

La educación ha sido pensada como una mediación: se ha educado “para algo”. Es eso precisamente lo que la distingue de otros procesos de socialización mucho más espontáneos en los que sus actores tienen menos conciencia de su *telos*. Por ser una mediación “para algo”, la educación no es nunca neutra ni inocente frente a los dinamismos sociales que genera. En ella se encuentran –frecuentemente de manera conflictiva- y quedan reflejados, intereses muy distintos: los del gobierno de turno, los de la gran empresa, los de la comunidad, los de los gremios magisteriales, los intereses locales así como los “globales”, los de todos los participantes en el hecho educativo.

Con mucha frecuencia la educación, especialmente la educación escolar, ha sido herramienta útil para la conservación. Sin embargo puede ser –y ha sido- mediación para la transformación. El que la educación genere transformación o conservación depende de muchos factores: de los objetivos que se explicitan y de aquéllos que se disfrazan, del tipo de relación que se establece con el entorno, del grado de autonomía que se logra con respecto a los grupos de poder, de la forma en que se entiende al sujeto que toma parte en el hecho educativo, de la posibilidad de distanciarse de los proyectos políticos partidistas y de los intereses de los grupos dominantes, del tipo de ambiente educativo que se promueve, de las metodologías que se privilegian, de la capacidad de asumir una postura crítica frente a modelos económicos excluyentes, de la forma en que los educadores son o no conscientes de su papel político, de la poca o mucha claridad que se tenga con respecto a la función social de la escuela, del tipo de articulación que se establezca con otras instancias educativas de la zona, de la forma en que los actores educativos utilizan las herramientas adquiridas y las destrezas desarrolladas en el ambiente escolar, etc. Esa gama de factores ofrece una idea de la complejidad del hecho educativo y de la razón por la que es continuamente objeto de preocupación no sólo por parte de los educadores y de los funcionarios públicos responsables de la educación, sino también por parte de la empresa privada, de los partidos políticos, de los movimientos sociales, de los organismos financieros internacionales, etc... De alguna manera hay que decir que la educación es un tema político y económico fundamental, y que lo que hay en el debate actual es muchas veces una “política de la educación” y una “economía de la educación”.

En los dos primeros apartados de este artículo busco analizar brevemente la educación escolar como un espacio y un ambiente que puede estar al servicio del control social, pero que puede también ser mediación para la emancipación. En el tercer apartado intentaré ofrecer algunas pistas para una educación alternativa que tenga como punto de partida el esfuerzo por repensar la subjetividad que ha servido de fundamento a la tradición escolar de occidente.

1. Educación y control social

La historia de la educación escolar de occidente forma parte de la historia del control social ejercido por quienes han detentado el poder político y económico. Eso explica por qué, por ejemplo, a cada giro en el modelo de producción, corresponde un movimiento de reforma

educativa; y cada cambio político-ideológico, va acompañado de un replanteamiento de las políticas educativas. Es fácil encontrar en cada proyecto educativo nacional, el rastro de los grupos de poder que más inciden en la vida nacional. Esa incidencia está orientada al control social y se expresa a veces con manifestaciones que son muy visibles y, en la mayoría de los casos, de formas muy sutiles.

Fuerza armada o escuela

En 1934, el filósofo argentino Aníbal Ponce citaba a Eumenes para describir la forma en que el emperador Romano Valentiniano, en el siglo IV, escogía a los maestros: “como si se tratase de proveer de jefe a un escuadrón de caballería o a una cohorte pretoriana”. Y comenta Ponce: “Apenas ha aparecido en la historia la enseñanza oficial y ya ha asomado en seguida la inevitable comparación con el ejército. El cuerpo de profesores es un regimiento que defiende como el otro los intereses del Estado y que marcha con el mismo paso”¹.

Ponce cita también a Plutarco, quien ha contado con qué habilidad se sirvieron de la educación para habituar a los habitantes de lo que hoy es España a vivir en paz con los romanos: “Las armas no los habrían sometido sino imperfectamente; es la educación la que los ha domado”².

En Costa Rica, país que nunca tuvo un ejército numeroso y fuerte y que no lo tiene del todo desde 1949, fue muy común la alusión al Ejército de Maestros. Esa metáfora no se refería sólo a los numerosos y beneméritos maestros que gastaron sus energías al servicio de la educación, ni a inversión en educación –mayor que en el resto de la región, al menos en las décadas pasadas- sino también –según el autor costarricense Claudio Bogantes- al papel que ha desempeñado la educación en ese país, sustituyendo literalmente al ejército. Según Bogantes “la oligarquía cafetalera costarricense, para llevar adelante su proyecto no echó mano, con contadas excepciones, de las fuerzas militares, sino que organizó en su lugar, bastante pronto, un sistema escolar, el cual se mostraría muy eficaz en la imposición suave y pacífica de su proyecto y de su hegemonía”³. La educación, entonces, cumplió en Costa Rica, desde la segunda mitad del siglo XIX, la misma función que cumplió el ejército salvadoreño en ese mismo tiempo: ser un eficaz mecanismo de control y de sumisión al servicio de los intereses de una poderosa oligarquía cafetalera. Tanto el ejército de soldados salvadoreños como el ejército de maestros costarricenses, fueron utilizados para servir a los intereses de los grupos con mayor poder económico de nuestros países.

