctica entre ambos factores. Cfr., J. Habermas, *Pensamiento postmetafísico*, ed. cit.

195 J. Plamenatz, *op. cit.*, p. 50.

196 La definición del concepto de educación ya lo hemos hecho en capítulos precedentes.

197 Compartimos la idea de P. Freire en la cual sostiene que las sociedades dependientes son sociedades silenciosas, en el sentido de que su voz no les pertenece, no es auténtica, pues repiten los estereotipos de las metrópolis originando una dualidad entre *ser* y *no ser*, característica ambivalente de la larga experiencia de la dependencia y de atracción y rechazo de la sociedad de las metrópolis.

198 Comparto esta opinión con Paulo Freire cuando apunta: "Uno de los elementos estructurales de una sociedad cerrada, es el silencio de las masa, un

silencio interrumpido solamente por rebeliones ocasionales e ineficaces. Cuando este silencio coincide con la percepción fatalista de la realidad propia de las masas, las capas dominantes son raramente cuestionadas". Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Argentina, Tierra Nueva, 1983, p. 70.

199 César Carrizales Retamoza, *Universalidad, marginalidad, silencio de la formación intelectual*, ed. cit., p. 9.

200 *Ibid.*, pp. 45 y 46.

201 *Cfr.*, *Ibid.*, pp. 47 y 48.

202 Coincidimos con Paulo Freire en el sentido de que la educación como praxis conlleva a la necesidad de la práctica de la libertad porque implica problematizar críticamente *como están siendo* los hombres en el mundo. "De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo". Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1976, p. 92.

203 *Cfr.*, Franz J. Hinkelammert, "La soledad del Tercer Mundo", en *Este país, Claves*, núm. 30, Panamá, diciembre de 1990, p. 35.

204 *Ibid.*, pp. 35 y 36.

205 Hablamos del Primer Mundo porque el Segundo ya no existe.

206 Leopoldo Zea, "La integración como prioridad", en *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, núm. 25, México, UNAM, enero-febrero, 1991, pp. 19-21.

207 Julio Barreiro, *Violencia y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978, pp. 141 y 142. Véase también Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, ed. cit., p. 17.

208 *Cfr.*, César Carrizales Retamoza, *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*, ed. cit., pp. 3 y 4.

209 Miguel Escobar, *Antología. Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985, p. 96.

210 *Ibid.*, p. 123.

211 Antonio Gramsci, *Antología*, Madrid, Siglo XXI, 1974, p. 469

212 *Cfr.*, K. Marx y F. Engels, "Tesis sobre Feuerbach", en *Obras escogidas* 3 t, Moscú, Progreso, 1973, tomo I, p. 8.

213 *Cfr.*, Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*, México, Siglo XXI, 1984, p. 88. También revíscase, Helio Gallardo, *Actores y procesos políticos latinoamericanos*, San José de Costa Rica, Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI), 1989.

214 Helio Gallardo, *Ibid.*, p. 18.

215 Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984, pp. 32 y 33.

216 Alberto L. Merani, *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*, ed. cit., p. 104.

217 *Cfr.*, Francisco Gutiérrez, *op. cit.*, p. 122.

218 De acuerdo con Siegfried Bernfeld, el núcleo de la educación no lo puede constituir exclusivamente la pedagogía, como proceso técnico-didáctico, sino la política. *Cfr.*, *Sísifo o los límites de la educación*, Argentina, Siglo XXI, 1975, p. 32.

219 Guillermo Michel, *Por una revolución educativa*, México, Ediciones Gemika, 1978, p. 9.

220 *Cfr.*, Cornelius Castoriadis, "Los intelectuales y la historia", en *Universidad de México*, núm. 484, México, mayo 1991. Comparto la posición de este autor en el sentido de que la historia esencialmente es creación y destrucción, vista desde una situación determinada por el acontecer histórico. p. 6.

221 *Ibid.*

222 *Cfr.*, *Ibid.*

223 *Cfr.*, Horacio Cerutti G., *Hacia una metodología de historia de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*, ed. cit., pp. 151 y 152.

224 *Ibid.*, p. 166.

225 *Cfr.*, *Ibid.*, p. 164.

226 *Cfr.*, Michel Foucault, "El sujeto y el poder", en Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, 1988, p. 228.

227 Si no véanse las patologías del poder como el fascismo, el stalinismo y en cierto modo la actitud intervencionista de los Estados Unidos en todo el mundo basado en la supuesta defensa de la democracia y la libertad.

228 Castoriadis, *op. cit.*

229 *Cfr.*, Jürgen Habermas, *Identidades nacionales y postnacionales*, España, Ténos, 1989, pp. 22, 23 y ss.

230 *Cfr.*, Martín Heidegger, "La autoafirmación de la Universidad Alemana", en *La Jornada Semanal*, Nueva Época, núm. 12, 3 septiembre de 1989.

231 El recientemente desaparecido José Guilherme Merquior en su artículo, "Heidegger: más allá del nazismo", en *Vuelta*, núm. 142, septiembre 1988,

señala, en descarga de Heidegger: "desengañémonos: por más que no sea la educación humana ideal, no es necesario ser un gran hombre moral y/o políticamente para ser una gran artista, un gran escritor, un gran científico, un gran pensador", pero ¿esto -pregunto yo- justifica su adhesión y defensa del nazismo?

232 Hugo Zemelman, *De la historia a la política, La experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI, y Universidad de las Naciones Unidas, 1989, p. 37.

233 Michel Foucault, *op. cit.*, p. 230.

234 Cfr., Jacques Derrida, *La filosofía como institución*, Barcelona, España, Juan Granica, 1984, pp. 147-186. (Compartimos con Derrida que "todo método implica unas reglas generales (por reglas generales entendemos técnicas de repetición, procedimientos recurrentes susceptibles de aplicación); cualquier sujeto en una situación dada y siguiendo ciertos protocolos debe poder reiterar los enjuiciamientos, los procedimientos", p. 149).

235 Cfr., *Ibid.* Compartimos con Derrida cuando señala que "toda metáfora sería una especie de método /.../ e inversamente todo método supone una especie de metafóricidad /.../. La generalidad de sus reglas debe dar lugar a aplicación por transposiciones, por analogías", p. 154. También véase Martín Heidegger *Hölderlin y la esencia de la poesía*, Barcelona, España, Anthropos, 1989. "Comentario a la esencia de la poesía" de Juan David García Bacca. Allí señala que, "metáfora y metafísica son, en el fondo y raíz una sola función: poner a las cosas más allá (meta), plus, ultra, de su incordinación, afinamiento, fijación en singulares, cosas y casos: trasladándolas aiosamente (forá) de una cosa a otra, sin dejar que ninguna se pose y de ninguna se prendan", p. 52.

236 Cfr., Harry S. Broudy, *Filosofía de la educación*, México, Limusa, 1980, p. 28.

237 Cfr., John Dewey, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Argentina, Losada, pp. 51 a 63. También revítese del mismo autor *Pedagogía y filosofía*. Francisco Beltrán Editor, 1930. Capítulos XIV y XV. "Educación y progreso humano", y "El público y el Estado", pp. 411 a 458.

