

Capítulo II.

La Crítica a los modelos liberales y democrático liberales de educación y formación política y cívica.

1. De la formación integral del ser humano Occidental, una comparación con las enseñanzas de oriente hacia occidente.

Existe un segundo modelo de enseñanza y formación política de los ciudadanos y de los gobernantes que fue trasladada desde Oriente hacia Occidente, este segundo modelo viene representado sociológicamente por la diferenciación de consideraciones sobre lo sublime y lo bello y de consideraciones sobre los fines racionales y políticos de la sociedad en general, como afirma Emile Durkheim, “un modelo de socialización política que, siendo teológico en su esencia estaba dirigido a la conquista de mejores condiciones de progreso y control social para las sociedades donde fuere aplicado” (Durkheim, 1978, p,219).

Ya en el diálogo de Alcibíades de Platón se muestra una de las representaciones más claras de las consecuencias negativas del modelo de enseñanza de los sofistas: “al trasladar las construcciones de la naturaleza, destinadas al trato de los seres de una misma especie y de los seres entre diferentes especies, los sofistas trasladaron también con ello, las miserias producidas por las necesidades del mundo de la naturaleza al mundo de la vida social. La competencia por la gloria se convertiría así en una competencia por la publicidad del heroísmo y no en una competencia por la virtuosidad del héroe en su esencia histórica (Foucault: 2002, p,37).

Cada hombre luchaba por el reconocimiento no de la historia, sino por el reconocimiento de sus hazañas inmediatas, el Alcibíades es un ejemplo claro de tal distinción entre el héroe homérico y el héroe de la decadencia de la polis democrática ateniense: “un asertivo cambio de bando desde Atenas hasta Esparta significaría para la historia una hazaña antes desconocida de un hombre que lograba ser un héroe vanagloriado en dos sociedades enfrentadas cultural y militarmente”, sin embargo, la sociedad Occidental significó la decadencia del imperio donde se desplegaron las ciencias y las artes, sin comparación alguna con otra etapa de la historia.

Luego del renacimiento, la grandeza de las hazañas políticas y las glorias históricas se radicaría en las enseñanzas de Nicolás de Maquiavelo, autor florentino de finales del siglo XV quien firmaba “la fuerza sin la astucia no sería propicia para un gobernante exitoso, en tanto que, su fuerza sería utilizada sin racionalidad ni ahorro de la fortuna, por lo que pronto se desgastaría su poder y esto consumiría al gobernante junto con la fuerza que inicialmente este poseía” (Maquiavelo, 2000, p.39).

Al contrario, el modelo de enseñanza política de los líderes y de los magistrados del Estado con el cual nació la modernidad propone que “los gobernantes sean tan astutos como un zorro y fuertes como un León, de suerte que, sean dos elementos complementarios de la eficacia de una clase gobernante en una república de libertades” (Maquiavelo, 1971, p. 158). Pero ¿habría hombre más astuto que el descrito Alcibíades quien, luego de hacer correr ríos de sangre griega en Siracusa gracias a su irresponsabilidad, entró en la casa de los enemigos de Atenas como un héroe que había destruido a los enemigos más cercanos de Esparta, sus propios compatriotas? Dificilmente se conocería astucia mejor desplegada que esta; sin embargo, las consecuencias de esta astucia, mezclada con la fuerza de la palabra y de la espada serían desastrosas para cualquier república, como verdaderamente ocurrió con los espartanos y Alcibíades.

Una vez conquistada Atenas (Tucídides, 1981, p.283), los desastres militares espartanos no cedieron puesto a la virtud de la estrategia, a tal punto que la los procesos sociales de integración cultural de una de las sociedades mejor organizadas por su disciplina, cayó en manos del desacierto y de allí en manos de la anarquía. Desde Platón la individualidad de la publicidad heroica ha sido desterrada de todos los modelos de enseñanza de las clases gobernantes y de los ciudadanos: cada sociedad ha adaptado sus formas de enseñanza política a sus necesidades de desarrollo y esta es una ley ha permitido en parte la continuidad y la evolución de muchas de las sociedades Occidentales; sin embargo, desde los escritos del conocido autor florentino, el héroe se convirtió en un ser profundamente trágico, volviendo a las raíces homéricas, el cual entregándolo

todo a su República, quedaría alienado de y por sus instituciones y por sus leyes, llevándose la gloria de la patria gracias al reconocimiento de su esfuerzo por la historia y no por sus congéneres.

El héroe, que debería ser el modelo de gobernante para Maquiavelo y para Hegel, no realiza sus acciones por la gloria de los hombres de su alrededor, sino por la gloria del sacrificio por su República, es decir, con ello se regresa al modelo de enseñanza histórica de los pueblos egipcios, quienes basaban sus premisas de educación política en el reconocimiento providencial por la entrega de su vida al desarrollo de las instituciones públicas de su Estado.

Por su parte, el modelo platónico de educación política, el cual se creyó un día una planteamiento meramente utópico, se convirtió pronto en uno de los procesos de institucionalización más significativos de la historia universal de la modernidad. Sin embargo, el modelo platónico representa en el análisis de Nietzsche “un modelo que se encuentra pervertido por la igualación de la originalidad y por la homogeneización de las particularidades propias de cada ser humano” (el origen de la tragedia).

La institucionalización de una distinción (discriminativa e irracional) que clasifica en tres clases de seres humanos representa un proceso de igualación de las originalidades naturales y las capacidades racionales de cada individuo según cada una de las esferas de justicia que construyan las instituciones públicas de cada sociedad (Popper, 1985, p.209), es decir, cada uno de los miembros tiene una potencia y una capacidad según sean parte de un sistema de diferenciación que los reúne por medio de sus características semejantes. Según esta reunión, todos los individuos que se encuentren entre A y A' son semejantes y merecen ser tratados con las consideraciones del caso, excluyendo la posibilidad de reconocer en el interior distancias marcadas entre A, A₁, A₂.....A' lo que implicaría una profunda discriminación al no reconocer las capacidades distinguibles que en cada uno de estos espacios se puedan presentar.

En el caso del modelo institucional platónico, tan popularizado en las estructuras de socialización política de las democracias actuales, esto implicaría la contradicción del principio de libertad de enseñanza, en tanto que, como afirmaba Rousseau en su *Tratado sobre la Educación*, “la única razón de la educación es la guía de lo que el individuo a educar desea que se le eduque, es su libertad la que lo lleva ante el estrado del conocimiento, y corresponde a este estrado decidir sobre su capacidad en el área que su convicción ha deseado ser partícipe, por lo tanto, la instrucción cívica de los ciudadanos de una República libre debe atenerse a los requerimientos de libertad de los instruidos, entendiendo que no todos son iguales, y que no todos tienen la convicción de formarse en los mismos conocimientos” (Rousseau, 1999, p,151)

A pesar de la crítica acertada a los modelos anteriores de enseñanza, el modelo platónico no escapa de las consecuencias de la pérdida de la libertad de lo que se desea convictivamente aprender: las cadenas y la caverna -aduciendo al mito de las cavernas de la República de Platón- son acertadas según el análisis de las condiciones iniciales de la enseñanza: el desprecio por la racionalidad de parte de la naturaleza animal, las consideraciones sobre conformismo racional de observar las sombras que sería luego mostrado con mejores argumentos por Hegel (1978) en su crítica a los ilustrados, el difícil camino para lograr conocimiento seguro de la verdad. Sin embargo, las formas de enseñanza aún se encuentran ensombrecidas por la discriminación sofística de los “hombres de oro”, sería como reconocer la existencia de una igualdad entre sustancia y esencia, entre potencia y capacidad, que divide en bloques a un conocimiento que nunca ha debido convertirse en especialidad.

Sin embargo, las enseñanzas de Platón fueron insuficientes para controlar la debacle generada por la desmitificación de la gloria del héroe en el interior de las ciudades estados atenienses y espartanas, y las enseñanzas de éste fueron trasladadas directamente a los modelos romanos de enseñanza política –véase por ejemplo el caso de Nerón y la instrucción de Séneca y el estoicismo-, siendo las formas baconianas –del dios Baco- las que mejor asidero encontraron en los

valores sociales de una República que pronto se convertiría en un Imperio (Finley, 2000, p,98). La justicia representada por las figuras apoloéticas se convirtió en consideración extraordinaria para un individuo diminuto dentro de la comunidad que lo excluye, como la Republicana de Roma.

La entrega, voluntaria y convictiva producto de la moral cívica del ciudadano, a las responsabilidades de convivencia, libertad e igualdad significaba una carga muy grande para los individuos cuya senda a la gloria debía ser semejante a la astucia del Alcibiades.

La grandeza de Roma fue parte de una pérdida de libertad de los ciudadanos, no se pudo conquistar un imperio con libertad sino con manos firmes, que una vez desaparecida la figura del héroe homérico representada por Julio Cesar, se convirtió en represión, pan y circo. Estas son algunas de las consecuencias que puede traer consigo un mal concepto de la enseñanza y de los contenidos de aprendizaje basados en la discriminación y de igualación de potencias y capacidades (Maquiavelo, 1971, p,160). Ante estas perversiones se trató de retomar la senda educativa de los Orientales, esta vez de los pueblos chinos y de sus sucesores japoneses ya en la modernidad.

Cada enseñanza trasladada a Occidente pasó por una metodología racional de interpretación y creatividad utópica, esa metodología hace referencia a las consideraciones sobre y en torno de las categorías de lo *sublime* y lo *bello*. Para los Orientales *lo bello* (en términos de historia política) estaba centrado en parte del honor y del hacer las cosas correctas según las creencias de cada uno. Si se hacen las cosas correctas según condición ética individual se ha de encontrar un equilibrio entre las cosas que se hagan por creencia de manera justa y buena, y las cosas que se realicen por convicción de entrega a la comunidad, incluso aún cuando la mayoría de los miembros de la sociedad observe tales acontecimientos como cosas incorrectas e injustas. Para algunos de los pueblos orientales, especialmente la cultura china, las necesidades han de ser satisfechas a través del trabajo creativo y disciplinado, de suerte que, estas necesidades no se conviertan

en una amenaza para el desarrollo del alma que los seres vivos.

De manera similar a las propuestas aristotélicas sobre modelos educativos en las repúblicas organizadas bajo las leyes, estos pueblos destinaban sus esencias a la construcción de sustancias históricas que permitieran desarrollar todas las potencialidades individuales posibles.

En este entorno cultural Oriental trasladado a Occidente, *lo sublime* se traduce en satisfacción de necesidades y *lo bello* en desarrollo de potencialidades. La importancia de estas afirmaciones radica en que, de una consideración sobre *lo sublime* y *lo bello*, se desprenden las consideraciones sobre los valores culturales de lo bueno y lo malo, de lo justo y lo injusto, de lo aceptable y lo reprobable. El traslado de las enseñanzas orientales se tradujo en Europa en una importancia suprema de la comunidad institucional religiosa, como consecuencia se hacen presentes el oscurantismo y obediencia ciega a una corporación eclesiástica que se encargaría de justificar por qué el destino de algunos está marcado por las potencias nunca realizables y de otros por las capacidades más reprobables.

Tal vez la mayor importancia que ha tenido este suceso, ha sido la deconstrucción de la figura del hombre por una simbología cosmovisionaria de su potencialidad y su fuerza: de manera semejante a los modelos Orientales, los modelos Occidentales empezaron a creer que las fuerzas que se encuentran más allá del dominio de los hombres deben ser defendidas por un patriarca terrenal, “el buen pastor comienza así su carrera hacia la constitucionalización de la fe como elemento que convierte a la capacidad en obediencia y a la libertad en dominación de fuerzas que no siendo naturales deben encausarse y legitimarse por presupuestos de la naturaleza humana” (Del Águila, 1999, p.107)

Estas eran las enseñanzas del irracionalismo y del nihilismo de finales del siglo XIX, corriente de pensamiento entre los que destacaban los nombres de Sigmund Freud (1986) y Friedrich Nietzsche, quienes consideraban que “el traslado de la simbología desde geografías orientales hacia geografías

occidentales, genera una suerte de pérdida del rumbo de la humanidad, quien debía de esta manera, reconocida ya la pérdida de las brújulas que llevan al hombre a ser humano y racional, encontrar un pastor para el rebaño al que pertenece” (1989, p,117), que, aún cuando no fuere para sí el fruto del trabajo, supusiese que lo era en cuanto a la discrecionalidad de los medios que utilizaba para su protección. Las consecuencias de este proceso de pérdida de las fuerzas utópicas de la humanidad, fue la presencia de unos quince siglos de oscurantismo y represión, de feudalismo y de atraso en la realización de las acciones ilustradas de los hombres. Cada ser humano se debía a la comunidad (rebaño) del gran pastor y de allí la enseñanza se traducía en mera simbología de aporte, ya no se encontraban figuras heroicas como Aquiles, como los herederos de Ra o como el nefasto Alcibíades, ahora se encontraban en este puesto hombres de fe que continuaban la senda de la tradición, que asumían un destino predispuesto y lo aceptaban con devoción, afirmando vagamente que “Dios proveerá el pan, y de no ser así, no sólo de pan ha de alimentarse el espíritu” (Weber, 2001, p,73)

Las corporaciones de la edad media reestructuraron algunas de las tesis de la institucionalización de la educación platónica con su modelo de enseñanza, aunque de manera distinta y distinguible, dirigidas no a la liberación de las sombras a través del acceso al conocimiento filosófico, sino a la supresión de las posibilidades de subir aquella pared escarpada por la cual se llegaba a la luz de la verdad. Todos los encadenados ya no estaban en presencia de simples sombras, ahora estaban en presencia de una fuerza superior que mostraba el camino y de allí, las cadenas dejaban de ser de metal para convertirse en cadenas de la fe, una fe que aprovechaba la convicción del creyente para los más oscuros propósitos.

He aquí algunas de las consecuencias que se produjeron a raíz del traslado de ciertas creencias, simbologías y modelos de enseñanza desde la geografía oriental hasta la occidental, claro está, todas pasadas por el tamiz de la racionalidad griega, romana, cristiana, británica o germana. Fue sólo hasta mediados del siglo X d.c. que otras enseñanzas de Oriente generaron un conjunto importante y hasta trascendente de transformaciones en la racionalidad occidental,

por vez primera afectando los fundamentos mismos de dicha racionalidad. De la cultura asiática china y mongol surgió una mezcla cultural en el imperio bizantino, o imperio romano de oriente, influenciada directamente a través del pensamiento de los grandes poetas, líricos, juristas y filósofos de la roma italiana que perduró hasta el bajo imperio en el siglo V, Bizancia se perfilaba como la única potencia que reunía en su seno las enseñanzas de la fe cristiana y la capacidad de tecnología y aprendizaje laico de los orientales.

Max Weber se preguntaba por qué la cultura china (Weber, 1968, p,115) no posee un desarrollo imperial que gobierne el mundo conocido, la respuesta es simple, la dominación y el imperialismo trasfronterizo es una enseñanza de occidente, no es que ningún pueblo de Oriente no haya pretendido dominar el mundo conocido para su época, es que la naturaleza de imperio como la conocida por los griegos en el Egeo, por los Romanos en Europa, o por los Alejandrinos en el oriente africano ha sido la constante de la estructuración de las culturas de Occidente.