Si embargo, hay que reconocer que también en El Salvador la educación ha jugado un papel determinante en la configuración social: el 3 de diciembre de 1974 (hace ya 32 años), el X Congreso del sindicato de educadores ANDES 21 de Junio señalaba las dos siguientes características de la educación salvadoreña: “a) La minoría que detenta el poder económico y político impone sus objetivos, fines y estrategias. Por eso es que la educación no responde a la realidad y necesidades del pueblo; b) La educación se utiliza para formar un hombre para la competencia, individualista, que aspire a un mejor ‘nivel de vida’ (para él, no para

¹ PONCE A., *Educación y lucha de clases*, Editores Unidos, México 1993, P. 107.

² *Ibid*, P. 107.

³ BOGANTES C., *El surgimiento del discurso crítico en Costa Rica*, en http://www.letras.ufrj.br/litcult/revistalitcult_vol6.php?id=10, consultado el 14 de mayo, 2006.

otros), a un hombre obediente, conforme con el tipo de sociedad en la cual se desenvuelve, una sociedad donde triunfe el individualismo y se frustren o estrellen los esfuerzos colectivos de un pueblo”⁴.

La educación ha jugado, entonces, junto a otras mediaciones institucionales, una importante tarea de control social y conservación. Esa tarea ha incluido al menos dos funciones que son aparentemente antagónicas: la homogenización y la consolidación de las diferencias.

El control social y tarea conservadora de la educación.

El primer capítulo de la educación escolar salvadoreña podría tener por título: “*La escuela versus la milpa*”. La milpa era, para el indio, un lugar educativo. En ella, la educación estaba estrechamente vinculada a la vida y al trabajo. Las diferentes generaciones de hombres y mujeres tenían en la milpa un importante lugar de encuentro y de socialización. En torno a la milpa, a la cosecha y al procesamiento del maíz se transmitía y se enriquecía la cultura. La milpa y el contacto con la tierra tenían carácter sagrado, por lo que la vida, la experiencia religiosa, el trabajo y la educación acontecían en un mismo espacio⁵. En la milpa, la educación armonizaba la teoría y la práctica. Se aprendía haciendo, sembrando, cosechando y pidiendo permiso a los dioses para depositar el grano en la tierra. En este sentido, la milpa era un espacio para la igualdad. No había milpas distintas para seres humanos de distinta clase social de la comunidad, pues la milpa era un lugar común, cuya propiedad no se atribuía a nadie.

La escuela era lo opuesto a la milpa. Las cartas escritas por los párrocos al Arzobispo Pedro Cortés y Larraz, en 1778, describen las dificultades encontradas para el funcionamiento de las escuelas de indios: una de esas dificultades era que los padres preferían llevarse a sus hijos al monte o a la milpa. Algunos niños incluso huían de los pueblos y desaparecían para siempre como estrategia extrema para evadir la escuela para indios. Esta primera escuela salvadoreña era una instancia que imponía doctrinas desvinculadas de la vida, del trabajo y de la cosmovisión de los indios. Imponía una lengua, una religión, una cultura extraña. Era una herramienta de sometimiento y de homogenización irrespetuosa de las peculiaridades y tradiciones de las comunidades indígenas. Pero la escuela promovida por los colonizadores también fue una eficaz mediación para la diferenciación, en cuanto buscaba que cada uno permaneciera en la condición social en que se encontraba.

Esos rasgos homogenizantes y diferenciadores de la educación escolar salvadoreña no se dieron solo en su origen. La escuela continuó por siglos siendo instrumento de control social por parte de los grupos dominantes.

La educación, en todos los tiempos, ha tenido una función prioritariamente conservadora. El control social es, precisamente, una estrategia para conservar: se conserva controlando, y

⁴ ANDES 21 DE JUNIO, *El educador salvadoreño en el proceso de liberación del pueblo, declaraciones del X Congreso de ANDES 21 de junio*, en GÓMEZ M.-PUIGGRÓS A. (dirigido por), *La educación popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986, P. 27.