238 Cfr., J. Dewey, *Pedagogía y filosofía*, ed. cit., p. 412.

239 Cfr., Paul Ricoeur, *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1987, p. 24.

240 *Ibid.*, p. 41.

241 *Ibid.*, p. 46.

242 Cfr., *Ibid.*, p. 44.

243 Cfr., Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, ed. cit.

244 Michel Foucault, *Historia de la sexualidad. I Voluntad de saber*, ed. cit., p. 113.

245 Pablo González Casanova, "El Estado y la política", en Pedro Vuskovic, Pablo González Casanova, et al., *América Latina, hoy*, México, Siglo XXI y Editorial de las Naciones Unidas, 1990, p. 98.

246 *Ibid.*, pp. 98 y 99.

247 Cfr., Hugo Zemelman, "La cultura y el poder", en Pedro Vuskovic, Pablo González Casanova, Daniel Camacho, et al., *América Latina, hoy*, ed. cit.

248 Amílcar Cabra, "El papel de la cultura en la lucha por la independencia", en Hilda Varela Barraza, *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP, Ediciones El Caballito y Dirección General de Publicaciones, 1985, pp. 34 y 35.

249 Amílcar Cabral, "La cultura nacional y la liberación", en Hilda Varela Barraza, *op. cit.*, p. 48.

250 C. Marx, *Tesis sobre Feuerbach*. "Tesis tres", Carlos Marx y Federico Engels, *Obras Escogidas*, Progreso, 1973, t. I, p. 8.

251 Ivan Illich, *Alternativas*, México, Cuadernos de Joaquín Mortiz, 1977, pp. 107, 108 y 111.

252 Cfr., Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*, ed. cit., p. 61. (Freire señala que el diálogo y la problematización no adormecen a nadie, conscientizan.)

253 Julio Barreiro, *Violencia y política*, ed. cit., p. 214.

254 Fernando Calderón, "América Latina: identidad y tiempos mixtos, o cómo tratar de pensar la modernidad sin dejar de ser indios", en *David y Goliat*, núm. 52, Buenos Aires, Argentina, septiembre de 1987, p. 4. (Subrayado mío).

255 Jean-Francois Lyotard, *La condición posmoderna, Informe sobre el saber*, España, Cátedra, 1987, p. 13.

256 Cfr., *Ibid.*, pp. 13, 14 y 15.

257 *Ibid.*, pp. 16 y 17. (Subrayado mío).

258 Cfr., *Ibid.*, p. 82.

259 *Ibid.*, p. 86.

260 *Ibid.*, p. 93.

261 Jean-Francois Lyotad, *La posmodernidad. (Explicada a los niños)*, México, Gedisa, 1989, p. 25.

262 Cfr., *Ibid.*, p. 30.

263 Cfr., Jean Francois Lyotad, *La condición posmoderna... y La posmodernidad...*, eds. cits.

264 Cfr., Franz J. Hinkelammert, *Democracia y totalitarismo*, ed. cit., pp. 113-132.

265 Leopoldo Zea, *La filosofía como compromiso y otros ensayos*, México, FCE, 1952, (Col. Tezontle), pp. 12 y 13.

266 *Ibid.*, p. 192.

267 Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984, pp. 49-51.

268 Trang Thong, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, ed. cit., p. 153.

269 Cfr., Juan Federico Herbart, *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*, ed. cit., p. 60.

270 Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación?...?*, ed. cit., pp. 77, 78 y 79.

271 Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, ed. cit., pp. 136, 138 y 139.

272 *Ibid.*, pp. 157 y 158.

273 Alberto L. Merani, *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*, ed. cit., pp. 17 y 18.

274 Erich Fromm, "Introducción", en Ivan Illich, *Alternativas*, ed. cit., p. 8.

275 Cfr., Julio Barreiro, *Violencia y política en América Latina*, ed. cit., pp. 143 y 144.

CONCLUSIONES

El Estado es un producto de la sociedad que establece, determina y legaliza la política del poder por encima de los individuos. El poder es el derecho al ejercicio de la fuerza y la violencia entre los diferentes niveles de la vida social a través de las estructuras jurídico-políticas, sociales, culturales, económicas e ideológicas.

Antonio Gramsci apunta que el grupo hegemónico de la clase dominante ejerce sobre la sociedad "el poder del mando directo", que se manifiesta en el Estado y en el gobierno jurídico. En sus relaciones se complementan poder y saber como inseparables en la lucha política y en las formas operativas del poder.

El Estado aquí se concibe como el emperador que controla y gobierna la participación de sus miembros. Por lo tanto al poder del Estado le son inherentes, para legitimar su ejecución, los siguientes elementos fundamentales: la injerencia y cierto control sobre los medios de producción; el dominio ideológico-político; y el derecho al uso legítimo de la violencia. En esta vía de interpretación, el Estado es el único capacitado para ejercer el poder y transferirlo.

En el mundo moderno, el Estado adquiere alcances que penetran e influyen en las vidas privadas, la organización familiar, la educación, las normas jurídico-políticas, el dinero, los libros que leemos, los distintos medios de comunicación masiva (prensa, radio, T.V., cine). Todo se encuentra influido por el Estado.

El poder del Estado se organiza de acuerdo a las contradicciones y antagonismos sociales de una sociedad y bajo respuestas previamente establecidas y controladas en las que se funda el mantenimiento del poder económico, político e ideológico.

Por lo tanto podemos afirmar que el poder del Estado se hace patente, se expresa en su forma operativa por medio de las élites del poder. Así el Estado asume el papel de organizador y cohesionante de la representatividad del interés general por encima de los grupos particulares que lo integran. En ese sentido,

responde a los intereses generales de la sociedad y actúa como el árbitro del orden, la justicia, la libertad y el bien común.

Se deben buscar las formas para romper con las redes del poder del Estado y colocarlo dentro de las líneas que la sociedad y las relaciones sociales determinan aquello considerado como bien común, el cual debe ser entendido como la satisfacción de las necesidades fundamentales: alimento, vestido, habitación, trabajo, educación, servicio de salud, al mismo tiempo implica orden, disciplina, apertura a iniciativas nuevas en el nivel social o individual.

En un continente tan carente del ejercicio democrático, el Estado debe llevar implícito la posibilidad de conformar alternativas que vayan más allá de las propuestas de los cuadros dirigentes de la empresa privada y los intermediarios del Estado imperial norteamericano.

Sin duda el Estado latinoamericano por su carácter dependiente hace imposible hablar del Estado en su raíz eminentemente teórica, pero sí a partir de las relaciones económico-sociales de producción y de consumo, en un marco de relaciones de sometimiento al Estado metropolitano, que sujetan sus normas y modos operativos. De tal forma, hablar de un Estado nacional en Latinoamérica requiere verlo en una óptica de sujeción y subordinación, lo cual dificulta en términos reales cualquier proyecto de democracia. Ello nos permite aseverar que la situación actual de la economía global y particularmente de los Estados Unidos hacia el subcontinente, se expresa en el control de sus economías nacionales. En resumen, el nivel económico de las economías dependientes, del llamado Tercer Mundo, está castrado en su autonomía, por estar sometido y determinado por la acumulación de capital a escala mundial.