De los análisis históricos de Weber se pueden clasificar dos características importantes del modelo de enseñanza Bizantino: en primer lugar, el hombre no puede dominar otras culturas, no está permitido para los valores de una cultura eliminar otros valores que no le pertenecen; en segundo lugar, sólo el equilibrio entre los valores de las injusticias y de las justicias de una cultura puede generar la construcción de una república libre.

Cuando se traducen estas enseñanzas se muestra cómo, representan los valores fundamentales del modelo educativo de las universidades italianas y españolas del siglo XI y XII: el respeto por los valores culturales dio como resultado la consagración de la nación y del aprendizaje de la historia como formación integral de cada ser humano que pretendía a duras penas el conocimiento científico objetivo, en Italia se denominaban nacionales a los estudiantes de una misma provincia que compartían las mismas creencias y la misma cosmovisión del mundo, esto aseguraba que sus compañeros de aprendizaje

lograran entablar relaciones interpersonales, tratando de encontrar los fundamentos de las creencias del otro (Durkheim, 1994, p,38), de allí refundamentar los suyos propios tratando de construir nuevos valores en el espacio y tiempo en que se producen estas relaciones interpersonales.

Además se empezó a constituir un equilibrio entre racionalidad teológica y racionalidad científica que dio como resultado el nacimiento del movimiento humanista y del movimiento renacentista de la Italia del trescento y cuatrocento. Cada miembro de este movimiento había traducido las enseñanzas de los grandes pensadores exiliados del imperio Bizantino en el siglo XII y XIII como consecuencia del ingreso de los mongoles al imperio. Los que mayormente aprovecharon estas condiciones de fortuna fueron los italianos, siendo en esta nación donde el trescento y cuatrocento se convirtieron en el inicio de una nueva etapa de la historia, el renacimiento del hombre y el inicio de la modernidad (Burkhart, 1987, p,119)

Cada simbología Oriental, propias de un modelo cultural de formación política, había intentado demostrar que el hombre podía, siguiendo designios civiles o religiosos, ser dueño, al menos de los medios que le llevaban a cumplir su destino, aunque mayoritariamente este destino no fuere escrito con sus propias acciones. Pero las transformaciones de la dialéctica histórica bizantina auguraban una nueva simbología: el honor, el equilibrio interno, la idea de superación y perfección, la religiosidad y la convicción por el trabajo duro regeneraron las células muertas de aquellas vieja creencia socrática y cristiana acerca de la conversión del hombre como la mejor herramienta para cambiar el injusto curso que ha tomado la historia.

El oscurantismo daba paso a la esencia de universalidad que proponía la universidad, Aristóteles fue retomado en un escolastismo que daba sus frutos en la Iglesia y en la sociedad feudal, la capacidad y la potencia deben volver se a dividir y las igualdades deben ser parte del inicio de toda vida. Esta fue una de las principales razones por las cuales se logró, cuatro siglos después, un punto de partida similar para el respeto a las libertades de creencia, el Tratado de Westfalia y el fin de la guerra de religiones en Europa, gracias a estos principios de tolerancia y universalidad.

De esta manera se inicia una nueva etapa de la historia de la humanidad,

oriente dejaba de tener una influencia dentro de las formaciones culturales occidentales, pero dejaba de cumplir esta función gracias a un hecho trascendental, la enseñanza del invento producido por un hombre transitorio en la tierra que debe dejar su huella, puesto que es en definitiva el centro del universo que lo rodea y no un simple apéndice.

Como afirmaba Marcilio de Padua, “la autoridad que debe regir a los hombres debe ser una autoridad de los hombres encomendada por Dios según la constancia de su trabajo por el hombre para el servicio de Dios, y la autoridad que debe regir a la razón de esto que llaman ciencia debe ser una que pueda proveer al hombre de las herramientas para evitar el cambio continuo de un corrupto mandato de los hombres” (Skinner, 1998, p,78). Si bien Marcilio colocaba a la razón de los hombres al servicio de Dios, sus afirmaciones daban cuenta, al incorporar la mente humana en la formación de la razón, del cambio que se estaba gestando, la univocidad de Dios dejaría pronto de ser absoluta y el hombre podría cambiar prontamente las razones supremas por la tiranía de la validez objetiva de la observación.

Nicolás de Maquiavelo fue el primero junto a Leonardo Da Vinci en reconstruir la centralidad del hombre en el desenvolvimiento de la historia humana; Maquiavelo proponía a partir de los escritos de Tito Lucio Caro que “la naturaleza de las cosas debe estar acompañada de una lógica matemática simétrica, es decir, cada hombre debe asumir que la razón se debe utilizar en sus acciones y que las razones de sus argumentaciones son razones devenidas de su propio intelecto, es decir, que números pares deben dar resultados matemáticos pares y razones humanas deben dar como resultado fundamentos de acción humana” (Maquiavelo, 1971, p,136). Leonardo proponía desde Arquímedes que “la naturaleza tiene un desenvolvimiento propio, que existen leyes que le permiten regularidades y que la regularidad más profunda del hombre es su capacidad de inventiva, su capacidad de descubrir estas regularidades y de aprovecharlas a favor del desarrollo de su vida” (Arquímedes, 1998, p,26). A partir de allí se empiezan a construir, con estos dos fundamentos los modelos de enseñanza en

ciencias naturales, que tan apreciados serían para la clase gobernante de finales del siglo XV y principios del siglo XVI.

De aquí se desprenden dos formaciones importantes para los principios de enseñanza política y de virtud cívica que serían recogidos posteriormente: la búsqueda de fundamentos racionales para las hipótesis a enseñar y la división del trabajo académico más allá de la escisión entre estudios de la naturaleza y estudios del hombre. Sin embargo, a pesar de los cambios que se estaban suscitando la exclusión seguía siendo parte integral de la enseñanza en el comienzo de la modernidad, en un ensayo no sistemático John Locke (1996) siguiendo a Francis Bacon (1984) afirmaba que, “la educación que necesitaba el nuevo ser humano de la modernidad debía sustentarse en darle mayores herramientas para lograr intensificar su propio proceso de individuación, es decir, si cada individuo es centro del universo, cada razón y acción individual debe tratar de ser también centro del universo, con lo cual, la función de la pedagogía de la enseñanza consiste en proveer de aquellas herramientas que le informen al individuo cómo puede hacer de sus razones generalizables” (Locke 1996 p,73).

Las consecuencias de los escritos sobre la educación liberal de John Locke se revelarían dos siglos después cuando Juan Jacobo Rousseau escribiera el Emilio o Tratado sobre la Educación. El autor francés afirmaba que, “el problema de la educación liberal es que la pluralidad se ha apoderado de la esencia misma de la enseñanza, puesto que, lo que se puede pluralizar es la forma cómo ver el conocimiento, no el conocimiento (filosófico y científico) mismo, por ello, las razones trascendentales de la moralidad siempre serán las mismas, y las formas e interpretaciones que se hagan a través de la historia son las que deberían variar, según la convicción de cada pueblo y de cada creencia” (Rousseau, 1999 p,87).

La educación liberal ha generado, o mejor ha degenerado en una “simbiosis entre técnica y esencia del conocimiento, puesto que, la tecnología que debería ser parte de las herramientas (medios) del ser humano para mejorar sus condiciones de vida, se ha convertido en el fin último de la enseñanza” (Berlin,

1992, p.274), todos inventan sobre los inventos ya realizados, pero nadie recuerda las enseñanzas orientales que perseguían la originalidad de la inventiva humana.

Posteriormente las enseñanzas de Immanuel Kant (1794) vendrían a construir una argumentación filosófica mucho más acabada, el conocimiento debe servir a los hombres para desligar se de las ataduras de la minoría de edad intelectual, de las cadenas platónicas de las sombras, para el desarrollo del género humano, pero la técnica sombría que reconoce sólo la descripción del mundo como la última explicación de los dado, se ha encargado de colonizar la esencia de la pedagogía, ya no se pregunta por qué es de esta manera y no de cualquier otra mejor, sólo se explica si a esto se le puede llamar explicación, cómo funciona y cómo ingresar a esa estructura del mundo con herramientas útiles para aprovecharse de los demás. Esto ha convertido al hombre en medio de la tecnología, en instrumento de la ideología y en herramienta de la técnica.

El hombre como finalidad ha desaparecido y la función de la pedagogía es recuperar las enseñanzas de los humanistas de convertirlo en centro, meta y medio del universo. Volviendo a las premisas de John Locke, al igual que Descartes (1641) y Bacon, este autor inglés propone que las ideas no tienen asidero más allá de la sensibilidad del ser humano, fuera de las fronteras de la humanidad orgánica no pueden existir ideas, no provienen de la providencia, sino del intelecto del ser humano, de la capacidad de conectarse con una racionalidad proveída por un auditorium humano, denominado como ciencia objetiva. Entonces, si las ideas no provienen de la providencia sino de la naturaleza del conocimiento humano, que conecta a la inventiva con una lógica de la naturaleza del conocimiento, lo que se puede expresar en la enseñanza y en la pedagogía es la experiencia que ese auditorium científico ha acumulado hasta esa etapa de la historia.

Esto permite deslastrar a los individuos de cualquier utopía que pretende una justificación trascendental de las acciones de un simple ser humano, y que permite que la validez de sus argumentos se encuentre estrechamente ligada al aporte de su individualidad a la ciencia objetiva de la experimentación sensible.

Este es el experimento moderno del sujeto al cual debe educarse, un sujeto que en su limitada existencia para lograr la generalidad y la validez del conocimiento adquirido, debe establecer un puente entre la individualidad y la acumulación de experiencia, de suerte que si todo el conocimiento está fundado en la experiencia y la experiencia está fundada a su vez en la técnica sustancial, el conocimiento se convierte en una acumulación de experiencias técnicas, perdiéndose la esencia de un conocimiento de la historia universal y de las virtudes de la filosofía que buscaba incansablemente el origen de las causas y consecuencias de los fenómenos naturales y de las acciones humanas.

La consecuencia de la experimentación como fundamento del conocimiento fue la especialización de las ciencias en tantas ramas como espacios de experiencia existieran en el ámbito de la acción humana. La técnica se apoderaba de cada espacio de la vida individual, los usos al contrario de lo que se creería, no fueron de igual modo plurales, sino al contrario encontraron asidero en uno que otro elemento de la modernidad, un fundamento de acción, una explicación de este fundamento y la posibilidad de integrarlo a la generalidad o de reconvertirlo para su posterior integración. El momento en que este proceso tuvo sus tensiones más fuertes fue el inicio de la ilustración, tanto en Francia como en Inglaterra: los ilustrados, afirma Ernst Cassirer, “señalaron el camino hacia una nueva educación, Voltaire, Diderot, Montequieu y especialmente Rousseau marcaron un hito difícil de romper, cuyas consecuencias traspasaron las fronteras de Europa y fueron reconocidas en todo el mundo; por su parte los ingleses construyeron una nueva visión de la naturaleza, especialmente de parte de Newton y Hume, quienes proveyeron de leyes objetivos al mundo objetivo y de hipótesis generales al subjetivo” (Cassirer, 2000, p.45 y sigs).

Esta construcción histórica estaría complementada por los aportes de Immanuel Kant y G. W. F. Hegel, quienes dispusieron de un conjunto sistematizado de argumentos para organizar un sistema pedagógico que recogiera las enseñanzas de la historia y permitiera el desarrollo de la intelectualidad y el conocimiento como instrumento de la convivencia social. De los franceses el que

más desarrollo alcanzó en sus escritos fue Rousseau, El Emilio o los escritos sobre la educación son parte de la formación intelectual y moral de la historia en un individuo, sólo que la sistematicidad de la enseñanza no es proveída por el pedagogo, sino por las incertidumbres que ha medida que avanza el aprendizaje va adquiriendo el sujeto que pretende el conocimiento.

Cada sujeto tiene la oportunidad de aprovechar mejor sus oportunidades, la acumulación de experiencia es parte de su vida, y en esto está de acuerdo con Locke, pero al contrario de éste, Rousseau no exige la generalización y/o universalización de la experiencia, sino que pretende el aprovechamiento de esa experiencia para el desarrollo no del pleno conocimiento, sino del sujeto que lo pretende, entendiendo que el conocimiento técnico no es un fin en sí mismo, sino como afirmara Immanuel Kant siguiendo al mismo autor francés: “el hombre es un fin en sí mismo, y su actividad creativa el medio para lograrlo” refiriéndose a la actividad creativa del trabajo que construye historia y del conocimiento que trasciende la vida terrenal.

Jean Jacques Rousseau argumentaba que “la formación ética de los ciudadanos debía ser un valor fundamental en cuanto que guía de las funciones de las instituciones políticas de la comunidad social y, por tanto, en ese proceso de formación ética de los ciudadanos, las virtudes históricas y la moral cívica entendida como religión republicana y civil, deben llenar el contenido de dichas enseñanzas políticas” (Rousseau, 1999, p,157)

La educación se disponía así como un derecho fundamental, no por el bienestar utilitarista que pudiese generar en los individuos, sino por una consideración moral de que un ciudadano sin formación histórica ni moral republicana no puede argumentar razones suficientes para involucrarse en las discusiones sobre el destino de toda la sociedad y sobre el destino de las mismas instituciones públicas, las cuales lo han de convertir en un hombre libre.

Realizar este mandamiento republicano de manera contraria, es decir,

realizarlo según el modelo educativo político del liberalismo, es hacer al hombre perder los dones y los derechos con los que ha nacido y que su inherencia racional le ha proporcionado, en este sentido cabe la crítica a las instituciones liberales de la modernidad realizada en el discurso sobre las ciencias y las artes “el problema principal de la etapa histórica que estamos acudiendo en el presente tiempo, es que todos esperan que las virtudes de las instituciones y de las artes y las ciencias son las más perfectas y las más suficientes para conducir al hombre a la libertad y a la igualdad; sin embargo, difiero un tanto de esta apreciación, yo creo que las artes han hecho, en tanto que se puedan observar como propiedad privada, al hombre menos libre, y que las ciencias, en tanto que son ciencias perseguidas cuando son diferentes a lo que todos *deben* pensar, hacen al hombre menos creativo, y en el caso de las instituciones, en tanto que son instituciones para y la servicio de unos pocos, son instituciones que coartan en vez de proteger nuestras libertades naturales” (2002, p.38). Claro está, de entre estas instituciones mencionadas por Jean Jacques Rousseau, se encuentran la educación cívica, la educación religiosa, la educación moral republicana y la educación de la historia y la virtud política ciudadana.

Por lo tanto, si los parámetros éticos deben ser parte de la guía del proceso de pedagogía política (de líderes, de administradores públicos y especialmente de ciudadanos), entonces, la discriminación no debería ser parte de este proceso, convirtiéndose la igualdad en uno de los puntos privilegiados que las posteriores legislaciones del siglo XX instituirán como fundamento de las leyes de educación en todos los niveles. Sin embargo, y recordando la crítica del autor francés, gran parte del origen de las discriminaciones se deben a la institucionalización de las cosas que deben por esencia y por naturaleza ser libres y públicas, y entre estas se destacan las instituciones de educación civil y cívica, aquellas que nunca ha de entregarse a ninguna ideología, ni revolucionaria ni conservadora, si es que la pretensión ulterior es que sigan siendo públicas, libres y libertarias.