⁵ Sobre la educación en las comunidades indígenas y sobre el papel fundamental de las actividades agrícolas en esa educación, ver GONZALEZ, C., *Historia de la Educación en Guatemala*, Ed. José de Pineda Ibarra, Guatemala 1970. P. 19-39. Este autor nos ayuda también a no idealizar la educación indígena. También ella mantenía y legitimaba diferencias de clase y de género y cultivaba en las mujeres actitudes de sumisión al varón.

se controla homogenizando y diferenciando a la vez. El sociólogo de la educación Juan José Sánchez, afirma que “los sistemas y las instituciones tienen una existencia homeostática y de conservación; si bien la propia subsistencia lleva consigo una innovación necesaria y una cierta movilidad”⁶. En esa misma línea, según Sánchez, “la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de otros grupos sociales”. Para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas – sigue diciendo Sánchez-, “el sistema escolar recurre a la violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas, y por lo tanto difícilmente aprehensibles, pero que tienen siempre como efecto la desvalorización de toda otra forma cultural y la sumisión de sus portadores”⁷.

Francisco Gutiérrez, en su libro *Educación como praxis política*, desarrolla ampliamente la idea de control social. Según él, la educación es tanto un medio de socialización como de control social. Se trata de dos funciones netamente políticas: ambas funciones son reflejo de la ideología de quienes gobiernan y consecuencia de las demandas socioeconómicas de una determinada sociedad. Según Gutiérrez, “así como el sistema educativo es un producto de una concreta y determinada sociedad, de idéntica manera la sociedad encuentra en el sistema educativo la forma más natural para perpetuarse y reproducirse”⁸. Precisamente por eso este autor centroamericano insiste en presentar la educación como hecho político: “la función prioritaria de la escuela es su función político-social”⁹. Juan José Sánchez, por su parte, distingue las siguientes funciones de la educación: función conservadora, función motora, función política, función económica, función de selección y asignación social y función mistificadora. Y en el análisis que este autor hace de cada una de esas funciones reaparece siempre el acento sobre el carácter conservador de la educación. Sin embargo, como tendremos ocasión de ver más adelante, Sánchez no niega que la educación pueda tener cierta autonomía desde la cual se puedan proponer incluso alternativas sociales¹⁰.

El control social se refiere lo que Popkewitz llama “administración social del niño”, “gobierno del alma” y “administración social de la libertad”¹¹. Analizando las reformas educativas de Estados Unidos, este autor advierte que “la reforma del Estado y del individuo están unidos como un proyecto social. El progreso es producido y razonado, no sólo a través de los cambios institucionales, sino también a través de los cambios de las capacidades internas del individuo, de manera que la persona actúa como un ciudadano auto-responsable y auto-motivado, lo que más tarde llamaré gobierno del alma. La administración social del alma está profundamente incluida en la pedagogía escolar”¹².

Michel Foucault es uno de los pensadores que más puede ayudarnos a entender el control social que occidente ha ejercido desde la escuela. Uno de sus aportes fundamentales es haber evidenciado la relación estrecha que existe entre poder, discursos, prácticas y configuración de sujetos en algunas instituciones que occidente inventó en los siglos XVII y XVIII, como la escuela, la fábrica, el manicomio, la prisión. Todas estas instituciones

⁶ SÁNCHEZ J.J., *Escuela, sistema y educación*, Ed. Libertarias, Madrid 1991, P. 140.

⁷ *Ibid*, P. 244.

⁸ GUTIÉRREZ F., *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, México (s.f.), P. 20-21.

⁹ *Ibid*, P. 22.

¹⁰ Cfr. SÁNCHEZ J.J., *Escuela, sistema y educación*, P. 140-142; 296-306.

¹¹ Cfr. POPKEWITZ, T., *La reforma como administración social del niño*, en ... P. 123-124.

¹² *Ibid*, P. 124.

tienen en común que buscan la fabricación de sujetos económicamente productivos y políticamente debilitados¹³.

Desde la década de los setenta, en América Latina podemos reconocer una muy estrecha relación entre el modelo económico neoliberal –motor de la actual estrategia de globalización– y las reformas educativas impulsadas por iniciativa de los diversos gobiernos de la región, asesoradas por instituciones financieras internacionales. En este contexto, podemos reconocer también dos tendencias distintas: por una lado, las presiones relacionadas con las condiciones de austeridad impuestas desde fuera (por ejemplo, como una condición para los préstamos del FMI) han conducido a reducciones significativas en el gasto en educación y por lo tanto a formas distintas –a veces camufladas– de privatización; por otro lado, el deseo de incrementar la productividad y la competitividad económica han conducido –en algunos países– al aumento del gasto público en educación. En todo caso, podemos hablar de una relación variable entre la educación y el Estado: mientras el neoliberalismo aboga por disminuir el rol de Estado, éste ha permanecido clave en la articulación de los intereses y la representación de algunos grupos y clases¹⁴.