El ejercicio de la democracia requiere, mínimamente de la existencia de un estado de derecho, de una forma de representatividad tanto de las mayorías como de las minorías, de una organización política de partidos y, muy especialmente, del respeto al ejercicio práctico de las garantías individuales.

En la América Latina actual cualquier proyecto de desarrollo y cambio en los niveles integrados de producción y democracia no tiene asegurado apriorísticamente las posibilidades de éxito y menos de perduración. Esto requiere aceptar que los modelos económicos, políticos, sociales y culturales, no obstante su validez teórica, son insuficientes para garantizar el éxito de la aplicación de cualquier proyecto, más aún, a largo plazo y jamás para siempre.

Ahora los pueblos deben reconstruir sus estructuras sociopolíticas, económicas y culturales a partir de una situación incierta a un costo muy alto

aún impredecible. En nuestra América espoliada, lo que generalmente se propone como democracia es una actividad política restringida a la elección del gobierno y a ciertos aspectos representativos a través de las cámaras, pero no alcanza los niveles que implican la participación de beneficios sociales, económicos y culturales para una existencia de los hombres más humana.

Ante esta situación nuestro camino hacia una democracia real no puede ser el del capitalismo, porque el mercado y el consumo no pueden ser democráticos. Puede decirse que la democracia sólo se alcanzará si la economía queda sometida a los intereses y objetivos comunes de la sociedad. Allí es donde estriba el control colectivo de las decisiones. La realización y el ejercicio de estos aspectos supera los límites de la realidad social imperante y la democracia adquiere, en cierta medida, un valor subversivo.

La ideología como un producto social se constituye de ideas, creencias, representaciones, mitos, tradiciones, imaginarios sociales, relativos a situaciones sociales conformadas por ideas verdaderas y falsas, la cual posee una unidad suficientemente definida y "precisa", pero constituida por expresiones parciales. Es la formulación de un sistema múltiple de combinación compleja que tiene dentro de sus elementos la descripción como forma normativa y la persuasión como modo de convencimiento.

Podemos decir que la ideología y sus campos operativos están vinculados y forman parte de la realidad, relacionándose con ella y construyendo formas de conocerla. La ideología es la formación teórica donde las ideas son un producto. Así, las ideas no se encuentran en el mundo material, son construcciones abstractas, resultado de las relaciones de la conciencia y un objeto fuera de ella, de un pensamiento a una realidad.

Los aparatos ideológicos de Estado no requieren de la violencia para su operatividad, ya que se ejercen a través de la racionalidad persuasiva y del inconsciente. Dentro de estos aparatos ideológicos la *Escuela* desempeña un papel importante por encontrarse inserta en el ámbito social más sensible, en el proceso formativo de la niñez y la juventud. Desde aquí el Estado establece los objetivos que deberá contener la formación de los futuros ciudadanos que supuestamente la sociedad demanda.

La Educación es entendida como un instrumento del Estado y muchas veces se le identifica con la Escuela, generalización que obstruye comprender su verdadero significado. La Educación, como la concebimos, incluye la educación formal, no formal e informal. La primera, se realiza en la escuela; la segunda,

es toda actividad educativa organizada y sistemática fuera del aprendizaje del sistema escolar impartida a ciertos grupos de la población que pueden ser niños y adultos; la tercera, considera el proceso que dura toda la vida y por la cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, desarrolla capacidades y actitudes y se realiza por medio de la comprensión de la realidad circundante a través de las experiencias diarias.

La educación, como aquí la entendemos, es el proceso de enseñanza aprendizaje que propicia el análisis, la crítica y posibilita la construcción de conocimientos sobre la realidad social y natural, permite el desarrollo de la creatividad y la corresponsabilidad de todos los involucrados en el proceso educativo: estudiantes, profesores, comunidad social y familia.

Este sentido estricto alude a un proceso en el cual se permite la conducción del conocimiento que operaría en tensión fecunda y creativa con respecto de las formas escolares que hasta la actualidad se han venido ejerciendo por el Estado, que en vez de integrar en su proyecto educativo la liberación de los hombres los aliena, margina, propicia y permite su explotación y les hace aceptar sus condiciones de existencia. Así, la "educación" se reduce a la simple función escolarizada reproductora de la ideología de la dominación del sistema estatal, lo cual facilita el ejercicio del poder y la dominación.

Las teorías educativas y la filosofía de la educación tradicionales resultan insuficientes para el análisis de los problemas educativos de los países de América Latina. Nuestra reflexión tiene en común la reflexión teórica precedente a partir de nuestra cultura y del hombre concreto, empero, considerados dentro de la historia donde se producen y desde el escenario donde se realiza la educación y el mundo de la acción educadora, en la que el hombre debe ser objeto-sujeto y de la relación comunitaria de los sujetos en el acto educativo, por ello la comprensión filosófica educativa tiene que abrir la posibilidad de conocer la eticidad y las metas de la educación y del mismo modo, establecer las bases para advertir los efectos que en cada sujeto ha producido y produce dicha educación.

Desde el ámbito geográfico de nuestra América es necesario precisar la posible existencia de una filosofía de la educación latinoamericana que por su naturaleza regional no cancele lo universal de sus principios, en el entendido de que cualquier filosofía, y esto no excluye a la filosofía de la educación, se encuentra precedida de la ideología y penetrada por otras ramas de las ciencias sociales y naturales.

Entendemos a la filosofía de la educación como una *paideia* en el sentido de que tiene como propósito integrar las facultades humanas en la formación de los niños y de los jóvenes por medio de la enseñanza y el conocimiento. Se opone a la concepción de la pedagogía como ocultamiento de la realidad objetiva al generar un supuesto paradigma para regir la existencia de los hombres.

La filosofía de la educación enfocada desde el punto de vista político-social nos muestra que la educación en Latinoamérica está construida por conceptos nacionales ficticios, mezquinos, que refuerzan el individualismo y el egoísmo, con un sentido abstracto alejado de la realidad histórica actual y de aquello que podemos llamar cultura. La educación así concebida no presenta a la realidad como un todo, sino dividida en compartimientos estancos inconexos, donde no existe interrelación entre las partes y el todo, los fenómenos históricos no se vinculan con los hechos económicos y menos con las teorías filosóficas, provocando la afasia y la parálisis del espíritu crítico.

La Escuela es la manifestación institucional de la "educación", entendida como forma escolar, por lo tanto es sinónimo de sometimiento al Estado.

Para nosotros educar significa integrar, mostrar, enseñar y filosofar a partir de una perspectiva donde el alumno clarifique y asocie desde un sistema y método. Esta educación presupone cualidades especiales como son: el respeto a la libertad, a la dignidad e integridad de la persona humana, del alumno y del maestro.

La educación en América Latina ha de cumplir con uno de sus objetivos fundamentales: la de ser una educación conscientizadora y constituir a los individuos en sujetos de acción social y política que privilegie la organización económica con sentido de distribución equitativa de la riqueza y garantice mínimamente la dignidad humana, instaurando la justicia en un contexto de lucha contra los poderosos intereses creados. Así, la educación deja de ser una técnica de adaptación en Latinoamérica para transformarse en el medio capaz de impulsar, al lado de otros factores, la dinámica de los cambios sociales.