Como afirmaba Parménides, “la curiosidad de lo inherentemente humano ha llevado al hombre a tratar de conquistar su propia trascendencia histórica,

puesto que la pregunta sobre la realidad, la cualidad y la cantidad de las cosas lo hace abordar espacios desconocidos que, en la medida en que son inteligentemente abordados, se convierten en descubrimientos la toda la humanidad” (Foucault, 1970, p,79); según Jean Jacques Rousseau, siguiendo de cerca a Aristóteles: “no puede existir otro camino hacia la trascendencia del hombre [en palabras de Hegel del espíritu hacia la idea pura de libertad] que el tratar de responder las interrogantes sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, tanto del mundo cultural como del mundo natural; con lo cual, queda en manos del individuo que desea educarse y no en manos de la autoridad no natural del maestro que lo ha de “guiar” lograr aquella trascendencia suprema que no refiere a otra cosa que a la libertad de todos y cada uno de los miembros de la sociedad” (1967, p,190-191); de suerte que, la guía de la educación política corresponda a la historia y a la virtud de las leyes y no, como al contrario se ha convenido en la modernidad, corresponda a los efectos y canales comunicativos de transmisión de un conocimiento que el discente no ha construido y por tanto, no es natural sino artificial, y siempre, por ser criatura del sujeto, ideológico.

Desde la Inglaterra de finales de siglo XVII y principios del XVIII, las leyes de la naturaleza y de Dios estaban siendo descubiertas, la física como disciplina había dado sus frutos más exitosos desde la teoría heliocéntrica del siglo XVI. La nueva pedagogía liberal de John Locke y de los empiristas escoceses había construido un nuevo campo de acción para la experiencia y el conocimiento objetivo, un campo que pronto se convertiría en materia obligatoria para los estudios de ciencias aplicadas en todo el mundo, y que pronto tendría las herramientas históricas, políticas y sociales suficientes para colonizar muchos de los espacios de educación pública y libre, en tanto que, espacios de formación que corresponden a la acción de la política y al pensamiento y la contemplación de la libertad, sino a su ejecución sustantiva.

Las ciencias aplicadas (hablamos en este caso de la física y de la química, incluyendo la geometría) presuponían el estudio de la matemática, pero de ahora en adelante este estudio debía estar acompañado de la experiencia y la

interpretación, en tanto esto sucedía y se imponía de esta forma, los axiomáticos resultados de las matemáticas empezaban a servir como instrumento de la tecnología y de la producción. Esta situación trajo como resultado la era de la industrialización y de la nueva termodinámica, y con este advenimiento un nuevo ciclo de expectativas para la pedagogía: la labor de formación técnico-política de los operadores y dinamizadores encargados del naciente sistema administrativo de la economía y de la burocracia, el nuevo Estado dual, que en palabras de Alan Wolfe, “...es un Estado que concentra su poder en la burocracia y que lo utiliza en el desarrollo del sistema de producción, dejando que éste último se encargue de los procesos de reproducción de los valores que dan continuidad a la sociedad” (Wolfe, 1980, p,233).

Las matemáticas aplicadas a las ciencias naturales construyeron un esquema de pedagogía que ha pretendido apoderarse de todas las ramas de la ciencia, colonizando las disciplinas que se encargan de estudiar las relaciones del hombre, tanto con la naturaleza, como con la sociedad y especialmente las relaciones consigo mismo. Por ello, no resulta difícil de observar en los países de tradición anglosajona, donde las ciencias sociales, especialmente las ciencias políticas se especializan en metodologías de investigación sustentadas en análisis de datos, repeticiones conductuales y estadísticas preferenciales de las acciones sociales de cada individuo, como consecuencia los valores éticos y morales, que son parte integral y fundamental de un esquema republicano de formación política y cívica, quedan sino excluidos si minimizados del programa institucional de enseñanza pública.

Por su parte los alemanes contribuyeron en mucho a reconstruir el tan criticado y obviado modelo roussoniano de educación: luego de la revolución francesa, todos los sistemas educativos del mundo encontraron en la lucha por el igual acceso a la educación una exigencia que difícilmente podría ser ignorada por la clase política europea. Las masas de proletarios exigían formaciones técnicas para las nuevas tecnologías que se estaban aplicando en el campo de la producción, así cada trabajador debía contar con herramientas técnicas mínimas

de conocimiento para poder competir en verdaderas condiciones de igualdad con otros trabajadores, de manera tal que, el conocimiento empezó a ser instrumento de la competencia en las industrias. Esta situación disparó una de las críticas más profundas de Carlos Marx quien describía esta situación como “la creación de un modelo de educación alienante para las conciencias de la clase obrera, modelo que hace uso de un nuevo claustro a la comunicación y concienciación de la clase obrera, para aumentar la represión de los trabajadores y retrasar la construcción una verdadera ideología revolucionaria de clase” (1978, p,46). En la medida en que cada obrero se dirige al conocimiento a buscar medios de competencia capitalista y no medios de concienciación, en esa medida el beneficio del conocimiento verdadera es monopolizado por la clase burguesa.

Como expresaba Kant y ratificaban los autores del pensamiento romántico del siglo XIX, cada sujeto es presupuesto de ser un fin en sí mismo, no un medio ni instrumento de otro hombre o de cualquier sistema o estructura construida por los hombres. Si aceptamos este axioma de la eticidad liberal comunicativa de la modernidad, entonces, cada hombre al compartir este principio, ha de compartir el fundamento de que, el conocimiento lo ha de acercar a la construcción de una sociedad más igualitaria, más libre y más justa, y no como estaba ocurriendo en la Europa del siglo XIX en una sociedad más competitiva y menos igualitaria, puesto que de no ser como demanda en primer argumento, cualquier conocimiento no tendría ningún sentido de existir en términos de moralidad y eticidad.

Por esta razón, autores como Kant, Hegel, Marx y Rousseau, a pesar de las diferencias sistemáticas en su pensamiento, concluían que la simple descripción de un mundo objetivo, sea de la naturaleza o sea de la sociedad no tendría sentido sin que su función no tuviese una visión de crítica y constructiva del hombre como presupuesto de finalidad histórica en sí, y para sí mismo.

En su *Introducción a la Lógica*, Hegel argumentaba que “las ciencias se han conformado, especialmente las ciencias del hombre, con la simple descripción de un conjunto de leyes que existen sólo en la ignorancia de la trascendencia de

los seres humanos, de suerte que, tratar de descubrir estas leyes se convierte en una empresa imposible de lograr para una ilimitada y políticamente comunicativa inteligencia humana; en definitiva la racionalidad particular de los hombres no puede destruir la racionalidad universal del absoluto dios ni de la historia que él ha construido, puesto que, la razón pura debe seguir siendo pura, y por ello, el conocimiento no puede ser acumulativo si sólo se obtiene a través de la experiencia pura” (Hegel, 1984, p.7). Por tal motivo, es sólo una razón tecnificada la que ha promovido a la tecnología y la inmediatez como el fin y el medio respectivamente de las enseñanzas y de las pedagogías de enseñanza, incluyendo las de formación cívica y moral.

Como condición objetiva adversa al planteamiento de la tecnificación del raciocinio, el conocimiento surge de las contradicciones que se producen y regeneran de las relaciones entre las hipótesis históricas y las comprobaciones de la experiencia humana; de suerte que, una comprobación basada sólo en la experiencia (técnica e inmediata) se presenta insuficiente sin la inteligencia que la lleve a comprobar específicamente algo, una cosa en sí misma. Y este proceso no podrá ser nunca extraído de la experiencia (técnica e inmediata) puesto que simplemente dicho proceso no pertenece al mundo de lo tangible ni de lo mensurable. Con ello, una pedagogía que incardine las fuerzas institucionales, a un modelo de formación política y técnica de tipo experiencial y tecnologizada únicamente, es un modelo autoritario que se presta a la legitimación un sistema de dominación y explotación del hombre por el hombre y del mercado sobre la moralidad y la virtud política defensora de la libertad ciudadana.

Para terminar con este apartado, recurrimos la crítica de Hannah Arendt sobre el conocimiento y la observación, en términos de aplicación a la crítica posterior del modelo educativo liberal moderno: “Aristóteles tenía la profunda convicción de que la trascendencia de las necesidades privadas estaba centrada en la posibilidad de convertir en cotidiana la contemplación interna y la contemplación externa, es decir, la experiencia de conocimiento y su aplicación práctica a la satisfacción de aquellas necesidades que hacen a los hombres no

libres”(1998, p,42). Por ello, un modelo de educación que se fundamente sólo y exclusivamente en el segundo de los planteamientos del autor Heleno, está destinado por su misma esencia a la enseñanza de leyes inmutables y de técnicas que, en vez de construir soluciones a los problemas y a las necesidades del mundo privado, crea nuevas necesidades de manera artificial y genera nuevos problemas ante la incapacidad para lograr darles respuesta satisfactorias, tanto a las nuevas como a las viejas necesidades del ser humano.

Complementando la crítica a la relegación de la contemplación como parte integral de los modelos de enseñanza institucionalizados de la modernidad, Michael Foucault afirma que, “el conócete a ti mismo del Oráculo de Delfos, marcó profundamente la moral de la humanidad Occidental, puesto que no se puede tratar de trascender el mundo objetivo sin que se puedan configurar personalidades individuales trascendentes” (hermenéutica del sujeto), de esta manera las teorías del cambio social y de la construcción de una sociedad para la vida buena devienen de una transformación de los hombres en su sustancia y en el reconocimiento de su esencia racional, cuya máxima expresión es la contemplación del theorem, elementos necesarios de ser incluidos en un modelo de educación que se pretenda construir los parámetros morales y cívicos de una comunidad republicana.

Sin embargo, en nuestra actualidad cultural y política *la contemplación* ha pasado por muchos de los pantanos del oscurantismo, siendo siempre salvada por la utopía de la creencia en un más allá de lo que simplemente se puede observar por una vista limitada y tecnificada. Sin embargo, el peor de los oscurantismos es la pérdida de las brújulas morales de las instituciones gracias a la acción de fuerzas artificiales e ideológicas que se pretenden universales: el hombre en su condición humana no puede denominarse esencialmente como singular, es decir, simplemente el hombre, debido a que tal denominación lo conduce a un proceso de reconocimiento de las capacidades y de las razones donde el sustantivo “hombre” signifique totalitarismo; en esencia el singular hombre(individuo) significa homogeneidad de aquello que no puede ser reducido a la simple fórmula

matemática del múltiplo para todos, como lo pretende la denominación de la humanidad como singular, esto sería como afirmar que existen individuos más humanos que otros y por tanto que, un modelo educativo puede educar a unos y a otros no.

La contemplación hace a los hombres caer en cuenta de su capacidad y su naturaleza, y el *bios cultural* que conforma a la sociedad no posee históricamente recuerdos de leyes incambiables y de imposiciones ilimitadas, de suerte que, el conocimiento debe seguir la misma senda de las pluralidades de la razón, es decir, las mejores razones y las mayores oportunidades para presentarlas.

Con esto concluye esta pequeña exposición histórica y crítica de los modelos modernos y antiguos de formación política e institucional, exposición que es en definitiva parte integral de las categorías de análisis que servirán de elementos comprensivos de los problemas más graves del sistema educativo venezolano, tanto desde la perspectiva de las técnicas liberales de los modelos educativos para la producción, como desde las perspectivas de la formación ética y cívico-republicana de los modelos críticos que aquí hemos presentado y que, al parecer, resurgen en el presente como los modelos alternativos de educación pública y de formación política de corrientes alternativas al liberalismo más rancio y conservador, entre las que se destacan el pensamiento comunitarista y el republicanismo cívico.

Capítulo III.

**Dos Modelos Prácticos de Formación Político-Democrática en
Venezuela.**

1. Generalidades.

En el análisis de los modelos de educación pública y de formación política de la modernidad se han mostrado hasta el momento sus fundamentos ideológicos y epistemológicos; sin embargo, falta aún por analizar consecuencias perversas que la aplicación tergiversada de dichos modelos ha generado a lo largo del desarrollo histórico de la institucionalidad educativa y de las transformaciones de los derechos fundamentales en la edad moderna. Consecuencias estas que se han varían en su intensidad, más no en su perversidad histórica, de acuerdo a las particularidades culturales de cada uno de los países en que estas institucionalizaciones se han producido.

En este apartado trataremos de describir y comprender de manera crítica algunas de las consecuencias políticas y culturales de la aplicación tergiversada de los modelos de educación para el trabajo productivo de corte liberal y del modelo de educación cívica para el trabajo político institucional. Esta descripción y comprensión se fundamentará en la recopilación de un conjunto de datos históricos y de las experiencias recogidas en más de una década de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo venezolano.

Datos históricos que pertenecen en primer lugar a una revisión documental de algunas de las figuras más relevantes en el campo de las ciencias sociales y la literatura de nuestro país y de toda América Latina, y que pertenecen en segundo lugar, a las experiencias obtenidas de manera particular siendo miembro de un sistema educativo por casi dos décadas.

En un primer momento del análisis nuestros esfuerzos de investigación estarán centrados en la organización de los elementos que constituye nuestro sistema de educación nacional, especialmente de aquellos elementos que se relacionan directamente con la formación moral y cívica de nuestros jóvenes y con la formación técnica para el trabajo productivo. En un segundo momento, nuestros esfuerzos estarán dirigidos a la descripción de un proyecto de educación que se considera y describe a sí mismo como revolucionario, un modelo que

educación, siendo poseedor de un frente ideológico y político de izquierdas, tiene como meta fundamental hacer de la Constitución y de sus mandatos una materialidad y una institucionalidad individual y colectiva.

Por ello, se nos ha hecho necesario la estructuración de un apartado crítico en torno al modelo de educación del patriotismo constitucional de corte liberal y de corte republicano (habiendo fuertes distinciones entre los medios y los fines de cada uno de los modelos), a través del cual se logre describir cuál es el futuro de nuestras instituciones políticas democráticas, según el modelo de educación que en la actualidad, a pesar de no pertenecer a los debates públicos de nuestra sociedad, se están tratando de poner en práctica.

Por último, de esas inferencias parciales extraeremos un resumen analítico que nos permita dar una respuesta, también de manera parcial y dispuesta al debate y, por ende, a su falsación, a los problemas y a las consecuencias negativas y/o a apoyo de las consecuencias positivas del modelo educativo que en Venezuela se ha estado practicando en lo que ha transcurrido del siglo XXI.

2. Sobre el modelo de educación liberal en Venezuela y las propuestas del modelo alternativo para la construcción del socialismo del siglo XXI.

Liberalismo y capitalismo han sido dos versiones de una misma ideología aplicada en dos campos distinguibles del hacer humano que aún con diferencias marcadas en su instrumentalización, gracias a su raíz racional común, se entrecruzan en el desenvolvimiento histórico y generan consecuencias paralelas en los dos sistemas al mismo tiempo. Cuando la revolución de 1848 tocó el continente europeo el liberalismo no tuvo otra salida que empezar a dar contenido material a los derechos consagrados en las Constituciones (Tocqueville, 1997, p.52), del siglo XIX luego de los mandatos históricos de la revolución francesa: la educación básica, es decir, aquellos requerimientos de conocimiento mínimo que debía poseer un ciudadano por convicción de humanidad racional y natural; empezaría a ser la primera sustantivización de los derechos fundamentales; sin embargo, detrás de este primer intento de materialidad de los derechos se encontrarían formas de achicar los espacios institucionales en los cuales darle

contenido sustantivo a los derechos (Polt, 2002).