En nuestros países, por eso, los programas educativos y la formación inicial de los docentes están sometidos a un fuerte control estatal. Las únicas carreras universitarias cuyos programas son elaborados por el MINED son los profesorados. Esa misma tarea contralora está presente en las pruebas estandarizadas como la PAES y la ECAP. Es el Estado el que promueve las reformas educativas, casi siempre con más apoyo de las instituciones financieras internacionales que del mismo magisterio. Temas como la “formación continua”, y la “interdisciplinariedad” que hoy preocupan a las instituciones educativas, están también vinculados a los modelos de producción y a intereses de muchas empresas. Todo esto hace pensar que la educación formal es sobre todo un tema económico y político.

Control social para configurar un sujeto competitivo

Al inicio de la modernidad, René Descartes escribía lo siguiente: “Pues esas nociones me han enseñado que es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida, y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica, por medio de la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todos los demás cuerpos que nos rodean, tan distintamente como conocemos los oficios varios de nuestros artesanos, podríamos aprovecharlas del mismo modo en todos los usos a que sean propias, y de esa suerte hacernos como dueños y poseedores de la naturaleza”¹⁵.

Esa mentalidad utilitarista alimentada sobre todo por el empirismo y el positivismo, determinó también la experiencia educativa de occidente, y la sigue determinando hasta nuestros días.

En el capítulo XIX de su *Didáctica Magna*, Juan Amos Comenio –a quien muchos consideran el padre de la pedagogía moderna– revelaba ya en los inicios de la escuela de occidente, esa tendencia a pensar en la educación en términos economicistas y utilitaristas:

¹³ FOUCAULT. M., *Vigilar y castigar*, Ed. Siglo XXI, México....

¹⁴ Cfr. MORROW R.-TORRES C., *Estado, globalización y política educacional*, en BURBULES N.-TORRES C. (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005, P. 32

¹⁵ DESCARTES R., *Discurso del método*, Ed. Óptima, Madrid 1997, P. 92-93.

ese capítulo tiene por título: *Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga*: un título que el filósofo Aníbal Ponce relacionaba con la frase de Benjamín Franklin “el tiempo es oro”, típica del capitalismo manufacturero de su época¹⁶. Se trata también, para Comenio y su realismo pedagógico, de abrir el libro de la naturaleza, para presentar a los jóvenes no las sombras de las cosas, sino las cosas mismas. “Era difícil expresar con mejores palabras –afirma Anibal Ponce- no sólo los deseos de la gran burguesía cada vez aplomada, sino también los de la pequeña burguesía de los talleres y de los oficios”¹⁷.

Esa visión economicista de la educación ha quedado bien expresada en muchas de las reformas educativas puestas en marcha en América Latina, sobre todo en aquellas acentúan la competencia. Un buen ejemplo lo tenemos en los avances sobre la implementación del *Plan 2021*, publicados por el Ministerio de Educación en febrero de 2006. El mensaje del Presidente de la República en esa ocasión comenzaba con estas palabras: “La Educación es una de las principales prioridades de nuestro Gobierno, pues estamos convencidos de que una población con más y mejor educación es la base del desarrollo de nuestro país y de su competitividad en el contexto internacional”¹⁸. En la página siguiente del mismo informe, la Ministra de Educación afirmaba que “el Plan 2021 nos convoca a todos a trabajar por la educación, a construir una sociedad centrada en su gente, que se desarrolla de manera sostenible y que fomenta la competitividad y la vivencia y de los más altos valores cívicos y democráticos”¹⁹. Seguidamente, en las primeras páginas de informe se hablaba de la educación en términos de rentabilidad: “...la inversión realizada será recompensada, al individuo y a la sociedad, con una persona más que puede dar un aporte productivo a los procesos económicos y sociales del país y, en general, al desarrollo humano de la sociedad”²⁰.

La educación formal, sigue, por tanto, estando al servicio de un modelo económico basado en la competencia, que termina beneficiando directamente sólo a unos pocos –los que tienen mayor capacidad de competir- y que –según quienes defienden este modelo- beneficiará, a partir del rebalse, a todos los demás.

2. La educación como germen de liberación

Aunque la educación ha sido en la mayor parte de los casos una mediación al servicio de la conservación, puede, sin embargo, generar dinamismos y condiciones para la emancipación. La acción liberadora de la educación se asegura cuando quienes están participando en el hecho educativo son concientes de las posibilidades transformadoras de la educación y la orientan de forma deliberada a producir el cambio deseado.

La educación: germen de liberación

¹⁶ Cfr. PONCE A., *Educación y lucha de clases*, P. 164.

¹⁷ *Ibid*, P. 165.

¹⁸ *Avances y logros en la implementación del Plan Nacional de Educación 2021*, MINED, San Salvador 2006, P, 2.