Es necesario plantear un proyecto de educación para una producción económica integral e integrada al desarrollo de nuestra América, basada en las relaciones de intercambio de experiencias, de la libre circulación de los conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos, incorporando las técnicas, tradiciones y costumbres regionales, que se han usado para resolver problemas propios. Esto debe trabajarse en dos niveles: a) hacia la integración nacional y

regional, y b) en los campos económicos, sociales y culturales, para desde aquí buscar y establecer relaciones más ventajosas con el mundo desarrollado que posibiliten el rescate del hombre dignificándolo.

Educación y política tienen relaciones estrechas y se identifican. La educación, en sentido estricto, exige un compromiso con el desarrollo propio tanto en lo individual como en lo social.

Mi propuesta es educar con base en una filosofía de la educación. No se entienda ésta exclusivamente como la forma escolarizada estándar, sino dirigida a un proceso liberador que tome en cuenta las diferencias entre la cultura de *masas media* o cultura de masas, con aquellas que consideren las propias identidades y tradiciones.

El punto de partida de esta filosofía sería la forma de conciencia para la liberación con una dimensión utópica que subordinaría al Estado a la sociedad, invirtiendo la relación actual en la cual el Estado se sobrepone y determina a la sociedad.

A la filosofía política le es consustancial el estudio del Estado y del poder. La filosofía en esta perspectiva tiene un profundo sentido político, porque a pesar de sus contenidos teóricos-discursivos, de la universalidad y racionalidad de sus principios, encontramos juicios de valor, lo cual implica una posición política e ideológica. Sus razones se expresan en la medida en que muchos aspectos de su reflexión se encaminan a la construcción de una teoría crítica de la sociedad, del Estado y el poder y de los hombres como productores de historia y, por consiguiente, de mitos, ideologías, formas simbólicas y cosmovisiones. En consecuencia, la filosofía política tiene como tarea encontrar argumentos racionales al hecho del poder en las sociedades determinando sus normas y límites de ejercicio. Así, la relación entre poder y sociedad constituye un problema de estudio de la filosofía política, puntos nodales para el análisis del Estado y la práctica política.

La filosofía de la educación debe ser un vehículo para descubrir los elementos alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en los distintos grupos sociales; las formas en que los grupos de las clases dominantes se afincan, determinan y someten las conciencias de los individuos por medio de valores sociales impuestos y no analizados, para constituir sociedades cerradas de características rígidas, de una estructura social jerárquica y estamental, donde las masas sólo practican el silencio que muchas veces coincide con una visión

fatalista de la sociedad y de la historia y obstruye las posibilidades para asumir una actitud transformadora de las condiciones de existencia.

La reflexión filosófica de la educación debe tener como finalidad establecer la relación del hombre con el mundo, pero siempre desde la historia misma en que se genera. Reflexión crítica de las sociedades en la historia, porque las relaciones del hombre con el mundo, con la realidad social e histórica sólo pueden concebirse desde la historia misma.

Si la educación la entendemos como *praxis*, entonces, la crítica debe estar pedagógicamente orientada a la elaboración de propuestas y alternativas que sean guía para la acción política.

América Latina requiere que sus programas y proyectos educativos cuestionen lo cotidianamente opresivo y descubran, en el análisis y crítica del acontecer histórico, las razones de la opresión. Plantee alternativas que hagan posible nuevos proyectos para romper con los absolutismos y los determinismos de la dominación alienante. La formación intelectual en este camino debe estar dirigida a romper con la unidimensionalidad del hombre, con su alienación y su uniformidad, esto debe surgir en un proceso crítico en el que el mitificador está obligado a desmitificarse.

Podemos decir que de la misma manera que se quiere educar en la acción política, se da en el acto educativo una relación gnoseológica y política; porque no hay una educación que no sea política ni tampoco acto político que no sea educativo.

En esta vía el proyecto educativo adquiere el carácter de conscientización de la práctica educativa en una relación dialéctica entre reflexión y acción, desde un método concreto, dialógico y de compromiso. Lo concreto entendido como aquello que parte de la realidad sociohistórica, dialógica porque va de la realidad social y material a la conciencia en proceso reflexivo rico, creativo y esclarecedor para asumir un acto de transformación comprometido. Para que la educación alcance los niveles propuestos desde la *praxis* educativa se requiere una educación en la democracia y democracia en la educación, lo que conduciría a una educación *autogestionaria* y corresponsable.

En una filosofía política de la educación, educar en la autogestión es darle un sentido social y un *telos* que tenga como fin el desarrollo del hombre. Se requiere que en ella se combine el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la escuela y la vida, la enseñanza, la producción y la práctica política.

Nuestra propuesta de una filosofía latinoamericana de la educación para la liberación es hollar en las profundidades de la historia y las tradiciones de América Latina, historia constituida de múltiples historias pero en la cual éstas tienen en común la dependencia, la opresión, la marginación. Es una historia entendida como creación en relación con lo que es y lo que podrá o deberá ser, aún de lo que ha sido. Manera de acercarse a la historia para estudiar lo que somos siendo, en el pasado y en el presente, a partir de presupuestos teóricos y epistemológicos que permitan la reflexión crítica. Lo anterior implica una posición asuntiva y responsable. Es, en cierta forma, una presuposición de la filosofía y de la política a la vez. La política entendida como la práctica de la participación social consciente y lo político como la forma de pensar la realidad sociohistórica de acuerdo con la forma como se ha ido estructurando la conciencia social.

La filosofía de la educación debe utilizar como parte de sus herramientas a la ética, la estética, la ontología, la lógica y la epistemología y aplicarlas en la construcción de una filosofía práctica que lleve a tomar conciencia de las alternativas coadyuvantes a la liberación de nuestros pueblos. Debe ser una construcción teórica y de utilidad práctica, propiciatoria de una metodología que permita usar los instrumentos de la filosofía latinoamericana y de la filosofía en general para discutir críticamente las teorías educativas; es, en resumidas cuentas, una forma de discusión sistemática de los problemas didácticos, de los hechos de las teorías científicas, de los problemas sociales, políticos y culturales, encaminados al proceso formativo.

Así, la educación formal para la liberación debe tener como base epistemológica el propiciar alternativas educacionales que transformen a los educandos en sujetos cognoscentes, críticos, comprometidos y responsables, tanto en la adquisición y producción de conocimientos como en la búsqueda de la democracia, la libertad y la justicia social de todos los miembros de las sociedades latinoamericanas. Crear una conciencia crítica y participativa de los estudiantes que permita una formación conceptual sólida y promueva la colectivización de los conocimientos científicos, técnicos y humanísticos.

Educación para la liberación es liberar a los humanos de las ataduras ideológicas de sometimiento y alienación y ayudarlos a luchar y crear la libertad. En resumen, la filosofía de la educación latinoamericana para la liberación puede situarse dentro de un contexto social más amplio, el de una ciudadanía crítica de la política y en lucha por la defensa de dignidad de la vida humana. Alcanzar los objetivos que planteamos es hacer realidad el proyecto utópico tan acariciado, pero nunca alcanzado por nuestras sociedades latinoamericanas.