Una educación gratuita, como la proponía Roberspierre, debería ser asunto de aquellas instituciones colectivas, públicas y democrático-participativas del Estado, pero que en la realidad eran instituciones en manos de una clase gobernante burguesa y capitalista, que monopolizaba los verdaderos beneficios en la satisfacción de sus egoístas intereses de clase. Esta clase gobernante –en términos históricos genéricos-, debería permitir, gracias a la constitucionalización de los derechos sustanciales, que una masa importante de los ciudadanos (dominados), en algunas etapas de su vida y luego de cumplir algunas condiciones materiales, (especialmente económicas) se convirtiesen en ciudadanos (gobernados) con oportunidades de ser representantes y detentadores de la soberanía política de la comunidad nacional. En definitiva, el modelo educativo de instrucción pública debía configurarse como el instrumento técnico de tal finalidad de sustancialidad de los derechos ciudadanos (García de León, 1993, p.21).

Sin embargo, darle contenido material a los derechos no implicó necesaria ni sustantivamente la eliminación de injusticias y de desigualdades en cuanto a la formación pública y menos aún en cuanto a la preparación política para el desenvolvimiento en las instituciones del Estado y del Mercado; de manera contraria implicó una simbología ideológica que mostraba públicamente una supuesta apertura institucional a la igualdad de oportunidades y a la protección y garantía de los derechos a la igualdad de acceso a la educación, cuando en realidad se estaban intensificando las desigualdades en otros ámbitos de la vida política, social y económica (Dahl, 1999, p.14).

Esta evolución de los derechos ciudadanos a la educación permitió eliminar los permisos jurídicos para que los niños proletarios pudiesen formar parte de la nómina de las industrias y las minas (Marx y Engels, 1976, p.106), de ahora en adelante *la educación básica sería una cuestión gratuita y obligatoria*, de manera tal que, si los niños debían trabajar para comer, no tendrían este

derecho puesto que este era relegado a un segundo plano en beneficio del derecho y la obligación de recibir las enseñanzas de los Galos, los Británicos y los germanos burgueses.

Por su parte, los jefes de familia y los miembros capacitados para el trabajo obreril no lograban el suficiente sustento de capital para generar una dieta balaceada en los niños, de manera tal que, estos alcanzaran un nivel de desarrollo intelectual lo suficientemente alto como para competir en verdaderas condiciones de igualdad con aquellos que sí podían materialmente satisfacer estas necesidades. “Las escuelas públicas de Inglaterra se veían más como sanatorios y reformatorios para jóvenes y enfermos que como espacios de aprendizaje y, sin embargo, ‘Todos tenían acceso obligatorio a la educación digna básica del liberalismo (Polt, 2002, sp)

Las escuelas de instrucción pública fueron mejorando sus condiciones de salubridad, en la medida en que estas se organizaban con la finalidad de servir de centros de dominación de una clase política a una masa de oprimidos. Así como las mejores leyes y los mejores procesos administrativos se fueron haciendo materiales en el Mercado y en el Estado, puesto que eran las mejores formas de legitimación de la dominación de una clase sobre la otra, así las mejores escuelas se fueron instrumentando con la finalidad de que a los niños se les enseñara una nueva predestinación, aunque laica, muy semejante a los proyectos de predestinación de la edad media: cuanto tiene el hombre, cuanto vale su capacidad, puesto que las leyes de la sociedad son parecidas a las leyes de la naturaleza, sólo que aquí las obedecemos en su totalidad y haciendo íntimo aquello que nos parece moralmente aterrador.

La ideología liberal empezó a apoderarse de la contemplación y del entendimiento: la pedagogía, especialmente la política cuyo instrumento primordial es la enseñanza de la historia, empezó a construirse como un símbolo de transformación de la humanidad y su *vita activa* en *homo laborans* y en *vita tecne*; “obreros y burócratas mejor preparados para desprenderse de la propiedad

de su propia vida y de los frutos de su propio esfuerzo, a cambio de un salario y de una oportunidad para ser miembros de la clase dominante en un futuro” (Arendt, 1998, p.41).

La técnica se apoderaba de las condiciones éticas de *vita activa*, el “dios proveerá lo suficiente” de los cristianos de la edad media se transformaba en el “Mercado proveerá lo suficiente”, este sistema de distribución equitativa de los bienes y servicios escasos de la sociedad no dejará que los consumidores perezcan puesto que no tendría a quién vender sus productos. Las leyes del Mercado no se tenían que descubrir ni demostrar, puesto que eran similares a las leyes de la naturaleza que Newton había propuesto, son axiomas para los cuales el conocimiento debe servir y no instrumentos que pueden ser utilizados por este.

De manera tal que, se inicia en la historia de la evolución del modelo educativo liberal, un imparable ascenso de la educación institucionalizada y tecnificada para la producción y apegada en extremo a los límites impuestos por la técnica y por la guía de las necesidades del Mercado, se inicia la sustantivización de los derechos a la educación que poseemos en la actualidad, y que hoy se pretenden como universales y como inviolables.

Sin embargo, no fue sino hasta mediados del siglo XX cuando las discriminaciones del modelo educativo aumentaron en forma tan considerable y se hicieron tan publicitadas que, la sustantivización del derecho a la educación difícilmente mantendría las condiciones de legitimación y eficacia con las que contaba en la etapa anterior de la historia: por un lado, las mujeres quedaban exentas de los derechos a la educación y a la participación política y económica (Hernes, 1968, p.22); por otro lado, los negros e inmigrantes estaban siendo perseguidos y acosados en las escuelas públicas y las escuelas privadas simplemente ofrecían educación a todos los hombres iguales en tanto que, eran “blancos y caucásicos”.

Sería paradójico, pretender un conocimiento objetivo, de tolerancia y

pluralidad, tanto de la naturaleza como de la sociedad y del individuo, cuando ese conocimiento que se pretende utilizar para ser impartido y para analizar estas dos realidades se encuentra lleno de subjetividades discriminatorias, ¿cómo podemos lograr acceso al conocimiento si se enseña la historia de nuestros antepasados los griegos, cuando nuestros antepasados, como afirmaba, José Eugenio de Hostos no son griegos ni todos son europeos, sino los latinoamericanos y los aborígenes de nuestro continente americano? (1979, p.73). De igual manera, ¿cómo lograr una virtud cívica en nuestros jóvenes y en nuestros niños cuando los modelos de enseñanza en historia describen los heroísmos de la independencia de nuestras naciones y no describen los medios para reconocer la virtud de defender nuestras libertades? (Jaguaribe, 2001, p.227) , de suerte que cualquier autoridad externa a nosotros mismos podría pronto apoderarse de nuestros destinos, aún cuando no fuere una autoridad extrajera.

Las visiones de la historia enseñadas en el modelo liberal suponen la construcción utópica del individuo todo poderoso, aportando experiencias y connotaciones científicas de ese experimento moderno que cree que el claustro de la individualidad puede acercarlo a dios y una vez cerca de él a la historia (Carr, 1976, p.80). Las técnicas están presentes, y las aptitudes son manejadas desde que empieza el proceso educativo, pero manejadas de manera homogénea para todos. Sin importar la vocación de médico, bombero, policía, físico... todos los conocimientos impartidos en al menos una década son similares y obligatorios.

“Desde que el niño empieza la formación de su personalidad, cada maestro debe incomprender las necesidades particulares de cada individuo dicente, puesto que no es posible que en una educación técnica diseñada para formar simples inteligencias sin ideas propias sobre el mundo” (Piaget, 2000, p.38), es decir, simples estudiantes que en ningún momento de la etapa de su formación puedan discernir entre una cosmovisión buena de la vida y una cosmovisión errada de la vida, sea necesaria la atención a cada una de las vocaciones y a cada una de las aptitudes de los discentes.

Por su parte, la ampliación del número de personas que gozan de un sistema de educación pública no se corresponde con los esfuerzos institucionales de las clases dirigentes por acrecentar la calidad de la educación, los controles administrativos y por aumentar los recursos destinados y acordes con este crecimiento, sino que al contrario, y Venezuela es un caso paradigmático, una mayor integración de los individuos en el sistema educativo nacional implica una menor tasa de desempleo productivo, especialmente si esa integración se produce en los niveles diversificados y universitarios del sector educativo. Como afirmaba Thodor Adorno, “La calidad se convierte en estética y la estética en estupidez en el momento en que la masificación se apodera de las instituciones y de las estructuras de interacción y socialización de nuestras sociedades” (1984, p.91)

En otras palabras, se puede hablar de un sistema de deserción cero, de analfabetismo cero, sólo por la condición de que el sistema educativo y su modelo liberal se ha comportado como una aspiradora gigante de la población en edad apta para recibir una educación básica, sin medir, las potencialidades que se están truncando, las capacidades que se están reduciendo al sacar al mercado ofertas de empleo de pensamiento similar cuya competencia no se produce en el campo del conocimiento sino en el campo de la destreza y la astucia subjetiva. Y al parecer los esfuerzos del Ejecutivo Nacional en materia de educación, llevados a cabo a través de la implementación de las políticas públicas denominadas “misiones educativas” (Ribas, Sucre, etc) conduce los recursos de las instituciones hacia una situación, sino igual, muy similar a la antes presentada y crítica en su esencia por su baja calidad estructural en su contenido ideológico, político, incluso en su contenido técnico.

Sin embargo, el modelo educativo de discriminación liberal es de exportación a todos los rincones del mundo, al igual que la democracia, convirtiéndose en una ventaja para la clase política burguesa, la presencia cada vez más importante de un conjunto de ciudadanos que se creen con derecho a participar en los asuntos públicos y cada vez menos hombres con derecho a mantener un esquema de contemplación medianamente aceptable como para

encontrar aquellas utopías que conquistan alternativas para lograr una vida buena a la cual este mecanismo de educación no nos ha acercado y al contrario ha abierto una brecha de proporciones nunca antes observadas en la historia. Lo que implicaría, un existencia de un conjunto cada vez más numeroso de ciudadanos dispuestos a apoyar la ideología liberal de una democracia representativa, que funciona bajo el adagio romano “ya me elegisteis, ahora callad y obedeced”.

Inamuel Kant afirmaba que “la integración del género no puede en ningún momento deconstruir las particularidades originales de cada unidad que conforma el sistema, es decir, cada unidad aporta algo distinto al sistema de manera que éste sea conformado en su totalidad por un conjunto de diferencias que construyen nuevas diferencias con otros sistemas” (Kant, 1985, p,132). Pero la educación liberal ha obviado estas consideraciones y al contrario, ha tratado de eliminar las particularidades potenciales de cada individuo, obligándolo a servir a un sistema de creencias que son parte integral de su formación académica básica.

La historia que se enseña no es un conjunto de datos que muestra la grandeza de los seres humanos, como desde la antigüedad se ha pretendido, sino que es la historia que muestra la miseria y la grandeza y la guerra, y de la dominación y la esclavitud. Esta forma de enseñanza de la necesaria historia se asemeja en mucho a aquellas formas pedagógicas de Esopo, quien recurría a un realismo naturalista para enseñar a los individuos; sin embargo, a diferencia de aquel, el sistema liberal de educación no lo hace con la intención de hacer ver a los individuos y a los pueblos como injustos y faltos de razón, sino como los elementos fundamentales que han construido nuestra historia y nuestro sistema social justo tal y como lo reconocemos en la actualidad.

En la educación liberal, los grandes hombres no se critican por los medios que los han llevado a su reconocimiento histórico (la gloria como en el caso del héroe griego homérico), sino por los fines que persigue y que ha logrado materializar (aprehendiendo en esencia la máxima maquiaveliana “el fin justifica los medios”). De allí que, no se encuentren medios racionales aceptables por la

comunidad cultural de Occidente para criticar a una nación que pretenda ser el imperio del mundo, cuando toda la historia universal ha estado fundada en la creencia de que cada pueblo debe tener este destino manifiesto, sea para liberar a los oprimidos, o sea para destronar a las injusticias de estas sociedades (Spengler, 1998, p,409). Cómo podríamos cambiar aquel consenso que parece universal sobre la pertinencia de una sociedad que educa a sus miembros de que el imperio y la guerra sean instrumentos necesarios para lograr los fines perseguidos por un destino “manifiesto” de la nación. Más aún, cómo criticar a un individuo que hace uso de estos instrumentos en sus espacios de interacción cotidianos, especialmente del Mercado.

Sería difícil comprender, desde la educación liberal, que los recursos son escasos y que necesariamente el éxito depende de que alguien sea excluido del beneficio que ofrece aquel recurso escaso. *Lo sublime y lo bello* vendría a complementar la conciencia objetiva de la enseñanza, puesto que como afirmaba Jean Jacques Roausseau, “qué más belleza que la de aprender de un buen amigo, que la de reconocer que el éxito depende no de la acumulación de recursos escasos sino de la construcción de más recursos para que estos no tengan las características de insuficientes” (1984, p,65).

Lo sublime ha de tener y de hecho posee, una profunda interacción con lo justo, las concepciones *de lo justo* se desprenden en definitiva, afirmaba Burke, de una concepción del bien, en una distribución del beneficio lo que mayor bien genera a un número mayor de personas puede considerarse justo, así argumentaba Burke “es que la justicia es absoluta y por lo tanto, no puede depender de una simple concepción de lo bello, a sabiendas que la mayor concepción es la perfección de las cosas” (Burke, 2000, p,48). Tendríamos que poseer acciones perfectas para determinar las justicias objetivas, pero como sólo tenemos acciones humanas destinadas a laceración de una perspectiva del hombre como fin en sí mismo, simplemente nos contentamos por aceptar el presupuesto liberal de los utilitaristas, es justo aquello que puede distribuir beneficios en una mayor medida, sin necesidad de reparar en qué beneficio sea, de donde provenga y a quién se

excluye en el momento de distribuirlo, así de esta manera se podría argumentar fácilmente que existe una concepción unívoca de *lo sublime y de lo bello*, una concepción que raya en la inmediatez del beneficio y en la tecnificación de los conceptos absolutos.

Una vez aceptado este presupuesto de la educación, simplemente el conocimiento se transforma en un beneficio que distribuir, sin importar la calidad, de qué fuente de contemplación ha sido extraído, mucho menos cuál es el grado de aporte a la superación de la minoría de edad intelectual ofrezca al individuo. Al final, lo que importa (en términos de legitimidad, eficacia, eficiencia y efectividad) para la función de la educación liberal es que los revolucionarios traten de no hacer la revolución y que los no revolucionarios defiendan y sean conservadores de ese modelo liberal que los ha enseñado a leer y escribir, según sus reglas y según sus mandatos. Consideraciones críticas que se profundizan en el momento en que se observan las perversiones que se presentan en el traslado de estas enseñanzas desde el discurso de los maestros y profesores docentes, hasta el alumno dicente y nunca crítico, menos aún disidente.