¹⁹ *Ibid*, P. 3

²⁰ *Ibid*, P. 5

Con la siguiente frase, Claudio Bogantes resume muy bien la reflexión que intento realizar en esta segunda parte de mi presentación: “la labor de la escuela contiene en sí un importante germen de liberación”²¹. Según Bogantes, eso explica que muchos representantes del pensamiento crítico en Latinoamérica hayan sido educadores. Ahí tenemos, por ejemplo, a José Martí en Cuba, a Omar Dengo y Carmen Lira en Costa Rica, a Alberto Masferrer y a Roque Dalton, en El Salvador, por mencionar a algunos. Eso explica, también por qué en la lista de las víctimas de las dictaduras militares de Centroamérica figuran muchas maestras y maestros, y por qué las universidades eran intervenidas, y las protestas estudiantiles eran violentamente reprimidas.

A pesar de haber sido casi siempre herramienta para el control social, la educación escolar –como cualquier otro tipo de educación– ofrece también posibilidades emancipadoras. Juan José Sánchez lo expresa con las siguientes palabras: “el proceso de educación es un proceso de reproducción; pero no se excluye que en virtud de la autonomía relativa del sistema y los actores sociales, pueda también contribuir a poner en crisis la estructura del propio sistema o los otros sistemas. La acción y el trabajo pedagógico pueden ser utilizados consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines”²².

Jimeno Sacristán y Ángel Pérez, quienes también reconocen el papel preponderantemente conservador de la educación, tienen sin embargo otra explicación para sus posibilidades emancipadoras: el carácter público de la cultura. Según estos autores, “la utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor”²³. En los ambientes educativos, los individuos y los grupos son capaces de echar mano de este instrumento (ciencia, filosofía, historia, arte...) para adquirir cierta autonomía, para desenmascarar el carácter reproductor de los influjos de la propia institución y para proponer alternativas.

La educación puede ser germen de liberación: puede serlo a pesar de no estar deliberadamente orientada a serlo; o puede serlo precisamente porque está orientada de forma deliberada al cambio social. Esas posibilidades liberadoras de la educación fueron evidenciadas por muchos movimientos en América Latina durante las últimas décadas. Veamos dos de los esfuerzos más meritorios: Pablo Freire y la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano.

En Freire, una de las claves para entender las posibilidades liberadoras de la educación es la *concientización*. Ésta tiene que ver con una “aproximación crítica a la realidad”, con “tomar conciencia frente al mundo”, con “desvelar la realidad” y con asumir frente a ella una “posición epistemológica”²⁴. Para Freire, la concientización es “la mirada más crítica posible de la realidad, que la des-vela para conocerla y para conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante”²⁵.

La concientización, sin embargo, no es sólo un ejercicio teórico, sino que está estrechamente vinculada a la práctica. Por eso, para Freire la concientización es

²¹ BOGANTES C., *El surgimiento del discurso crítico en Costa Rica*.

²² SÁNCHEZ J.J., *Escuela, sistema y educación*, Ed. Libertarias, Madrid 1991, P. 297.

²³ SACRISTÁN J.-PÉREZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid 1995, P. 27.

²⁴ FREIRE P., *Concientización*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires 1974, P. 30.

²⁵ *Ibid.* P. 33

compromiso histórico, es conciencia histórica: “implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece”²⁶, y que luego sean capaces de hacer una reflexión crítica sobre su creación. Por eso, la concientización no termina jamás.

Educar equivale a concientizar, a hacer del ser humano sujeto y protagonista de su propia historia. Freire quiere pasar de una educación basada en la contraposición educador-educando y en relaciones de dominación-sumisión, a una educación liberadora fundamentada en relaciones de igualdad y en la exigencia de reflexión, crítica y compromiso por la transformación de la realidad.

Freire insiste en la dimensión utópica de la concientización. Ésta implica “la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esa razón, la utopía es también compromiso histórico”²⁷.

Otra clave importante para entender la propuesta de Freire es el *diálogo*. Para Freire, el diálogo es el primer instrumento de transformación del mundo. El mundo se transforma a través del pronunciamiento de la palabra humana, lo cual exige devolver la palabra a los participantes en el hecho educativo. El diálogo implica una relación de horizontalidad entre los interlocutores; una relación que exige confianza en el otro y en sus posibilidades de crear y recrear. La dialogicidad, en Freire, es lo opuesto a invasión, a manipulación, a imposición, a cosificación del ser humano, a relaciones estructurales, rígidas y verticales.²⁸ Tiene que ver con el compromiso en la transformación constante de la realidad, con la “humanización” de las relaciones entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza; también tiene que ver con la “pronunciación” del mundo –por el cual estamos mediatizados-, con el encuentro, con la aproximación²⁹, con la problematización del propio conocimiento, con la concientización³⁰, con una postura crítica frente a la realidad y con una visión optimista del ser humano y su mundo³¹.