BIBLIOGRAFÍA

I LIBROS

A) FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y TEORÍA POLÍTICA

- Abbagnano, N. Visalberghi A., *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1969.
- Agazzi, E., *Historia de la filosofía y pedagogía*, Alcoy, Marfil, 1967.
- Aguayo, A. M., *Pedagogía*. La Habana, Librería e Imprenta "La Moderna Poesía", 1924.
- Alarco, L. F., *Lecciones de filosofía de la educación*, Lima, Universidad de San Marcos, 1965.
- Ballesteros, E., *Ciencia de la educación*, México, Patria, 1961.
- Brauner, C. J. y H. W. Burns, *Problemas de educación y filosofía*, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Brundy, Harry S., *Filosofía de la educación*, México, Limusa, 1981.
- Brubacher, J. S., *Filosofías modernas de la educación*, México, Letras, 1964.
- Carrizales Retamoza, César, *El filosofar de los profesores*, Cuernavaca [s.e.], 1990.
- Dewey, John, *Pedagogía y filosofía*, Madrid, Librería Española y Extranjera, 1930.
- , *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada [1965].
- Dilthey, G., *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1954.
- Fermoso Estébanez, Ponciano, *Filosofía de la educación*, Madrid, Bibliografía Española, 1972.
- , *Teoría de la educación*, México, Trillas, 1985.
- Frankena, W. K., *Tres filosofías de la educación en la escuela*, México, UTEHA, 1968.
- Fullat, O., *Reflexiones en torno a la educación*, Barcelona, Nova Terra, 1958.
- García Hoz, V., *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*, Madrid, Rialp, 1962.
- Bar Herausgegeben, Gunter et.al., *L'Education, demain Zukunft in Bildung und Erziehung*, Munchen, Goethe Institut, 1985.

- Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1969.
- Kant, Immanuel, *Pedagogía*, México, Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987.
- Kilpatrick, W. F., et. al., *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1967.
- Kleine, Morris, *El fracaso de la matemática moderna ¿Por qué Juanito no sabe sumar?*, México, Siglo XXI, 1983.
- Larroyo, Francisco, *Sistema de filosofía de la educación*, México, Porrúa, 1973.
-----, *La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy*, [s.p.i.]
- Lora Cam, José. F. W., *Filosofía de la educación (Propuestas de educación alternativa)*, México, Nueva Editorial Janis [s.f.].
- Mantovani, J., *Educación y plenitud humana*, Buenos Aires, Ateneo, 1968.
- Marsiske, Renate, *Universidad e industrialización*, México, CESU UNAM, 1992 (Cuadernos del CESU).
- Nohl, H., *Filosofía y educación*, Buenos Aires, Losada, 1962.
- Paiva, Vanilda P., *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*, México, Extemporáneos, 1982.
- Sciacca, M. F., *El problema de la educación en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico*, Barcelona, Luis Miracle, 1957.
- Steger, Hanns-Albert, *Alternatives in Education*, Munchen, Wilhelm Fink Verlag, 1984.
- Villalpando, Manuel, *Filosofía de la educación*, México, Porrúa, 1981.
-----, *Pedagogía comparada, teoría y técnica*, México, Porrúa, 1966.

B) FILOSOFÍA, TEORÍA POLÍTICA, IDEOLOGÍA Y ESTADO

- Aguilar, Luis y Corina Yturbe [comp.], *Filosofía y política. Razón y poder*, México, UNAM, 1987.
- Aguilar Rivero, Mariflor, *Teoría de la ideología*, México, UNAM, 1984.
- Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión-SAIC, 1973 (Fichas).
-----, *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, 1975.
-----, *Para una crítica de la práctica teórica (respuesta a John Lewis)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.

- Althusser, Louis, et. al., *Estructuralismo y psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- Alvarez Vázquez, E., Herminia Bevia, et. al., *Alienación e ideología*, Madrid, Alberto Corazón Editor [s.f.].
- Ansart, Pierre, *Ideología, conflictos y poder*, México, Premiá, 1983.
- Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, México, FCE, 1986.
- Bobbio, Norberto y Michelangelo Bovero, *Orígenes y fundamento del poder político*, México, Grijalbo, 1985.
- Bobbio, Norberto y Michelangelo Bovero, *Sociedad y Estado en la filosofía moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*, México, FCE, 1986.
- Bartra, Roger, *Las redes imaginarias del poder político*, México, Era, 1981.
- Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Madrid, Gedisa, 1988.
- Canetti, Elías, *Masa y poder*, Buenos Aires, Muchnik Editores, 1982.
- Catoriadis, Cornelius, *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, España, Gedisa, 1988.
- Cassirer, Ernst, *El mito del Estado*, México, FCE, 1985.
- Cerutti Guldberg, Horacio, *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1986.
-----, *Filosofía de la liberación latinoamericana*, México, FCE, 1983.
-----, *De varia utópica (ensayos de utopía)*, Bogotá, Publicaciones Universidad Central, 1989.
- Contreras, Mario, et. al., *El perfil del Brasil contemporáneo*, México, CCYDEL-UNAM 1987.
- Crossman, R. H. S., *Biografía del Estado Moderno*, México, FCE, 1974.
- Cueva, Mario de la, *La idea del Estado*, México, UNAM, 1980.
- Derrida, Jacques, *La filosofía como institución*, Barcelona, Ediciones Juan Granica, 1984.
- Dobb, Maurice, *Teoría del valor y de la distribución desde Adam Smith. Ideología y teoría económica*, México, Siglo XXI, 1982.
- Dreyfus, Hubert L. y Paul Ribinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, 1988.

Faletto, Enzo, Carlos Franco, et. al. *Movimientos populares y alternativas de poder en Latinoamérica*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1980.

Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1981.

-----, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1980.

-----, *El discurso del poder*, México, Folios Ediciones, 1983.

-----, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1978.

-----, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1978.

-----, *La verdad y las formas jurídicas*, Madrid, Gedisa, 1980.

-----, *Un diálogo sobre el poder*, Madrid, Alianza Editorial y Materiales, 1984.

-----, *¿Qué es un autor?*, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1990.

-----, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, 3 vols., México, Siglo XXI, 1979.

Fromm, Erich, *¿Tener o ser?*, México, FCE, 1982.

Gallardo, Helio, *Actores y procesos latinoamericanos*, San José C.R., Departamento EcuMénico de Investigaciones (DEI), 1989.

-----, *Crisis del socialismo histórico. Ideologías y desafíos*, San José C.R., Departamento EcuMénico de Investigaciones (DEI), 1991.

García Bacca, Juan, *Humanismo teórico, práctico y positivo según Marx*, México, FCE, 1974.

González Casanova, Pablo, *El pueblo al poder*, México, Océano, 1985.

Gramsci, Antonio, *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Península, 1972.

-----, *La formación de los intelectuales*, México, SEP, 1967 (Colección 70)

-----, *Antología*, Madrid, Siglo XXI, 1974.

-----, *La política y el Estado moderno*, Barcelona, Península, 1971.