En un famoso escrito crítico, los teóricos de la escuela de Frankfurt argumentaban que “el sistema liberal, en cualquiera de sus expresiones de ideología, especialmente en lo que respecta al sistema educativo, estaba fundado en la autoridad del gran pastor, que provenía a su vez de la tradicional autoridad del padre de familia” (Horkheimer/Adorno, 2001, p,74). La autoridad del padre es absoluta frente a los hijos y relativa frente a la madre, afirmaba Aristóteles, “los primeros no tienen capacidad de experiencia para demostrar pericia en el manejo y administración del *Oikos*, cuestión distinta frente a la madre, quien ya la ha adquirido en su desarrollo familiar primitivo y en el hogar” (Aristóteles, 1979, p,32).

Pero en el sistema liberal la autoridad del padre es absoluta en lo que se refiere tanto a los hijos como a los demás miembros de la familia, de suerte que es la guía suprema del destino de todos sus miembros. Para asegurar una mayor

efectividad en los procesos de socialización el liberalismo convierte la teoría del gran pastor en un instrumento de dominación cotidiana, en un medio para lograr una mayor efectividad de los procesos de ideologización destinados a la eliminación de las originalidades que puedan ser contrarias a la creencia de que el destino manifiesto de los hombres es la acumulación de capital y el servicio a una clase política específica.

La autoridad del padre, absoluta en esencia histórica es transformada en la autoridad del maestro y del magistrado, la cual también es soberanamente absoluta; por ello, quién decide sobre la suerte de los conocimientos individuales si no es la visión monopólica de la verdad del maestro de escuela o del profesor de secundaria o de la universidad. Puesto que aún no se ha demostrado que alguien posea, aunque sea relativamente el monopolio de la verdad, estos creen que su experiencia de conocimiento es generalizable y representan la fórmula unívoca de encontrar el conocimiento seguro. No se han de evaluar los destellos de originalidad, puesto que un simple alumno de secundaria no puede ser más inteligente que cualquier hombre mediocre que sólo al medio siglo de iniciado sus estudios, pudo construir alguna frase célebre.

Sin embargo, como la realidad siempre será más veloz y más profunda que la teoría, siempre se habrá de reconocer la existencia de un sujeto con la inteligencia superior a la de sus docentes, “este sujeto representa a un superdotado al cual es necesario reeducarlo y resocializarlo en una versión de supuesta originalidad liberal, de manera tal que, los resultados de sus investigaciones sirvan y contribuyan a la solución de los problemas principales de la sociedad, sin que tal aporte afecte el *estatus quo* establecido por la ideología liberal, es decir, es un niño especial, destinado a una escuela especial.

Estas son algunas de las consecuencias de la tecnificación del conocimiento que han observado algunos autores críticos del liberalismo y de su modelo de educación, empero, desde la cera del frente han de argumentar los teóricos liberales, tanto desde la economía, como desde la ciencia y la sociología

política: desde Adam Smith se tiene una visión naturalista de la enseñanza, “toda enseñanza corresponde a los valores propios de cada sociedad, de ello deviene que, la mayor importancia de la pedagogía está fundamentada en la enseñanza de nuestra historia” (Smith, 2001, p,336)

“Cada cultura ha organizado un sistema de valores que dan cuenta de la esencia y de la personalidad colectiva de cada sociedad” (Durkheim, 1964, p,79), por tanto, los grados de autonomía de cada sistema de enseñanza deben ser condición obligatoria para el eficiente desempeño del sistema educativo, esta autonomía tiene dos vectores de acción: autonomía de cada sistema educativo y autonomía de los elementos que integran cada sistema educativo.

Por esto es que, los valores pedagógicos de cada sistema educativo corresponden a un reflejo de la cultura de esa misma sociedad, al igual que todas las instituciones del sistema social, cada estructura de interacción normada con pautas propias y apegadas a pautas de comportamiento fundamentales funciona como un espejo de las maneras como se producen y reproducen los valores de la sociedad, esas condiciones éticas que sirven para guiar las acciones de los miembros de la sociedad, esas concepciones de lo bueno y de lo malo, *de lo sublime y de lo bello*, y especialmente de aquellas concepciones de las necesidades y de las prioridades a las cuales deben abocarse la mayor parte de los recursos con el objetivo de mantener el equilibrio de la sociedad.

Específicamente en el siglo XX, la teoría estructural se abocó al estudio de los presupuestos éticos de las sociedades, la teoría liberal de la acción de Talcon Parsons significó el icono de los análisis de estas investigaciones, las conclusiones de los estudios de Parsons sobre la educación son simples y ultraconservadoras: “todos los recursos de la sociedad son encauzados al fin de cuentas por estructuras institucionales de interacción social, la comunicación más importante que se presenta en la sociedad es aquella que se produce y reproduce en el interior de las estructuras institucionales y el movimiento de recursos que mayormente se genera con el objetivo de dar forma a la sociedad se produce en estos mismos niveles de

interacción” (Parsons, 1987, p,153). Por tanto, son los valores técnicos de las estructuras las que en definitiva motivan a los individuos, quedando en manos de estos la posibilidad, egoísta por demás, de aprovechar las poquísimas irradiaciones de recursos que se producen cuando las estructuras se están comunicando entre sí.

Las conclusiones de Parsons marcaron un siglo de propuestas de legitimación de todos los modelos de interacción social en las naciones capitalistas de Occidente. Dentro del sistema educativo, lo fundamental son las formas comunicativas que se producen y reproducen entre niveles y estructuras de enseñanza, de allí que la educación sea analizada como un sistema de socialización en el cual se aprenden las virtudes de la vida civilizada, pero son virtudes que no aportan nada, puesto que no tienen necesidad de ello, a la comunidad, es decir, dado que la comunidad no tiene que ser reproducida por los individuos ya que la mayoría de la comunicación que la reproduce se encuentra entre las estructuras institucionales de interacción.

De esta forma se transforman las virtudes en desventajas y los vicios se transforman virtudes en la nueva sociedad liberal que Parsons describió. En la antigua Grecia clásica “los individuos que vivían para aprovecharse de las irradiaciones de las instituciones comunitarias se denominaban “idiotas” (idión) este personaje era aquel quien creyendo en la posibilidad de ser mejor de todos y destacarse sin esfuerzo entre sus conciudadanos, se aprovechaba de los recursos de las instituciones satisfaciendo sus necesidades privadas, a merced de las necesidades públicas” (Finley, 2000, p,68).

La función ideológica del liberalismo se ha centrado en cambiar las condiciones de virtud de la sociedad moderna: el egoísmo se convierte entre los liberales como una condición *sine quoniam* de los miembros de la sociedad moderna, la comunidad de la edad media, una comunidad negativa para el desarrollo y la evolución de la humanidad se ha de convertir en el principal enemigo de la humanidad, por tanto, es necesario volver a los principios

fundamentales, al hombre natural de las necesidades, aquel que no puede nunca desprenderse de ellas, por tanto debe abocar sus habilidades y su tiempo a la satisfacción de las necesidades particulares. Sobreviene así la Interrogante ¿si este es el individuo que posee nuestras sociedades, con cuales herramientas y con que virtud se podría denominar como ciudadano llamado a la deliberación, al debate y al consenso político?

Cada individuo no puede ayudar a la sociedad si no puede desarrollar sus potencialidades particulares, el único problema es que cuando logra desarrollarlas como para aportar algún elemento a la evolución de la historia, no existen canales de comunicación eficientes entre las estructuras que reproducen a la sociedad y este sujeto que sigue siendo un individuo por más nivel de desarrollo que haya alcanzado. Como consecuencia de estas consideraciones, el aporte de cada sujeto a la historia es simple, seguir buscando las grietas institucionales de las cuales lograr absorber algunos de sus recursos y sobresalir como el gran individuo idiota moderno.

“Los hombres que en la modernidad ha seguido la senda del aporte a la comunidad y a la historia han sido sucesos extraordinarios en el transcurrir del tiempo, Napoleón, Pedro el Grande, son hechos históricos extraordinarios, no existen par con ellos” (Hegel, 1996, p,285) y el análisis del modelo de educación liberal debería pasar por la descripción de cuáles han sido la formas de enseñanza que en ellos se han aplicado para descubrir la potencialidad de la historia que ellos y cada uno de los individuos posee. En una crítica a la sociedad civil moderna y a su modelo de socialización liberal Hegel afirmaba que: “ninguno de los personajes que se pueden reconocer en la historia de la modernidad como personajes extraordinarios ha sido miembro de la formación ideológica liberal” (Hegel, 1978, p,84). Al contrario, los modelos de educación que ellos recibieron son modelos alternativos y al parecer totalmente distintos de los modelos egoístas y utilitaristas de los liberales.

Una educación prusiana y de disciplina militar para Napoleón , una

educación roussoniana para Bolívar y una educación filosófica Kantiana-Fichteana para Pedro el Grande. Sin embargo, el problema más fundamental de la historia de la educación es la falta de alternativas válidas contra el modelo liberal. El modelo roussoniano ha servido como el ejemplo a seguir por la única alternativa histórica al liberalismo que se ha convertido en una realidad, esa alternativa se denomina socialismo. Luego de la revolución de 1917 en Rusia, la creación de la unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, significó la creación social y política de la alternativa histórica de la modernidad. El sistema educativo empezó a ser uno de los pilares fundamentales del sistema totalitario soviético.

Si entendemos al totalitarismo como “el sistema político que abarca todos los rincones de la vida social, entonces los procesos de socialización deben convertirse en parte fundamental de la dominación total de las pluralidades de la sociedad” (Arendt, 2000, p.103). Tal vez este fue uno de las confusiones más grandes que ha tenido la historia del socialismo real en el mundo, no puede confundirse un sistema social de pluralidad con un sistema social de individuación. El sistema social de individuación está fundado en las condiciones de naturalidad del ser humano, pero en condiciones de naturalidad animal. Por principio el género humano posee un espacio de zoología en el cual se encuentra a merced de las necesidades que la vida misma puede generar, es decir, las necesidades básicas de conservación y reproducción.

Sin embargo, no es el único espacio de interacción de la humanidad, también se encuentra un espacio de acción denominado el *Bios*, es decir, el sistema social que hace de la acción política el fundamento de la libertad. En el mundo zoológico la individuación puede ser la diferencia entre sobrevivir y dejar de existir, pero en el *bios* la individuación conviene en crear una serie de estímulo a la corrupción, de las identidades, la libertad se convierte en un simple permiso para recrear las condiciones naturales del *zoo* en el *bios*, y este último pierde su esencia. Para que esta situación adversa al desarrollo de la historia no se presente, los socialistas han propuesto la eliminación de la individuación como modelo de socialización y educación, pero en el proceso de la eliminación de aquella

confusión entre *bios* y *zoo*, es decir, en devolver la solidaridad y la convivencia a ser fundamento del sistema social; se resquebrajó también la pluralidad propia del ser humano.

A este hecho social, Hannah Arendt denominaba totalitarismo. La importancia que tiene el análisis del socialismo soviético, es que este logro influenciar absolutamente todos los modelos alternativos de educación posteriores. En este sentido el modelo socialista de educación tiene como consideración principal aquella confusión de pretender eliminar la colonización del *bios* por los fundamentos del *zoo*, a través de la obligación a la fraternidad y a la igualdad. Cuando algunas consideraciones valorativas se convierten en obligación y no son aceptadas cultural y voluntariamente por los miembros de la sociedad empieza a evolucionar hacia la concreción de dos características principales: *por un lado*, no es producto del consenso de los afectados, *por otro lado*, es resultado de la eliminación del pluralismo que ha construido estos valores sociales, de suerte que, un valor que debe ser inculcado a través del tiempo y de los procesos de socialización de una manera progresiva y natural dentro del *bios*, se convierte en una obligación para todos, quedando lo demás en manos de la naturaleza rebelde del ser humano. Jean Piaget, es uno de los teóricos que desde la ciencia de la psicología ha logrado demostrar que los procesos de socialización llevados a cabo eliminando valores que ya han sido formados en los individuos, puede terminar en dos alternativas válidas estadísticamente: “puede generar un reflejo exacto en el receptor de la socialización, o por el contrario, puede encontrar la más adversa de las posiciones donde el individuo abocará los recursos que tenga a la mano para hacer frente a la forma autoritaria de socialización” (Piaget, 2000, p,142).

Incluso para la teoría estructural funcionalista como la de Parsons esta es una afirmación válida, puesto que las conclusiones de Piaget llevan a condicionar a las instituciones a no llevar a cabo procesos de socialización con altos grados de autoritarismo, puesto que los recursos pueden agotarse más rápido de lo que se pueden reproducir. Esta ha sido una exposición crítica algunas de las posiciones

del liberalismo y del socialismo en torno al modelo educativo que se ha de instaurar en nuestras sociedades.

3. De la Educación en Venezuela. Un análisis del modelo educativo liberal y del modelo educativo alternativo del siglo XXI.

El socialismo del siglo XXI debe ser el camino hacia la construcción de una nueva sociedad en Venezuela. Estas son las palabras del Presidente Hugo Chávez. Como afirmaba Maquiavelo, “no existe labor más difícil para la historia y para la virtud del hombre que construir una nueva República” (Maquiavelo, 1971, p,217), a tal punto, que el objeto de todo el conocimiento filosófico de la modernidad hasta el siglo XX, se abocaría a la construcción de un modelo político que evitara la repetición continua de esta labor de la historia. Siguiendo las enseñanzas del reconocido autor florentino, en cuanto a su desinterés por las repúblicas estables e inmutables históricamente, todo el conocimiento de la historia y de la educación de la historia en nuestro caso, debe abocarse al estudio de la construcción de un nuevo modelo de enseñanza, que transmita y tenga en su contenido esencial las alternativas que en la historia han “de hacer material lo que Throsky denominaba la revolución permanente y puedan constituir el devenir histórico, con un aporte real de la humanidad”. De esta forma se ha de iniciar el análisis del modelo educativo de Venezuela, un modelo que se asemeja a los procesos de socialización liberales que se analizaron en el apartado anterior, sólo que con algunas variables propias dadas por las autonomías de los valores culturales.

Al final del siglo XVIII Venezuela se encontraba en una encrucijada de la historia, la metrópoli no estaba cumpliendo con las partes del contrato de colonización y la seguridad no se mostraba como fundamento suficiente para mantener la dominación española. En este momento de presión histórica los modelos alternativos se presentaron unos tras otros sin ningún éxito de realización. Entre los modelos que se presentaron destacan dos cuya aplicación trajeron consecuencias reales para la evolución de los sucesos de la independencia: el modelo republicano liberal, y el modelo roussoniano de

socialización. Según el modelo liberal, las instituciones del Estado deben defender a toda costa las libertades individuales de los ciudadanos, el único motivo de este fundamento es que los ciudadanos son en definitiva quienes aportan elementos para el mantenimiento de la sociedad civil.

En el momento en que algún individuo pueda ejercer las funciones de reproducción de la sociedad civil, en ese momento es depositario de la soberanía y por este motivo es ciudadano, con lo cual obliga a las instituciones a proveer las condiciones mínimas necesarias para lograr el desarrollo de sus proyectos de vida individuales, de entre estas condiciones destaca la defensa de la libertad. De esta forma, cada ciudadano puede escoger las formas de enseñanza que mejor concuerden con sus necesidades, de forma que, siendo sus necesidades económicas las principales, su educación se centrará en las técnicas que le provean mayores la producción de mayores recursos para satisfacer sus necesidades.