Como Freire, también los obispos latinoamericanos, reunidos en Medellín en 1968, entendieron la educación en clave liberadora. Su reflexión se produjo en un contexto de búsqueda del desarrollo integral para todos los hombres y mujeres de la comunidad latinoamericana.

En ese entonces, los obispos denunciaron, ante todo, que “desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación”³². Esta educación busca sostener una economía basada en el ansia de “tener más”. Está orientada por el pragmatismo y el inmediateísmo, para ajustarse a las exigencias de los mercados de trabajo. Para los Obispos, “este tipo de educación es responsable de poner a los seres humanos al servicio de la economía.

²⁶ *Ibid.* P. 30.

²⁷ *Ibid.* P. 31

²⁸ Cfr. *Ibid.*, P. 46.

²⁹ Cfr. *Ibid.*, P. 46-53.

³⁰ Cfr. *Ibid.* P. 57-61.

³¹ Cfr. *Ibid.*, P. 62.

³² II ASAMBLEA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO, *Documento de Medellín*, 4, 4.

La Segunda Asamblea del Episcopado Latinoamericano propone, en cambio, una educación capaz de liberarnos de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro desarrollo. Esta educación –que los obispos llaman liberadora, sería más conforme con el desarrollo integral de nuestro continente. Se trata de una educación “creadora” y abierta al diálogo, que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo; esta educación es el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas.

La educación liberadora se caracteriza, además, porque tiene un sincero aprecio por las peculiaridades locales y nacionales y por su capacidad de integrar esas peculiaridades en la unidad pluralista del continente y del mundo: “ésta es la educación liberadora que América Latina necesita para redimirse de las servidumbres injustas, y antes que nada, de nuestro propio egoísmo”³³.

Estas apuestas por una educación liberadora no se dieron aisladamente, sino junto a muchos otros movimientos de carácter emancipador que afloraron en América Latina en los años sesenta y setenta, entre los que destacan la filosofía de la liberación y la teología de la liberación.

3. Un nuevo acercamiento al sujeto para que la educación sea liberadora

Hemos visto que la educación puede generar –y de hecho ha generado- tanto dinamismos conservadores como dinamismos emancipadores. Esa doble posibilidad se debe precisamente en su condición de mediadora y de “utilizable”. Toda educación es educación para algo o hacia algo. Puede serlo para el mantenimiento y la conservación, mediante la configuración de sujetos políticamente sumisos y económicamente productivos; puede también serlo para la transformación, mediante la configuración de una nueva subjetividad. La diferencia entre una orientación y la otra radica fundamentalmente en los objetivos (los que se publican y los ocultos) y en la “subjetividad” de la que son portadores esos objetivos. Por eso quiero, en esta última parte, hacer un breve análisis crítico de la forma en que en occidente se ha entendido la centralidad del ser humano: una centralidad que –al menos en el discurso- ha permeado abundantemente nuestros idearios educativos.

El ser humano como centro: un camino ambiguo.

El tema de la centralidad del ser humano no es una novedad en occidente. Se lo puede rastrear desde la antigüedad (Grecia) y, de manera muy particular desde el renacimiento. Durante toda la modernidad, occidente ha recorrido un camino importante de emancipación del ser humano, en el que ha manifestado de formas muy diversas que “el hombre es un fin, no un medio” (Kant). Las diversas declaraciones de los derechos humanos universales manifiestan también las pretensiones emancipadoras de occidente.

El humanismo que acompañó el renacimiento y la modernidad ha tratado de liberar al ser humano de todo aquello a lo que estuvo sometido: monarquías, totalitarismos, dogmatismo, teocentrismo... Sin embargo, ese camino no ha estado exento de ambigüedad. Pronto este intento por poner al ser humano al centro fue monopolizado por la versión burguesa del

³³ *Ibid.* 4,8.

sujeto, que ve en el mercado la clave de una sociedad perfecta. De esa manera, en nombre de la libertad, del progreso y de los derechos humanos, occidente condenó a la esclavitud y la muerte a millones de seres humanos. Se fabricó un concepto de sujeto libre que no excluyó la conquista, la dominación y el sometimiento de pueblos enteros, ni la destrucción de la naturaleza en nombre del progreso. En suma, una centralidad del sujeto que ha amenazado a la vida misma.

Hoy mismo, la constitución política de muchos de nuestros países, comienza con una solemne declaración de la centralidad y dignidad de todo ser humano. Sin embargo, en la vida cotidiana asistimos a innumerables hechos que ignoran esa centralidad. Existe una distancia enorme entre el sujeto ideal, entendido de forma abstracta –y que está teóricamente al centro- y el sujeto real –que vive y sobrevive en una sociedad concreta, en un contexto concreto.