Grisoni, Dominique [comp.] *Políticas de la filosofía*, México, FCE, 1982 (Breviarios, 309).

Habermas, Jürgen, *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, España, Técno, 1987.

-----, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989.

-----, *Identidades nacionales y postnacionales*, Madrid, Técno, 1989.

-----, *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus, 1990.

Hart Dávalos, Armando, *Las cartas sobre la mesa. Cuba aclara posiciones (entrevista de Luis Báez)*, México, Siglo XXI, 1984.

Heidegger, Martín, *Hölderlin y la esencia de la poesía*, Madrid, Anthropos, 1989.

Hinkelammert, Franz J., *Dialéctica del desarrollo desigual*, Tegucigalpa, Universidad Centroamericana/ Universidad Autónoma de Honduras, 1973.

-----, *Democracia y totalitarismo*, San José C. R., Departamento EcuMénico de Investigaciones (DEI), 1987.

Horkheimer, Max, y Theodor W. Adorno, *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.

Ianni, Octavio, *La formación del Estado populista en América Latina*, México, Era, 1980.

Hipola, Emilio de, *Ideología y discurso populista*, México, Folios Ediciones, 1982.

Kaplan, Marcos, *Teoría política y realidad latinoamericana*, México, FCE, 1976 (Archivo del Fondo 66).

-----, *Estado y sociedad*, México, UNAM, 1983.

Laclau, Ernesto, Sergio Zermeno, et. al., *Estado y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1981.

Lenk Wolfgang y Kurt Abendroth [comp.], *Introducción a la ciencia política*, Barcelona, Anagrama, 1968.

Lomoeiro Cardoso, Miriam, *La ideología dominante. Brasil, América Latina*, México, Siglo XXI, 1975.

Luckács, Jorge, *La responsabilidad de los intelectuales ¿De qué sirve a la burguesía la desesperación?*, México, Fac. de Fil. y Letras/UNAM, [s.f.] (Ediciones Populares).

Lyotard, Jean-Francois, *La condición postmoderna*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1987.

-----, *La posmodernidad (explicada a los niños)*, México, Gedisa, 1989.

Mannheim, Karl, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, FCE, 1978.

Marcuse, Herbert, *Cultura y sociedad*, Buenos Aires, Sur, 1970.

-----, *La sociedad carnívora*, Buenos Aires, Galerna, 1969.

Martínez Escamilla, Ramón, *México, revolución, clase dominante y Estado*, México, UNAM, 1986.

Mattick, Paul, *Crítica de Marcuse. El hombre unidimensional en la sociedad de clases*, Madrid, Grijalbo, 1974.

Marx, Carlos, "La ideología alemana" en el vol. I de *Obras Escogidas*, 3 vols., México, Ediciones de Cultura Popular, 1973.

-----, *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1974.

-----, *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*, México, Siglo XXI, 1982. (Cuadernos Pasado y Presente, 1)

Mills, Wright C., *Poder, política y pueblo*, México, FCE, 1981.

Montalvo, Enrique, *El nacionalismo contra nación*, México, Grijalbo, 1985 (Colección Enlace).

Montiel, Edgar, *Barro pensativo, signo de la cultura peruana*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1989.

Nicol, Eduardo, *Metafísica de la expresión*, México, FCE, 1974.

O'Donnell, Guillermo, *El Estado burocrático autoritario*, Buenos Aires, Belgrano, 1982.

Plamenatz, John, *La ideología*, México, FCE, 1983 (Breviarios, 345).

Plá, Alberto J. (Antología), *Estado y sociedad en el pensamiento norte y latinoamericano*, Buenos Aires, Cántaro, 1987.

Petras, James F., *Clase, Estado y poder en el Tercer Mundo. Casos de conflicto de clase*, México, FCE, 1986.

Portantiero, J. C., L. Maira et. al., *América Latina: proyecto de recambio y fuerza internacional en los 80*, México, Edicol, 1980.

Quinton, Anthony [comp.], *Filosofía política*, México, FCE, 1974, (Breviarios, 239)

Richard, Pablo y Severino Croatto, *La lucha de los dioses. Los ídolos de la opresión y la búsqueda del dios liberador*, San José C.R., Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), 1989.

Ricoeur, Paul, *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1987.

Rivara de Tuesta, Ma. Luisa, *Ideólogos de la emancipación peruana*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1988.

Ruiz, Eliseo e Irene Sánchez, *Elementos para el análisis y seguimiento de una coyuntura*, México, Centro de Estudios Ecuménicos, 1988.

Santos, Luis Martín, *Una epistemología para el marxismo*, Madrid, Akal Editor, 1976.

Savater, Fernando, *La filosofía tachada. Precedida de nihilismo y acción*, Madrid, Taurus, 1984.

Saxe-Fernández, John, *Ciencia social y política exterior*, México, UNAM, 1978.

Schmitt, Carl, *El concepto de lo político*, México, Folios Ediciones, 1985.

Serrano, Augusto, *Los caminos de la ciencia. Una introducción a la epistemología*, San José C.R., Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), 1988.

Silva Michelena, José A., *Política y bloques de poder*, México, Siglo XXI, 1987.

Sonntag, Heinz, Rudolf y Hector Valecillos [comp.], *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, México, Siglo XXI, 1982.

Therborn, Goran, *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

Sánchez Vázquez Adolfo, *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, Madrid, Océano, 1983.

Vuskovic, Pedro, Pablo González Casanova, et. al., *América Latina, hoy*, México, Siglo XXI - Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas, 1990.

Weber, Max, *El político y el científico*, México, Premiá, 1981.

Zea, Leopoldo, *Simón Bolívar. Integración en la libertad*, México, Edicol, 1980.

-----, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1956.

-----, *La filosofía como compromiso y otros ensayos*, México, FCE, 1952. (Colección)

-----, *Discurso desde la marginación y la barbarie*, Madrid, Anthropos, 1988.

Zemelman, Hugo, *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI - Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas, 1989.

C) EDUCACIÓN: CULTURA, COMUNICACIÓN Y POLÍTICA

Alba, Alicia, Angel Díaz Barriga, et. al., *Tecnología educativa*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 1991.

Arroyo Lasa, Jesús, et. al., *Universidad y cambio social (los jesuitas en El Salvador)*, México, Magna Terra Editores, 1990.

Belle, Thomas J., *La educación formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1988.

Benjamín, P., *La formación de los maestros*, Barcelona, Laia, 1986.

Barreiro, Julio, *Violencia y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978.

-----, *Los molinos de la ira, Pronóstico sobre la situación en América Latina*, México, Siglo XXI, 1980.

-----, *Educación popular y proceso de conscientización*, México, Siglo XXI, 1980.

Baudelot, Ch. y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 1973.

Bernfeld, Siegfried, *Sísifo o los límites de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

Biassuto, Carlos [comp.], *Educación y clase obrera*, México, Nueva Imagen, 1984.

Bourdieu, P. y P.C. Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977.

Carnoy, Martín, *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1982.

Carrizales Retamoza, César, *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1988 (Serie Debate Pedagógico, II).