Los modelos de socialización que se desprenden del republicanismo liberal convienen en mistificar la individuación como fundamento de los proceso de enseñanza, como consecuencia el modelo de aprendizaje está basado en una profunda alienación del individuo con los demás miembros de la sociedad, con ello empieza a configurarse un modelo de exclusión y discriminación que llegaría a convertirse en una constante en la evolución de los procesos de socialización en nuestro país. El otro modelo a tratar el es modelo roussoniano de educación, un modelo que reaparece de tiempo en tiempo pero que no ha tenido la fuerza necesaria para instaurarse como modelo predominante en el sistema social venezolano.

Este modelo promueve la educación del Emilio, el conocido Simón Rodríguez maestro del Libertador ha sido el portavoz de este modelo de enseñanza. Este modelo llevó a Bolívar a entregar todas sus virtudes a la causa de la historia, a la libertad de toda una nación. Pero nada más contradictorio para el modelo liberal que la educación de Rodríguez, la técnica no puede construir

historia, pero así ha de desarrollarse una noción de desarrollo con técnica. Por este motivo las universidades del país se han formado de manera liberal, puesto que las necesidades de una clase política han generado un modelo educativo meramente técnico. Abelardo Villegas afirmaba que “las universidades de América Latina, especialmente de las universidades de Venezuela, han sido colonizadas por el positivismo, un positivismo que corresponde a las construcciones republicanas” (Villegas, 1990, p,51) y a la desaparición del modelo Robinsoniano de educación.

En el momento en que el positivismo encuentra una cultura liberal mal diseñada se muestra como una alternativa mágica de solución de los problemas que esto genera. En el momento en que el positivismo se apodera de las malas formaciones sociales republicanas, la discriminación se hace presente. El positivismo tiene un impacto inmediato en la historia, el orden y el progreso son dos fenómenos que no pueden ser detenidos, siquiera por las más atroces de las injusticias, de suerte que, sólo aquellos que puedan aprovechar las irradiaciones de recursos de este proceso son los quienes quedan incluidos en el sistema social, el resto es excluido y pasa a formar parte de aquellos que pueden ser utilizados por los más capaces. Este es el principio de la formación de las elites políticas y de la ciudadanía en Venezuela.

El individuo que quiere ser gobernante debe ser en primer lugar un incluido del sistema social, un ente capaz de aprovechar desde su egoísmo las condiciones de naturalidad y competencia que ofrece el positivismo institucional. En segundo lugar, y como condición complementaria debe haber aprovechado las irradiaciones de los recursos de las instituciones, con lo cual pueden encontrar modelos permanentes de satisfacción para sus necesidades.

De la manera señalada, existe una profunda contradicción entre el desarrollo de la nación de manera integral y la forma en que son inculcados los valores a nuestros gobernantes: a diferencia del modelo Griego y Egipcio, el entregarse a la comunidad no es el norte de la formación de las elites gobernantes en Venezuela; la técnica se ha apoderado de las instituciones de formación de

personalidad de tal suerte que, sólo hasta mediados del siglo XX casi la totalidad de los mandatarios, con la excepción de Guzmán Blanco, ha sido formada en sus alrededores e instituciones primarias como la familia o el trabajo, no en las instituciones de educación superior, o de cualquier otro nivel. Con esto se crea la tradición de que los administradores del destino de la nación no tengan una escuela de formación de virtudes políticas, como sucede en otros países, especialmente de Europa y Estados Unidos.

Más allá de las discusiones en torno a la formación de ciudadanos, debemos entender que una formación intelectual de las elites puede generar un mayor compromiso de estas con la nación, recuérdese que gran parte de las formación liberal y gran parte del sentido valorativo que en ella se incorpora está dado por un profundo conocimiento de la historia, con ello los valores de patriotismo y compromiso con las instituciones y con la misma historia son inculcados en el interior de la conciencia de los dicentes, y ello lleva a un acercamiento entre la voluntad de mandato y la voluntad de hacer las cosas bien en el interior de las instituciones. Esta era una de las condiciones de formación de la clase gobernante que Gaetano Mosca afirmaba como fundamentales en la evolución de la historia, una formación que no se ha dado en Venezuela en muchos años.

Llegada ya la democracia en Venezuela, el modelo de Estado Social que distribuye los recursos del petróleo en el país debió asumir un conjunto de políticas de inclusión en el sistema educativo nacional, pero la obligación no venía dada por una consideración de eliminación del sistema de discriminación que se había formado desde la construcción de la república independiente, sino al contrario por una condición de eficacia técnica de las instituciones y de la democracia. Recordamos los procesos de enseñanza del sistema educativo de Venezuela en la década de los setenta y de los ochenta, era un sistema plagado de autoritarismo en el cual el profesor o maestro fijaba una agenda de estudio y su autoridad era dada por el representante de la familia en quien recaía la posibilidad de reprensión con la simple frase “enséñele, tiene mi permiso para que cuando se

porte mal usted haga lo que considere necesario” esta es una de las afirmaciones de las contradicciones de la educación que denunciaban los teóricos de la escuela de la teoría crítica: no se puede comparar la autoridad del padre con la autoridad del maestro de escuela, no tendría sentido afirmar que el conocimiento lleva a la trascendencia de las cadenas de la ignorancia, cuando el proceso de construcción de categorías y conceptos, se presenta como un cadena más.

A esto le sumamos las contradicciones del planteamiento de los problemas a los cuales el sistema educativo tiene que abocar sus recursos para solucionarlos. En un país petrolero el sistema petrolero nunca fue el problema fundamental, la frase “hay que sembrar el petróleo” es una argumentación que deviene en la construcción de un sistema educativo que como mínimo se encargue del petróleo y de los problemas de distribución de sus ganancias. Sin embargo, esta ha sido la utopía de un historiador, no tiene sentido que las instituciones construyan un sistema educativo destinado al petróleo cuando los venezolanos no tienen el control del petróleo.

La transnacionalización de los procesos petroleros de Venezuela llevó a la ignorancia de aquella frase célebre que debía servir a la construcción de un sistema educativo que verdaderamente llevara a la educación a abocar sus recursos para solucionar los verdaderos problemas del país. Por ello, en el 2001, un simple paro petrolero se mostró como un golpe de Estado político, al no tener un sistema institucional que sustentándose en el petróleo logre solucionar las contingencias de la actividad petrolera, las instituciones se sumieron en un profundo caos, demostrándose como nuestra clase política ha sido mal formada educacionalmente, y cómo la educación técnica no ha logrado los objetivos para la cual fue formada.

La educación en la técnica, que dentro del modelo liberal debería ser un símbolo de la grandeza del conocimiento, en Venezuela ha sido, como afirmó una vez Rafael Caldera, un error de la educación, por ello es necesario cerrarla y no gasta más presupuesto en ella. Con motivo de estas palabras las escuelas técnicas

de Venezuela se han mostrado siempre como simples apéndices del sistema educativo formal de nivel básico y secundario. Tal es el punto de encuentro de los administradores de la educación en Venezuela que incluso alguna materia como la educación para el trabajo, que enseñaba algunas condiciones básicas éticas para crear en el individuo (niño) una voluntad de trabajo como valor y filosofía de vida; fue eliminada de los pensum de estudio por más de media década. En este sentido, y ante la deficiencia de los universitarios para asumir labores técnicas, en la década de los ochenta y previendo la apertura de las telecomunicaciones se creó el instituto nacional de cooperación para la educación.

El Instituto Nacional de Capacitación Educativa, es la institución que debía cooperar con la formación de técnicos necesarios para las labores de trabajo intermedio en el sistema económico nacional. Por primera vez se empieza a observar un verdadero problema que afecta toda la sociedad, y por igual se ha tratado hasta el momento de excluir al INCE de la distribución equitativa de los recursos financieros. En la década de los noventa se crearon las instituciones de tecnología industrial. Tratando de dar respuesta a las deficiencias que el INCE no había podido solventar gracias a las deficiencias presupuestarias, los tecnológicos se crearon a partir de una institución de educación privada como el es Instituto de Tecnología Industrial Rodolfo Laredo Arismendi, el cual sirvió de modelo para la organización de los politécnicos y demás institutos de tecnología de acceso público.

Los institutos superiores de tecnología ofrecen carreras de medias superiores en menciones que necesitan de una formación más práctica que la requerida por la formación de nivel universitario y mayor que la educación diversificada. La extensión del sector de servicios generó en todos los sistemas educativos de Occidente un cambio en la distribución de recursos en los distintos niveles de formación académica. Las Universidades no pueden asumir en su totalidad las labores que se presentan en el momento en que las telecomunicaciones y la información se colocan como fundamento del sistema social. Por este motivo se crean en todo el mundo occidental las instituciones de

tecnología, que ofrecen carreras cortas y conocimientos técnicos en campos específicos de la economía.

En Venezuela entramos tarde a estos cambios, sin embargo, hemos aceptado los presupuestos que el occidente ha propuesto y el sistema se ha adaptado a estas condiciones de tecnología, especialmente en el momento en que se genera la apertura de las telecomunicaciones en el país. Al final de esta década de transformaciones se conduce la historia del país a la construcción de una nueva República. Con un proceso y una asamblea constituyente en 1999, se crea una nueva Constitución y un conjunto de nuevos principios democráticos, el debate sobre si era necesaria o no una nueva república se tardó unos tres meses, y raramente en este debate nunca se presentó ninguna discusión sobre la educación. Una nueva constitución fue diseñada y el resultado fue el cambio de nombre de la república y de algunos principios básicos. El modelo de Estado que se propuso es del Estado Social de Derecho, con lo cual el derecho a la educación se convierte en un derecho que comprobablemente debe ser asumido por el Estado en cuanto a que es un elemento fundamental para el desarrollo de los proyectos de vida de los ciudadanos.

Si el paradigma del Estado social de derecho asume el carácter de respeto, garantía y realización de los derechos fundamentales, entonces los sistemas de discriminación en todos los ámbitos de acción humana, especialmente de los espacios de interacción académica, entonces la educación debe proponerse como un espacio de inclusión y de realización del derecho a la igualdad. Por esta razón, se deberían incluir nuevos espacios de educación en el momento en que el modelo educativo cambie de fundamento. Si no se hubiese realizado esta operación los sistemas de discriminación tendrían una influyente discriminación entre los decentes, para evitar esta situación se empezaron a crear cinco planes educativos de gran envergadura, tanto dentro de la institución formal de la educación como dentro de una especie de institución paralela. En el mismo año de la constituyente se propuso desde el Ejecutivo nacional la construcción de las escuelas bolivarianas, en este sentido, la educación se debía observar como una condición

integral.

Dado que la situación del país hacía de la mayoría de habitantes un grupo de excluidos sumidos en la pobreza, un sistema educativo que no atendiera integralmente las necesidades de los niños, no aportaría nada a su desarrollo intelectual. El Presidente afirmaba que la inteligencia sin hambre era posible, de lo contrario es una imposibilidad en cualquier región del mundo. La educación integral se hace presente y con ella se elevan algunas escuelas del país ya existentes a escuelas bolivarianas, se construyen algunas otras y se siguen construyendo. La propuesta del Ejecutivo no ha tenido aún el impacto deseado, el nivel académico de los niños no ha aumentado y no se ha comprobado un aumento del desarrollo intelectual de estos.

Es difícil encontrar una deficiencia en los fines que persigue la política de las escuelas integrales, sin embargo, en ella se han colado algunos de los vicios de la educación hasta mediados de la década de los noventa, las deudas se han presentado y las nóminas siguen acaparando las protestas de los maestros y las soluciones financieras siguen siendo la deuda pública nacional e internacional. Luego de la propuesta de las escuelas integrales, en 2001 se propuso las misiones como complemento de la educación formal. La meta de las misiones es disminuir el marcado porcentaje de analfabetismo de los venezolanos, tratando a cada dicente de una manera especial y acorde con sus necesidades. Esto deviene del principio de que, al trabajar no se tiene el tiempo suficiente para dedicar exclusivamente los recursos a la educación, por tanto, las misiones ofrecen horarios flexibles y formas pedagógicas adaptadas a las consideraciones de tratar con personas mayores, con sus dificultades particulares y con las posibilidades que estos tengan.

La misión Robinson es la primera de estas misiones, está destinada a enseñar a leer y escribir y a aportar las consideraciones matemáticas básicas. La misión Ribas está destinada a la formación básica y diversificada de los estudiantes que salen de Robinson y a aquellos que no pudiesen terminar la

escolaridad de la etapa intermedia. Por último, encontramos la misión Sucre en la cual la formación universitaria es la meta a cumplir. Sin embargo, antes de la instauración de las misiones, se produjo un debate en Venezuela sobre la educación que aún no ha culminado: el ministro de educación para ese tiempo Hector Navarro afirmaba que “la politización de la enseñanza en Venezuela no era parte de un proceso de socialización política y de adiestramiento revolucionario en los niños” (Navarro, 2003, sp).

En el momento en que se devolvió el fundamento de la educación a la historia mistificada de los libertadores de la patria, un movimiento de oposición afirmaba que esto se debía a una lucha ideológica en contra de la globalización y en contra de una sociedad que respetara la libertad y la propiedad privada. Navarro argumentaba que la historia es parte de cualquier sistema educativo del mundo y que por ello los valores liberales no se perderían.

La discusión de la educación de los primeros niveles quedó en manos de incertidumbre, a merced de un debate sobre la educación privada que se inicia con el decreto 1111 y la discusión sobre la autonomía de las unidades escolares privadas en un primer momento, luego públicas y ahora sobre la creación de un ministerio de educación superior y de un nuevo reconocimiento de los modelos de autonomía que se había tenido hasta el momento. Sería difícil reproponer los debates en torno a las argumentaciones de los distintos bandos sobre la autonomía universitaria y la publicación de la nueva ley Orgánica de universidades, cuestión que nos interesa, pero que escapa de nuestras posibilidades y hemos preferido dejarla para un despliegue investigativo de mayor alcance. Como ítem último de este apartado, nos queda por advertir algunas consideraciones finales sobre la educación en Occidente y en especial en Venezuela.

En primer momento, proponemos la discusión de los problemas a cuya solución deben abocarse los recursos del sistema educativo en el país. Entendemos que la revolución de la información y de la tecnología es parte fundamental de las sociedades democráticas de todo el mundo, pero el abocar los

recursos exclusivamente a esta parte del sistema productivo es dejar a la suerte el desarrollo integral de la nación. Por ello, proponemos que las escuelas técnicas tengan un papel fundamental en este proceso.

Además, debemos proponer que si el fundamento de nuestro desarrollo parte de la buena utilización del petróleo, entonces la educación debería abocar gran parte de sus recursos, al menos en un primer momento a este sector de la producción, creándose una escuela del petróleo en Venezuela. Queda de la ciencia política el aplicar sus categorías a la educación, proponemos una escuela de formación para los administradores públicos en nuestro país. No es posible que un sistema de educación no posea una escuela de formación de administradores y gobernantes, además dada la insuficiencia de las escuelas de ciencia política y derecho del país para formar a los futuros gobernantes esta debe ser uno de los elementos para una posterior discusión de la educación desde la perspectiva de la ciencia política.

A manera de conclusión: Hacia donde dirigen los modelos de educación política en Venezuela al régimen democrático institucional.