El sujeto como *homo oeconomicus*

La subjetividad, en occidente ha estado estrechamente relacionada con los intentos del sujeto de convertir el mundo en su imperio, de someter la realidad a su dominio y de hacer de ella un objeto de posesión. El sujeto se ha autodefinido frente al objeto que se posee, que se domina, que se controla, que se conoce, que se comprende. La pregunta fundamental de occidente ha sido la pregunta griega: *¿Qué es?* Se trata de una pregunta que sabe a dominación y control del objeto; es la pregunta que busca definición, delimitación, certidumbre, claridad y distinción.

La subjetividad tiene que ver, entonces, con la posesión, con la propiedad privada, con el uso rentable de la naturaleza. El núcleo de esta subjetividad es el ego. Se trata de un humanismo egocéntrico, el humanismo del ser humano dispuesto a realizarse (alcanzar el éxito, triunfar, ser un ganador, “ser alguien”), del ser humano representador, poseedor, fundamentador de sí mismo y de la realidad como tal. Ese concepto de sujeto ha sido la clave epistemológica de la modernidad (empirismo, positivismo) y ha sido, por lo tanto, criterio de verdad: es verdadero lo que yo entiendo, lo que yo comprendo, lo que domino, controlo y encuentro útil.

El ser humano se define como individuo, reducido a su capacidad de producir ganancias y de consumir; y desde esa perspectiva individualista se pretende que comprendamos lo que somos, lo que debemos ser, y el tipo de relaciones que debemos tener con los otros y con la naturaleza. El mercado, para funcionar, necesita “fabricar” seres humanos así, seres humanos que crean que “*extra mercatum nulla salus*”³⁴. El mercado y quienes lo controlan, están “creando” –“fabricando”, “configurando”, “conformando”- a su conveniencia, un determinado tipo de sujeto: políticamente debilitado y económicamente robustecido en cuanto productor y consumidor.

Un proyecto que deslegitima las alternativas

³⁴ Con esa frase, Fonet Betancour ilustra el carácter absoluto con que se presenta el mercado, similar a la forma en que se autopresentaban y se imponían, en el pasado, otras instituciones como la Iglesia (“fuera de la Iglesia no hay salvación”). Cfr. FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001, P. 342.

El ser humano así entendido es el ser humano del mercado. El mercado es autosuficiente, se autorregula, no debe tener límites, ni regulaciones externas; debe ser libre mercado, sin interferencias ni distorsiones de ningún tipo.

El mercado (en su versión occidental) es, además, globalizable, con pretensiones de universalidad, capaz de modelar el mundo entero: no concibe ni tolera alternativas. Cuando aparecen alternativas, la deslegitima rápidamente. Es un proyecto totalizante, que globaliza patrones de consumo, que globaliza los efectos de la globalización pero no universaliza la participación equitativa en la misma.

La actual estrategia de globalización, que sacraliza la versión capitalista de mercado, globaliza la exclusión por fundamentarse en la competencia. Por eso se vuelve inhumana. Es quizá el economista y filósofo F. Hinkelammert quien con más vehemencia ha denunciado la irracionalidad de lo racional del mercado. La lógica competitiva del mercado nos ha puesto en una situación similar a la de dos actores que compiten para cortar la rama del árbol sobre la cual están sentados: “Estamos como dos competidores que están sentados cada uno sobre la rama de un árbol, cortándola. El más eficiente será aquel que logre cortar la rama sobre la cual se halla sentado con más rapidez. Caerá primero, no obstante, habrá ganado la carrera por la eficiencia”³⁵.

Según Hinkelammert, en esta competencia hay un ganador, pero esa victoria implica también muerte, suicidio: se trata de una “lógica calculadora cuyo perfeccionamiento en la eficacia de su ritmo es directamente proporcional con el aumento de la destrucción de la vida en el planeta”³⁶.

El mercado nos hace cada vez más *Homo hominis lupus* (Hobbes), una fórmula muy distinta al *homo hominis amicus est* (Tomás de Aquino). Se trata, por tanto, de un humanismo suicida al servicio del cual han sido puestas las instituciones de occidente, entre ellas la escuela.

Repensar al sujeto

Las posibilidades emancipadoras y humanizantes de la educación residen, en gran medida, en nuestra capacidad de cuestionar y hasta de revertir la forma en que solemos entender al ser humano como centro y como sujeto frente al objeto.

La tradición del humanismo crítico-ético –por ejemplo Marx, Sartre, Lévinas, la escuela de Frankfurt- así como la mayor parte del pensamiento crítico latinoamericano actual –por ejemplo Hinkelammert, Dussel, Fernet Betancourt- sugieren la necesidad de una vuelta reivindicativa al sujeto viviente, un retorno a la subjetividad del sujeto viviente y real, el sujeto corpóreo, el sujeto de necesidades, cuyo interés primario es seguir viviendo.