Cerutti Guldberg, Horacio, Iván Carbajal Aguirre, et. al., *Modernización educativa y universidad en América Latina*, México, Magna Terra Editores, 1990.

CONALTE, *Perfiles de desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria. 1989-1994*, México, SEP, 1991.

-----, *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa II, 1989-1992*, México, SEP/Consejo Nacional Técnico de Educación (CONALTE), 1991.

Curiel Méndez, Martha, Margarita Ruiz de Velasco, et. al., *Rébsamen y la Revista México Intelectual*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988.

Díaz Barriga, Angel, Alfredo Furlan, et. al., *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, Cuernavaca, Dilema, 1989.

Dorfman, Ariel, *Reader's nuestro que estás en la tierra. Ensayo sobre el imperialismo cultural*, México, Nueva Imagen, 1980.

Dothrens, Robert, *Cómo mejorar los programas escolares, de acuerdo con la pedagogía experimental*, Buenos Aires, Kapeluz Editores, 1961.

Ducoin Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset [comp.], *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM, UNESCO y ANUIES, 1988.

Escobar Guerrero, Miguel (Antología), *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985.

-----, *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, México, Fac. de Fil. y Letras UNAM, 1990.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1973.

-----, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984.

-----, *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, Buenos Aires, La Aurora. [s.f.].

-----, *¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural*, México, Siglo XXI, 1984.

-----, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva y CUPSA, 1983.

-----, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1976.

Glazman, Raquel (Antología), *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, México, zSEP/Ediciones El Caballito.

Gómez, Marcela y Adriana Puiggrós (Antología), *La educación popular en América Latina*, 2 vols., México, SEP/Ediciones El Caballito, 1986.

Gómez Llorente y Mayoral, Victorino, *La escuela pública comunitaria*, Barcelona, Laia, 1981.

Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI, 1981.

Herbert, Juan F., *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1919.

Hubert, René, *Tratado de pedagogía general*, México, SEP/El Ateneo, 1981.

Illich, Iván, *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1973.

-----, *Alterativas*, México, Joaquín Mortiz, 1977 (Cuadernos).

-----, *Explosión educativa*, Pamplona, Salvat Editores, 1975.

Lammerink, Marc, Rippen, Johan, et. al., *Lápices herramientas de lucha*, La Haya, CIP [s.f.].

Latapí, Pablo, *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen, 1980.

Los grandes problemas educativos de México, México, Facultad de Fil. y Letras, UNAM, 1984.

Mariátegui, José Carlos, *Temas de educación*, Lima, Biblioteca Amauta, 1970.

Mattos Alvez, Luiz de, *Compendio de didáctica general*, Buenos Aires, Kapeluz, 1974.

Merani, Alberto L., *Educación y relaciones de poder*, México, Grijalbo, 1980 (Colección pedagógica).

-----, *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*, México, Grijalbo, 1983 (Colección pedagógica).

Michel, Guillermo, *Por una revolución educativa*, México, Ediciones Gernika, 1978.

Núñez P., Iván, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del arte*, Santiago de Chile, UNESCO/REDUC, 1990.

Organización y Administración Escolar, *Enciclopedia Técnica de Educación*, Núm. 1, Madrid, Santillana, 1979.

Palacios, Jesús [comp.], *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1981.

Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Cártago, 1974.

Prieto, Francisco, *Cultura y comunicación*, México, Premiá, 1985.

Proyecto principal de la esfera de la educación en América Latina y el Caribe. Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos, París, UNESCO/PROMEDLAC, 1991.

Ribeiro, Darcy, *La universidad necesaria*, México, UNAM, 1982.

-----, *Las Américas y la civilización*, México, Extemporáneos, 1977 (Colección latinoamericana).

Rock Well, Elsie (Antología). *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. México, SEP/Ediciones El Caballito [s.f.].

Suchodolsky, Bogdan, *Fundamentos de pedagogía socialista*, Barcelona, Laia, 1974.

-----, *Tratado de pedagogía*, Barcelona, Península, 1973.

-----, *La educación humana del hombre*, Barcelona, Laia, 1977.

Trang, Thong, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Madrid, Doncell, 1971.

Varela Barraza, Hilda (comp.), *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985.

Zea, Leopoldo, *Sentido de la diferencia cultural latinoamericana*, México, UNAM, 1980.

D) ECONOMÍA

Friedman, Milton, Karl Brunner, et. al., *El marco monetarista de Milton Friedman. Un debate de sus críticas*, México, Premiá, 1981.

Friedman, Milton y Rose, *Libertad de elegir*, Barcelona, Orbis, 1983.

Lekachman, Robert [comp.], *Teoría general de Keynes. Informes de tres décadas*, México, FCE, 1974.

Villarreal, René, *La contrarrevolución monetarista; teoría económica e ideología del neoliberalismo*, México, Océano, 1985.

HEMEROGRAFIA

II ARTÍCULOS

A) FILOSOFÍA, TEORÍA POLÍTICA Y ESTADO

Calderón, Fernando, "América Latina: Identidad y tiempos mixtos. O como tratar de pensar la modernidad sin dejar de ser indios", en: *David y Goliath*, Núm. 52, septiembre, 1987, Buenos Aires.

Castaingts Tiellary, Juan, "El marxismo como paradigma de las Ciencias Sociales", en: *Dialéctica*, Núm. 19, julio 1988, Fac. de Fil. y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

Castañeda, Jorge, "Latinoamérica y el final de la guerra fría", en: *Nexos*, Núm. 153, septiembre 1990, México.

Castoriadis, Cornelius, "Los intelectuales y la historia", en: *Universidad de México*, Núm. 484, mayo 1991, México.

Cerutti Guldberg, Horacio, "Teología y filosofía latinoamericanista", en: *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, Núm. 1, enero-febrero 1988, México.

-----, "Presentación: filosofía para la liberación latinoamericana", en: *Nuestra América*, Núm. 11, mayo-agosto 1984, CCyDEL-UNAM, México.

-----, "Función social y epistemología de la filosofía latinoamericana", en: *Universitas Philosophica*, Núms. 11, 12, diciembre 1988, junio 1989 Bogotá.

Chomsky, Noah, "La fabricación de consenso", en: *Nexos*, Núm. 97, enero 1986, México.

Fals Borda, Orlando, "El Tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas", en: *Nueva Sociedad*, Núm. 107, mayo-junio 1990, Venezuela.

Heidegger, Martín, "La autoafirmación de la Universidad Alemana", en: *La Jornada Semanal*, Nueva Época, Núm. 12, septiembre 3 1988, México.

Hinkelammert, Franz J., "La soledad del Tercer Mundo", en: *Este País*, Claves, diciembre 1990, Panamá.

-----, "Frente a la cultura de la postmodernidad. Proyecto político y utopía", en: *David y Goliath*, Núm. 52, septiembre 1987, Buenos Aires.

Mergier, Anne Marie, "Cualquier intento de renunciar al comunismo sería naufragio: el disidente Zinoviev", en: *Proceso*, Núm. 728, octubre 15, 1990, México.

Merquior, José Guilherme, "Heidegger: más allá del nazismo", en: *Vuelta*, Núm. 142, septiembre 1988, México.