Mientras el sistema de acumulación de capital sea el sistema sobre el cual organicemos nuestras vidas, es deber de nuestras instituciones democráticas y de nuestras instituciones culturales satisfacer los requerimientos de libertad, competencia y seguridad jurídica que impone el sistema productivo de “libre Mercado” (Dewey, 1990, p,34), Atendiendo a los requisitos mencionados por el autor pragmatista, el modelo de educación política y de educación cívica necesariamente ha de pasar por el tamiz de satisfacer los requerimientos mínimos técnicos y tecnológicos del sistema de producción fordista y post-fordista.

Entonces, si el Mercado capitalista es la forma y el valor de organización de la vida privada del individuo y de la política de la sociedad civil, como de hecho sucede y se materializa aún en un país en transición hacia lo desconocido como Venezuela, el modelo de educación política, atendiendo a los parámetros culturales del sistema social, debería abocar una parte importante de sus recursos a la reconstitución de una formación técnica de los ciudadanos, en tanto, ciudadanos

no por sus derechos y sus deberes hacia las instituciones de la democracia, sino ciudadanos en tanto, contribuyentes del Mercado y de las instituciones financieras y tributarias del Estado.

De esta manera, el Mercado prácticamente obligaría a nuestras instituciones culturales a imponer, no sin autoritarismo, un modelo educativo político cuya base no es la participación de los asuntos públicos *–res publica–* sino el respeto al “otro” en términos de propiedad y la garantía de formación técnico-productiva para dar un impulso al desarrollo económico capitalista en el país.

Lo anterior denota que, si bien existe la necesidad de un modelo de educación política que recoja e integre los elementos primordiales fundamentales de los modelos de educación antes estudiados, en tanto que, primordiales por su ilustrada capacidad de imponer consensual y valorativamente el deber moral y cívico a los ciudadanos para con sus instituciones a estas y sus magistrados para con los derechos fundamentales, también existe la necesidad, y tal vez esta represente un peldaño evolutivo para llegar a aquella, de la existencia y operatividad funcional, efectiva, eficiente y eficaz de un modelo de educación política de “corte negativo” en cuanto a los derechos y deberes de los ciudadanos, entendidos a partir de aquí como ciudadanos inmersos en la esfera privada, con posibilidades de desarrollar sus capacidades y sus derechos particulares en el espacio de la sociedad civil productiva.

La negatividad de este modelo hace referencia a su esencia noética, es decir, a que es un modelo de educación política en el cual la trascendencia de los derechos y principios, así como de los deberes y responsabilidades de los ciudadanos sólo representa un apéndice de los parámetros pedagógicos de enseñanza política, y en nuestro caso, política y democrática. Este relego del modelo noético de educación política se debe principalmente por la expansión constante y continuada de los espacios cognitivos y valorativos políticos por parte de la técnica. En la medida en que dicha técnica abarca mayores espacios de interacción ciudadano-sistema de formación política, en esa medida, la

trascendencia de los derechos y de los deberes se convierte en metafísica, y debido a la esencia experiencial de la técnica, sólo quedaría como un cúmulo de valores trascendentales a los cuales recurrir en el momento en que esos derechos y responsabilidades sean afectados en el espacio privado donde “supuestamente”, y autoritativamente, sólo es posible que sean desarrollados tales derechos y responsabilidades.

De la esencia técnica abarcante y colonizadora del modelo noético técnico de educación política se desprende gran parte de los procesos de deconstrucción de las estructuras democráticas de socialización política representadas por los partidos políticos y por las instituciones de instrucción de educación ciudadana pertenecientes al sistema educativo formal público. Esta esencia lleva a convertir los derechos y responsabilidades en elementos constitucionalizados, pactados y contratados pero meramente formales y reducidos también formalmente a simples procesos y espacios determinados, cuando su esencia particular es que simplemente no pueden ser y no deben ser limitados en su alcance y limitados en su extensión, por ser, como afirmaba Hegel “la filosofía de la historia (...) o las causas por las cuales se han ofrecido los más altos sacrificios en el gran altar de la humanidad, unos luchando por alcanzarlos, otros luchando por mantenerlos y algunos luchando por imponerlos” (Hegel en Marcuse, 1976, p.220-246).

Sin embargo, ante la intransigencia histórica de nuestras clases gobernantes y de nuestras instituciones democráticas de mantenerse en el alo planteado por el liberalismo tanto en su versión política del gobierno representativo y de la democracia liberal como en su versión económica de libertad de mercado, sería una alternativa inviable proponer, desde nuestra investigación y lógicamente desde las políticas del Poder Ejecutivo, un esquema de sustitución radical del modelo de educación noético técnico para la producción y la competencia capitalista. Por ello, la propuesta está dirigida a colocar al modelo de formación política noética en un modelo que debe necesariamente ajustarse al espacio y a las funciones que en su deber ser, le correspondan, hasta tanto y cuanto, la corriente de pensamiento reflexiva de la modernidad, en la cual

se inscribe el republicanismo, se aboque a la discusión del sistema productivo económico que le debe corresponder a la acción efectiva, deliberativa y participativa del ciudadano una vez construidas y operativas las instituciones democráticas republicanas y deliberativas.

De allí que se propone en primer lugar, una reconducción del tratamiento constitucional y referidamente legal participativo del objetivo y los parámetros de organización estructurales de las agencias de socialización política de la democracia, hablemos de los partidos políticos. Los partidos políticos deben cumplir su función de educación de militantes un vez más, aunque Norberto Bobbio y el mismo Otto Kirchheimer, afirmen que no existe retorno y aunque Francis Fukuyama describa un final de la ideología en tanto que, pluralidad contenida en la filosofía de la historia.

Sin embargo, al parecer, nuestros gobernantes, entendiéndolos desde la perspectiva binómica democrática de los sistemas, es decir, gobernantes en tanto miembros del gobierno y de la oposición, no han logrado aclarar sus posiciones ideológicas con respecto a la condición cultural y democrática de la sociedad venezolana. No se han propuesto aún ideologías del desarrollo, como las propuestas por los partidos desarrollistas y socialistas de principios y mediados del siglo XX en América Latina, de igual modo no se han propuesto partidos de verdadera conciencia histórica nacionalistas –entendiendo que necesariamente el culto a la identidad histórica no afecta negativamente a los procesos comunicativos internacionales de la globalización- ni partidos que se aboquen a la organización de las comunidades municipales como instituciones de desarrollo del modelo federalista de Estado, siendo estas, todas y cada una alternativas viables, que si bien no mayoritarias ayudarían a devolver el pluralismo –aunque siguiese siendo formal y téncificado- necesario para nuestra democracia.

Por otro lado, el modelo de instrucción ciudadana debe, en su esencia, compartir responsabilidades con los proyectos de educación pública llevados a cabo por la administración ejecutiva institucional del Estado, es decir, que las

materias como *formación ciudadana*, *formación ética* y *especialmente formación política* y sus contenidos pedagógicos, dirigidos a los niños y los jóvenes sean convertidos en el contenido de un debate nacional sobre educación, en tanto que, la formación ciudadana debe cumplir en primer lugar, con los requerimientos de una acción comunicativa interpersonal depurada de conflictos irracionales y de posiciones intransigentemente antipluralistas internas (de formación de la personalidad) y externas (de coerción de las reglas de comunicación); y en segundo lugar, con los requerimientos de formación de una identidad cultural histórica que, como afirma Darcy Ribeiro, debe dar cuenta de una integración de la pluralidad histórica de nuestros antepasados, entendiendo por estos, a los aborígenes americanos y a los racionalistas y “civilizados” europeos, con lo cual de suyo, se daría a entender que nuestra historia universal es una *história* que no se puede ocultar tras el tamiz de un heroísmo mágico, ni de una teología irracional.

En este mismo contexto, resulta necesario acudir a un debate en torno a la inclusión de la religión o en su defecto de las religiones en la formación ética de los jóvenes y de los niños, puesto que, a partir de las deducciones lógicas y racionales de los mandamientos de disciplina y sujeción a las reglas supremas de la vida, se puede trasladar la conciencia adaptada de estos jóvenes y niños al respecto y a la sujeción de las reglas de juego social interpersonal y de las reglas de juego políticas y democráticas, entendiéndolas a partir de la educación política como valores democráticos incrustados en los valores que guían a las acciones particulares de los individuos y que se convierten en forma de vida. Es en definitiva, el seguimiento de lo que describe Jean Piaget como “la construcción de un reflejo social formal, a través de un condicionamiento moral y religioso” (Piaget, 2000, p,69).

Lo más importante y necesario de destacar, es que se discutan en el espacio público y bajo las normas de pluralidad democrática los elementos que constituirán los fundamentos del ser social técnico que se educa de manera política –aunque en su versión privada de libertad negativa- para realizar algún

aporte al desarrollo capitalista del país. Por ello, ese ser debe entender a cuál desarrollo debe abocar sus esfuerzos para materializarlo, es decir, en la discusión sobre el tipo de desarrollo –endógeno, de sustitución de importaciones, integral, sustentable, variado de competencia mixta, de competencia libre, ect- determinar cuál es el tipo de desarrollo que se pretende para la nación y a partir de allí enseñar a los ciudadanos privados cuáles son los elementos que se deben conocer y reconocer para construir un esquema comunicativo eficaz que permita sincronizar el trabajo particular y el nivel de evolución del sistema productivo.

Una vez satisfecho este requerimiento, sería la autorreferencia del sistema productivo la que exigiría, gracias a los nuevos esquemas comunicativos dirigidos a las instituciones de socialización técnica, la que determinaría de dónde, de qué manera y en qué cantidad deben formar técnicamente a los futuros miembros del sistema productivo nacional, capitalista y de libre mercado. Esto permitiría resolver uno de los problemas principales del modelo educativo de formación técnico política del Venezuela, en tanto que, las instituciones serían las que determinarían en conjunto con las particularidades de vocación de los individuos, los campos de trabajo, la ampliación de estos campos y la creación de nuevos campos de trabajo en la medida en que se profundice el proceso de desarrollo.

La importancia política de estos elementos comunicativos hacen referencia principalmente al impacto que esto debería tener en términos normativos sobre las relaciones entre esfera privada y esfera pública: uno de los problemas principales de la democracia es la pérdida de la capacidad vinculativa –consensual o formalista- de las instituciones del Estado hacia la ciudadanía, es decir, de la pérdida de decidir una política pública y que dicha política sea o bien aceptada por una parte importante de los ciudadanos o bien y preferiblemente apoyada por estos. En este sentido, generalmente la pérdida de la capacidad vinculativa viene promovida como causa y efecto de la trascendencia limitada en el tiempo de los derechos ciudadanos, los cuales, hasta el momento del problema de vinculación político-administrativa, se habían refugiado exclusivamente en el espacio privado.

Una vez trascendido en espacio privado, los derechos se reactivan en su sustancialidad y materialidad y como consecuencia las peticiones del conjunto de ciudadanos se hacen imperativas para las instituciones gubernamentales y las instituciones representativas y de control administrativo del Estado. El modelo educacional fundado en la discusión de los elementos constituyentes del contenido formal y esencial de las materias de educación ciudadana, de educación civil y de educación ética, el cual a su vez construye esquemas de comunicación interciudadanos e interciudadanos e instituciones –tanto políticas como del mercado-, contribuirá en este sentido a buscar alternativas a la transcendencia, muchas veces irracional y poco organizada, de los derechos de libertad negativa inscritos en su operatividad en el espacio privado, hacia el espacio público convertidos en derechos de libertad política sustanciales y vinculantes para las instituciones.

De allí que, mientras los teóricos de la modernidad reflexiva y del republicanismo que en ella se inscribe no incluyan en sus debates modelos alternativos de producción al capitalismo, sea necesario que el modelo noético técnico actual en Venezuela aboque sus recursos pedagógicos y políticos a la construcción de los elementos antes mencionados y en este sentido, por ser elementos comunicativos de toda la sociedad, quedaría de parte de las instituciones del Estado regular, de manera democrática y bajo lo presupuestos del Estado social y democrático de Derecho, tales medios comunicativos, incluyendo con ello nuevos elementos políticos en el sistema de acción comunicativa a construir; aprovechando de encuazar al mismo tiempo las fuerzas sociales y las fuerzas económicas a la construcción de un modelo republicano y deliberativo de democracia política.

Sobre el modelo educativo político como proyecto del republicanismo.

Alguna razón han de tener los comunitaristas, especialmente los de la corriente de Charles Taylor, Michael Walzer y Alasdair Macintyre, sobre la necesidad de encontrar un sustituto del sistema de reproducción de los valores y principios fundamentales, en tanto que, el Mercado ya no puede seguir cumpliendo esta función por haber demostrado en su evolución histórica su

incapacidad para ello.

El sustituto por excelencia en la propuesta comunitarista es el Estado, y al parecer, desde 1999, gran parte de los procesos de construcción de una nueva república se han apegado a algunos de los mandatos de esta corriente de pensamiento. Especialmente esto ha sucedido en lo referente a los procesos de educación política que se han venido gestando desde aquella fecha de transformación institucional. Ante la deficiencia de las instituciones del Mercado (tanto económico como político en términos de mercado electoral) el Estado ha asumido una parte importante de las funciones de las estructuras liberales de formación ciudadana y de educación civil.

Una de las principales sustituciones de funcionalidad que han realizado las nuevas instituciones del Estado en Venezuela, referentes al modelo educativo político, ha tenido como centro principal el relevo de la función formativa de ciudadanos, de líderes y de burócratas llevada a cabo por los partidos políticos. Ante el declive de los partidos políticos presentado en la década de los noventa, y ante la simbología histórica y discursiva que representan los partidos tradicionales como referentes de las ventajas y desventajas de la segunda etapa democrática del país iniciada en 1959, el Estado, y preferentemente el Gobierno, ha optado por eliminar cualquier función trascendente de los partidos en y para la democracia de nuestro país; de suerte que, aquella referida función de los partidos políticos en cuanto a formación de militantes, ciudadanos y líderes ha quedado y debe seguir quedando, según la voluntad de la nueva ideología “bolivariana y revolucionaria”, excluida de los procesos de educación política en nuestra democracia.

Sin embargo, el mandato constitucional sobre la democracia participativa y protagónica sigue demandando de un mayor grupo de ciudadanos educados y formados en las responsabilidades público-políticas para con la democracia y para con sus instituciones, de igual modo que sigue demandando de magistrados y burócratas responsables con las instituciones y con su desarrollo político-democrático, y de manera especial sigue requiriendo de líderes formados en

estructuras cuyo valor fundamental de existencia es la democracia misma. De allí que, el problema principal de la sustitución de aquellas instituciones de socialización política democráticas por parte de las instituciones del Estado es la necesidad de que primeramente estas instituciones públicas tengan como contenido de existencia a los valores de la democracia, y seguidamente, que la pedagogía utilizada para la formación de los ciudadanos, burócratas y líderes políticos sea, además de discutida públicamente, vigilada constantemente tanto por las organizaciones autónomas políticas de la sociedad civil, como por las instituciones de control administrativo del Estado.

Una de las críticas principales al comunitarismo y al republicanismo de la modernidad reflexiva es que con una carta blanca a la función política y siempre ideológica de las instituciones públicas del Estado, siempre habrá la posibilidad de utilizar dicha operatividad y los recursos institucionales para acrecentar las ventajas de una ideología y un interés partidista particular que se haga del poder del Estado, en contra del sistema democrático en sí mismo y con contra de la pluralidad de ideologías y posiciones producto de la concepción de la política del disenso propia de los sistemas democráticos de organización social y política.