Se trata de desarrollar una *humanitas* en tanto que proceso de formación de la existencia humana como subjetividad participativa: una subjetividad solidaria y comunitaria en la que cada cual se hace sujeto mediante la práctica de la justicia. El sujeto se configura, entonces, mediante la opción ética por la justicia. Esta sería la visión de sujeto opuesta a la de los competidores que compiten para cortar la rama sobre la cual están sentados.

³⁵ HINKELAMMERT F., *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto viviente*, Ed. Euna, San José 2003, P. 31.

³⁶ Citado por FORNET BETANCOUR, *Transformación intercultural de la filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2002, P. 306.

La humanización, en la educación, pasa entonces, no por entendernos como sujetos frente al objeto, sino por nuestra tarea de hacernos cargo de la realidad del sujeto viviente.

La pregunta fundamental aquí ya no es la pregunta griega -¿qué es?- es decir, la pregunta cuya respuesta se refiere al dominio, a la comprensión, al control. La pregunta fundamental es la pregunta hebrea: ¿qué has hecho con tu hermano?

Se trata de una subjetividad concreta y viviente que, alimentada por la memoria de liberación de todos los que en nuestros contextos de exclusión han luchado por su humanidad negada, se funda como existencia comunitaria en resistencia para continuar en la actualidad, y en cada contexto, esa misma lucha de liberación. De esa manera, la vida y sus luchas –la realidad- se convierten en lugares epistémicos, es decir, *en lugares que dan verdad*.

Esta subjetividad es existencia libre y solidaria con el destino del otro, es lucha del sujeto por la justicia como compromiso solidario con la *humanitas* en y para todos. Es compromiso por “*un mundo en el que quepan todos*”.

Esta forma de entender al sujeto, invierte la versión moderna dominante del sujeto como centro de dominio y posesión del mundo. Esta subjetividad es, por eso mismo, vehículo de *humanitas*.

Conclusión.

Una educación escolar que quiera ser deliberadamente mediación para la emancipación, debe aprender a hacerse cargo de la realidad, y entender esa realidad como referente último del quehacer educativo.

La conciencia de la no neutralidad de la educación³⁷, de sus posibilidades liberadoras y de su función social, puede conducir a orientar deliberadamente a generar dinamismos emancipadores desde el hecho educativo. Eso exigirá –como hemos visto- entender al sujeto no frente al objeto, sino como sujeto real, corpóreo, viviente y concreto cuya vida es, a la vez, criterio de verdad. Exigirá, igualmente repensar el tipo de relación que la escuela establece con el entorno, ampliar la autonomía con respecto a los grupos de poder, distanciarse de los proyectos políticos partidistas y de los intereses de los grupos dominantes, replantear el tipo de ambiente educativo que se promueve así como las metodologías que se privilegian, asumir una postura crítica frente a modelos económicos excluyentes, tener conciencia del rol político de los educadores, realizar una adecuada articulación con otras instancias educativas de la zona, etc.

Finalmente, la tarea emancipadora de la educación escolar exigirá permanente actitud de autocrítica, de revisión y verificación, a fin de despojarse de los dogmatismos grandes y pequeños que se van creando y fortaleciendo en el camino.

³⁷ La educación no es nunca neutra. Ni el rigor académico ni la pretendida objetividad de la ciencia hacen de la educación un acontecimiento neutral. Por eso la educación es responsabilidad, es decir, es dar respuesta a exigencias de la realidad. La supuesta neutralidad con que algunos pretenden disfrazar a la educación es también una opción que contradice la neutralidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANDES 21 DE JUNIO, *El educador salvadoreño en el proceso de liberación del pueblo, declaraciones del X Congreso de ANDES 21 de junio*, en GÓMEZ M.-PUIGGRÓS A. (dirigido por), *La educación popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986.

DESCARTES R., *Discurso del método*, Ed. Óptima, Madrid 1997.

FOUCAULT. M., *Vigilar y castigar*, Ed. Siglo XXI, México, 2001.

FREIRE P., *Concientización*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires 1974.

GONZALEZ, C., *Historia de la Educación en Guatemala*, Ed. José de Pineda Ibarra, Guatemala 1970.

GUTIÉRREZ F., *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, México (s.f.).

HINKELAMMERT F., *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto viviente*, Ed. Euna, San José 2003.

MORROW R.-TORRRES C., *Estado, globalización y política educacional*, en BURBULES N.-TORRES C. (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.

PONCE A., *Educación y lucha de clases*, Editores Unidos, México 1993.

POPKEWITZ, T., *La reforma como administración social del niño*, en BURBULES N.-TORRES C. (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.

SACRISTÁN J.-PÉREZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid 1995.

SÁNCHEZ J.J., *Escuela, sistema y educación*, Ed. Libertarias, Madrid 1991.

II ASAMBLEA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO, *Documento de Medellín*.

FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001.