Pereyra Boldrini, Carlos, "Democracia y revolución", en: *Nexos*, Núm. 97, enero 1986, México.

Petras, James, "Los intelectuales en retirada", en: *Nueva Sociedad*, Núm. 107, mayo-junio 1990, Venezuela.

Sánchez Vázquez, Adolfo, "Democracia, revolución y socialismo", en: *Utopía*, Núm. 5, enero-febrero 1990, Fac. de Fil. y Letras, UNAM, México.

-----, "Humanismo y universidad", en: *Universidad de México*, Núm. 407, octubre, México.

-----, "Racionalismo tecnológico, ideología y política", en: *Dialéctica*, Núm. 13, junio 1983, Fac. de Fil. y Letras, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

Shaiken, Harley, "Computadoras y relaciones de poder en la fábrica", en: *Cuadernos Americanos*, Núm. 30, octubre-noviembre 1981.

Sweezy, Paul M., "¿Es este el fin del socialismo?", en: *La Jornada Semanal*, Nueva Época, Núm. 62, 19 de agosto 1990, México.

Turaine, Alain, "¿Se puede ser todavía de izquierda?", en: *Examen*, Núm. 30, México.

-----, (Conversación) "Ni transformar la razón en armas, ni la identidad en teocracia o intolerancia", en: *David y Goliath*, Núm. 52, septiembre 1987, Buenos Aires.

Vuskovic, Pedro, "Crisis del desarrollo capitalista y perspectivas del socialismo en América Latina", en: *Dialéctica*, Núm. 20, diciembre 1988, Fac. de Fil. y Letras, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

Zea, Leopoldo, "La integración latinoamericana como prioridad", en: *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, Núm. 25, enero-febrero 1991, UNAM, México.

B) EDUCACIÓN, CULTURA, COMUNICACIÓN Y POLÍTICA

Ahmed, Manzour y Gabriel Carrón, "El reto de la educación básica para todos", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 72, UNESCO 1989, París.

Alvarez Manilla, José Manuel, "Reflexiones en torno a la calidad de la educación", en: *Educación Superior*, Núm. 72, ANUIES 1989, México.

Amonachvili, Chalva, "La pedagogía cooperativa y la humanización del proceso pedagógico", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 72, UNESCO 1989, París.

Bohoslavsky, Rodolfo Hugo, "Psicología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en: *Ciencias de la Educación*, Núm. noviembre 1971, Buenos Aires.

Brito García, Luis, "Dime cómo enseñas y te diré quién eres", en: *Nueva Sociedad*, Núm. 107, mayo-junio 1990, Venezuela.

Brunner, José Joaquín, "Universidad, sociedad y Estado en los 90", en: *Nueva Sociedad*, Núm. 107, mayo-junio 1990, Venezuela.

Caillods, Francois y T. Neville Postlethwaite, "Los países en desarrollo", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 70, UNESCO 1989, París.
Curiel Méndez, Martha, Valdés Blazquez, Guadalupe y Ríos Pineda Leodegario, "Perfiles docentes y bases para la actualización", México, 1991 [mimeo].

Chacón Padilla, G., "Biografía de un 'ascenso social' a través de la educación", en: *Revista de historia de las ideas*, Núm. 8, Segunda Época 1987, Pontificia Universidad Católica de Ecuador.

Chinapah, Vinayagun, Jean, Lofstedt e Ingrid Weiter, "Desarrollo integrado de las competencias humanas y planteamiento de la educación", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 69 1989, París.

Carmen, Luis del, "Formación permanente del profesorado", en: *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 168, España.

"El Congreso de París de 1989. Conclusiones Generales, Recomendaciones y Nuevas Actividades Sugeridas", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 74, UNESCO 1990, París.

Follari, Roberto A., "El rol del maestro o la microfísica del poder". Conferencia dictada por el autor en la ENEP-Acallán, s/f.

Hallak, Jaques, "Las perspectivas de la planificación de la educación", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 70, UNESCO 1989, París.

Hart Dávalos, Armando, "La cultura en el proceso de integración latinoamericana", en: *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, Núm. 24, noviembre-diciembre 1990, México.

Hinkelammert, Franz J., "La libertad académica bajo control en América Latina", en: *Nueva Sociedad*, Núm. 107, mayo-junio 1990, Venezuela.

"Informe de Educación Popular: Diagnóstico de la Situación de los Sectores Populares", en: *Alternativa latinoamericana*, Núm. 5 1987, Mendoza.

Kapytonovna Karkova, Aelita, "Una estrategia para motivar al educando", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 70, UNESCO, París.

Latapí, Pablo, "Perspectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en: *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Núm. 97 1985, Primer cuatrimestre, año XXIX, Organización de Estados Americanos (OEA), Washington, D. C.

Larraín Contador, Rodrigo, "La educación y poder", en: *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Núm. 103 1988, Organización de Estados Americanos (OEA), Washington, D. C.

Lourie, Sulvain, "¿Hacia un pilotaje estratégico de la educación?", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 70, UNESCO 1989, París.

Malkova, Zoya A., "Enseñanza de masas y calidad de la educación", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 69, UNESCO 1989, París.

Morales Gómez, Daniel A., "Hacia nuevos modelos de planeamiento de la educación. El papel de la investigación", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 70, UNESCO 1989, París.

Morán Oviedo, Porfirio y Enriqueta Marín Chávez, "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento", en: *Perfiles educativos*, Núms. 47, 48 enero-junio 1990, UNAM, México.

"Nuevas tecnologías de la información en la educación. Declaración del Congreso de París de 1989", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 74, 1990 UNESCO, París.

Pair, Claude, "El congreso de París de 1989. Informe-síntesis", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 74, UNESCO 1990, París.

Rojas, Jorge Max, "Educación, Sociedad y cultura: el sentido de la universidad en una sociedad en crisis", en: *Educación Superior*, Núm. 72, ANUIES, 1989, México.

Schwebel, Milton, Maher, Charles A. y Faglei, Nancy S., "El factor social en el desarrollo de las funciones cognitivas", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 75, UNESCO 1990, París.

Szabolcsi, Miklos, "El etnocentrismo en la educación, el caso de las dos Europas", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 70, UNESCO 1989, París.

Tedesco, Juan Carlos, "El rol del Estado en la Educación", en: *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, Núm. 72, UNESCO 1989, París.

ÍNDICE

Introducción	7
I. El poder del Estado y sus formas de operatividad	21
II. La educación como instrumento de poder al servicio del Estado	61
III. Características de la educación y de la escuela	77
IV. Filosofía de la educación en América Latina	123
V. Conclusiones	171
Bibliografía	179

Filosofía política de la educación en América Latina fue editado e impreso para la Dirección General de Publicaciones. La captura la hizo Leticia Juárez, el levantamiento tipográfico lo realizó Beatriz Méndez Camiádo; el cuidado de la edición estuvo a cargo de María Angélica Orozco (CCYDEL).

Su composición se hizo en tipo Times Román de 10:11, 9:10 y 8:9 puntos.

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Gráfica Cuatro S.A. de C.V., Presidentes 189, Col. Portales, 03300, México, DF

Se tiraron 1 000 ejemplares.