Entendiendo estas críticas, es necesario hacer una revisión un tanto somera y conclusiva, de las características de los procesos de sustitución que se han realizado por parte de las instituciones del Estado de las funciones de socialización política de las estructuras partidistas. En primer lugar, puede observarse que una de las causas principales de la adquisición de una posición comunitarista de parte de las instituciones públicas y preferentemente de las instituciones del Poder Ejecutivo, es que los partidos políticos son parte fundamental de aquella simbología representativa de una etapa democrática pasada –la Iv República-. Esto demuestra el doble riesgo que, a falta de virtud política de los gobernantes, se presenta en el momento de contestar a la interrogante sobre ¿hacia dónde se dirige la educación política que las instituciones del Estado llevan a cabo en la actualidad producto de la sustitución de las funciones pedagógicas de los partidos políticos en cuanto a formación política?

Otra de las críticas importantes al comunitarismo, y más específicamente a los procesos de socialización política que impulsa esta corriente de pensamiento ha sido realizada por Isaías Berlín: “una de las bases fundamentales del comunitarismo y, si se quiere y puede equiparar no sin arbitrariedad, del republicanismo, es la formación de la virtud cívica del ciudadano, debido a que la *res pública* es esencialmente cosa de todos los ciudadanos, y de no haber virtud política en ellos pues la cosa –institucional- se convertiría a la religión de la corrupción” (Berlín, 1992, p.118), ahora bien, esa virtud política, en términos maquiavelianos –siendo estos términos fundamentales para el republicanismo de finales del siglo XX- se forma a partir de la identidad de los individuos desde muy jóvenes, con sus instituciones de libertad, igualdad y justicia. Por este motivo, es necesaria la educación histórica de los ciudadanos, pero no una educación en una historia modificada en su realidad y sustancialidad, sino una historia de la cual se hayan colado las luchas por la libertad, los sacrificios que ha hecho el pueblo y la nación por mantenerla alejada de las tiranías y los vicios a los cuales se pueden llegar una vez corrompidas las esencias de las instituciones del Estado por los intereses particulares de algunos miembros de la sociedad, en términos de Pericles “idions”.

Por este motivo, si la virtud cívica es parte fundamental del republicanismo, entonces, la enseñanza de la historia vendría a construir la identidad histórica de los ciudadanos y de las instituciones, primero entre ellos, y luego entre ellos y los principios de libertad y de igualdad y justicia. Es como afirma Jürgen Habermas, una reflexión de nuestra identidad a partir no sólo del heroísmo y la virtud de nuestra historia, sino también y a demás, de nuestros errores.

Sin embargo, nuestros errores son recordados a cada instante por el modelo político educativo que han adoptad las instituciones públicas, pero tal vez, ellas, apoyadas por nuestra neutralidad, han caído en el error de materializar algunos de los peligros comunitarismo, en tanto que, las virtudes de nuestras

experiencias históricas son despojadas de su simbología política, eliminando una parte importante de los elementos que integran el proceso de identidad histórica de nuestras instituciones y sus ciudadanos.

Sobre qué reflexionamos históricamente, y sobre qué destino político habremos de reflexionar, se han de convertir en las dos interrogantes a ser contestadas por el modelo político-educativo cuasi comunitarista que han adoptado las instituciones del Estado en Venezuela,; de allí que, sea necesario más imprescindible para el bienestar de nuestras instituciones formadas a partir de los valores ciudadanos y de su conciencia histórica, desmitificar a los héroes y remoralizar sus medios de actuación, es decir, volver a reflexionar sobre las metas a perseguir por nuestras instituciones y sobre los complementos necesarios para la materialización de estas metas democráticas, provenientes de la participación y el protagonismo de los ciudadanos.

Bibliografía.

- Adorno, Theodor (1984): **Escritos sobre Estética y Modernidad**. Orbis, Madrid.
- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (2001): **Escritos de Autoridad y Familia**, Piados, Barcelona.
- Alighieri, Dante (1978): **La Monarquía**. Alianza. Madrid.
- Alsina, José (1967): **Mito, Religión y Tragedia en la vida de los Griegos**, Labor, Barcelona.
- Arendt, Hannah (2000): **Los Orígenes del Totalitarismo**, Tomo I, Alianza, Madrid.
- Arendt, Hannah (1998): **La Condición Humana**, Piados, Madrid.
- Aristóteles (1979): **La Política**, Austral, Madrid.
- Aristóteles (1998): **Metafísica**, Austral, Madrid.
- Aristóteles (1999): **Ética a Nicómaco**. Austral. Madrid.
- Bacón, Francis (1984): **Novum Organon**, Orbis, Madrid.
- Barnes, Jonathan (1996): **Los Presocráticos**. Alianza. Madrid.
- Béjar, Helena (1999): "El corazón de la República". **En Revista Claves de Razón Práctica** Nº91, Mateu Cromo, págs,37-42.
- Béjar, Helena (2000): **El Corazón de la República, Los Avatares de la Virtud Política**, Piados, Barcelona.
- Bejar, Helena (2001): **El Corazón de la República**, Piados, Barcelona.
- Bell, Daniell (1989): **El Fin de las Ideologías**. Alianza. Madrid.
- Bentham, Jeremías (1979): **Sobre el Gobierno Representativo**. Revista de Occidente. Madrid.
- Berlín, Isaías (1992): **El Fuste Torcido de la Humanidad**, Península, Barcelona.
- Bobbio, Norberto (1985): **El Futuro de la Democracia**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bobbio, Norberto (1986): **¿Qué Socialismo?**. Plaza y Janes. Barcelona.

- Bobbio, Norberto (1996): **Libertad e Igualdad**, Paidós, Barcelona.
- Bolívar, Simón (1990): **Escritos Políticos**. Monte Ávila. Caracas.
- Bonilla, Daniel y Jaramillo, Isabel (1996): **El Igualitarismo Liberal de Ronald Dworkin**, En Dworkin, Ronald: **La Comunidad Liberal**, Siglo del Hombre, Bogotá.
- Burckhardt, Jacobs (1985): **La Cultura del Renacimiento en Italia**, Tomo I. Iberia. Barcelona.
- Burke, Edmund (1998): **Textos Políticos**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Burke, Edmund (2000): **Consideraciones acerca de lo Sublime y lo Bello**, Tecnos, Madrid.
- Camps, Victoria (1990): **Virtudes Cívicas**, Espasa Calpe, Madrid.
- Carr, Ernst (1976): **¿Qué es Historia?**, Seix Barral, Barcelona.
- Cassirer, Ernts (2000): **La Filosofía de la Ilustración**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Coronil, Fernando (2002): **El Estado Mágico. Naturaleza, Dinero y Modernidad en Venezuela**. Nueva Sociedad. Caracas.
- Cortina, Adela (1993): *Democracia, el Dogma de Nuestro Tiempo*. En Revista Claves de la Razón Práctica, Número 29, Enero-Febrero, Mateu Cromo. Madrid.
- Dahl, Robert (1978): **Un Prefacio a la Teoría de la Democracia**, Península, Barcelona.
- Dahl, Robert (1999) *¿Por qué la Igualdad Política?*. En **Revista Claves de la Razón Práctica**, N°88, Madrid, Mateu Cromo, págs.12-17.
- De Maquiavelo, Nicolás (1971): **Obras Políticas**. Instituto Cubano del Libro, La Habana.
- Descartes, René (1971): **Tratado del Hombre**, Losada, Barcelona.
- Dewey, John (1990): **Cultura y Democracia**, Siglo XXI, Bogotá.
- Díaz, Andrés (1999): "Republicanismo y modernidad". En **Revista Claves de Razón Práctica**. N°95, Mateu Cromo, Madrid.
- Durkheim, Emile (1965): **Sociología del Control Social**, Amorrortu, Buenos Aires.

- Durkheim, Emile (1978): **Sociología de las Religiones**, Amorrortu, Buenos Aires.
- Duverger, Maurice (1991): **Introducción a la Ciencia Política**. Ariel, Barcelona.
- Esopo (1998): **Fábulas**, Porrúa, México.
- Fernández Heres, R. (1987): **La Instrucción Pública en el Proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y hechos**. Academia Nacional de la Historia. Caracas.
- Fernández Heres, R. (1988): **Referencias para el Estudio de las Ideas Educativas en Venezuela**. Academia Nacional de la Historia. Caracas.
- Fernández Retamar, Roberto (1971): **Calibán**. Diógenes. México.
- Fernández Retamar, Roberto (1971): **Para una Teoría de la Literatura Hispanoamericana**. Casa de las Américas. La Habana.
- Fichte, Joham (1984): **Discursos sobre la Nación Alemana**. Orbis. Madrid.
- Finley, Michael (2000): **La Grecia Antigua**, Crítica, Barcelona.
- Foucault, Michael (2002): **La Hermenéutica del Sujeto**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Foucault, Michael (1970): **La Arqueología del Saber**, Siglo XXI, México.
- Fued, Sigmund (1986): **Tótem y Tabú**, Alianza, Madrid.
- García de León, María (1993): *Masculino/Femenino en el Sistema de Enseñanza Europeo*. En Varios Autores: **Sociología de la Educación**. Barcanova. Barcelona.
- Gardié, O. (1995): **Modelo de Enseñanza Creativa para la Formación y el Desempeño del Docente Venezolano**. UPEL. Tesis Doctoral.
- Gierke, Otto Von (1990): **La Filosofía de la Edad Media**, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Giner, Salvador (1992): *Las Razones del Republicanismo*. En **Revista Claves de la Razón Práctica**, núm. 95, septiembre de 1999, p.2-13
- Habermás, Jürgen (1982): **Escritos sobre Moralidad y Eticidad**, Paidós, Barcelona.
- Habermas, Jürgen (1996): **Constelaciones Nacionales y Postnacionales**. Tecnos. Madrid.
- Harnegger, Marta (1997): **Táctica y Estrategia**. Pomare. Caracas.

Hegel, G. W. F (1984): **Escritos Pedagógicos. Propedéutica filosófica**. Monte Ávila, Nueva Sociedad. Caracas.

Hegel, G.W.F (1978): **Filosofía del Derecho**. Fondo de Cultura Económica. México.

Hegel, G.W.F (1978): **Historia de la Filosofía**, Fondo de Cultura Económica. México.

Hegel, G.W.F (1996): **Filosofía de la Historia**. Alianza, Madrid.

Hegel, G.W.F (1984): **Lógica**, Tomo I. Orbis, Madrid.

Hernes, Helena (1968): **El Poder de las Mujeres y el Estado del Bienestar**, Vindicación Feminista, Madrid.

Heródoto (1989): **Los Nueve Libros de la Historia**. La Oveja Negra. Colombia.

Homero (2003): **La Odisea**, Ediciones El Nacional, Caracas.

Hostos, José María (1987): **Sociología**. Biblioteca de la Fundación Ayacucho. Caracas.

Jaboco Burckhardt (1987): **Historia del Renacimiento**, Orbis, Madrid, 1987.

Jaeger, Warner (1987): **Paideia**. Fondo de Cultura Económica. México.

Jaguaribe, Helio (2001): **Ensayos sobre Historia**, Fondo de Cultura Económica, México.

José Eugenio de Hostos (1979): **Sociología de América Latina**. Biblioteca de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas.

Kant, Inmanuel (1974): **¿Qué es la Ilustración?**, Alianza, Madrid.

Kant, Inmanuel (1985): **Crítica a la Razón Pura**. Tomo I. Orbis, Madrid.

Kant, Inmanuel (1988): **Escritos sobre Pedagogía, o sobre la Educación**. Amorrortu. Buenos Aires.

Kant, Inmanuel (1994): **La Paz Perpetua**. Porrúa, México.

Kant, Inmanuel (1996): **Crítica a la Razón Pura**. Porrúa, México.

John Locke: **Ensayos sobre la Educación Liberal**. Amorrortu. Argentina. 1996.

- Madison, James (1990): **Sobre el Modelo de Estado Liberal**, En Jefferson, Thomas; Hamilton, Alexander; Jay, Martín y Madison, James: **El Federalista**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Manuel García Pelayo (1995): **Las Formas Políticas en el Antiguo Oriente**, Fundación García Pelayo, Caracas.
- Marcuse, Herbert (1979): El Hombre Unidimensional**. Orbis. Madrid.
- Marx, Carlos (1978): **Manuscritos de Economía y Filosofía**, Alianza, Madrid.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1976): **La Sagrada Familia**, El Viejo Topo, Buenos Aires.
- Max Weber (2001): **La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo**, Alianza, Madrid.
- Meisei, Thomson (1987): **El Mito de la Clase Gobernante**, Amorrortu, Argentina.
- Michels, Robert (1994): **Los Partidos Políticos**. Amorrortu. Buenos Aires.
- Mosca, Gaetano (1992): **La Clase Política**. En Almond, Gabriel; Dahl, Robert; et al: **Diez Textos Básicos de Ciencia Política**. Ariel. Barcelona. Pp.23-36.
- Nietzsche, Friedrich (1979): **El Origen de la Tragedia**, Alianza, Madrid.
- Nietzsche, Friedrich (1989): **Genealogía de la Moral**, Alianza, Madrid.
- Nietzsche, Friedrich (1974): **Así Hablaba Zaratustra**, Alianza, Madrid.
- Noam Chomsky (2003): **La Deseducación**. Crítica. Barcelona.
- Ovejero, Lucas (1997): “*Tres Ciudadanos y el Bienestar*”, en **Revista La Política**, N°3, Paidós, Barcelona, págs.93-116.
- Parsons, Talcon (1987): **Introducción a la Sociología**, Paidós, Barcelona.
- Pausanias (1985): **Historia Universal**, Tomo II, Orbis, Madrid.
- Pettit, Phillip (2000): **Republicanism**, Paidós, Barcelona.
- Piaget, Jean (2000): **Sobre la Formación de la Personalidad en los Niños**, McGraw Hill, México.
- Platón (1992): **Diálogos, Tomo XIII, Cartas**, Universidad Central de Venezuela, Edición Preparada por Juan David García Bacca, Caracas.

- Pocock, John (2002): **El Momento Maquiaveliano, Maquiavelo y la Tradición Republicana Atlántica**, Tecnos, Madrid.
- Polibio (1990): **Historia Universal**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Popper, Karl (1985): **La Sociedad Abierta y Sus Enemigos**, Orbis, Madrid.
- Rojas, A. 1951 (1990): **Las Ideas Educativas de Simón Bolívar**. Caracas, Monte Avila Editores.
- Rousseau, Jean Jacques (1967): **Confesiones**, Porrúa, México.
- Rousseau, Jean Jacques (1984): **El Contrato Social**, Orbis, Madrid.
- Rousseau, Jean Jacques (1996): **El Emilio, o Tratado Sobre la Educación**. Biblioteca Edaf. Madrid.
- Rousseau, Jean Jacques (1998): **El Emilio o Tratado sobre la Educación**, Alianza, Madrid.
- Rousseau, Jean Jacques (2002): **Discursos sobre las Ciencias y las Artes**, Libsa, Madrid.
- Ruiz, Humberto (1997): **Tras el fuego de Prometeo. Becas en el exterior y modernización en Venezuela (1900-1996)**. Nueva Sociedad. Caracas.
- Rousseau, Jean Jacques (1984): **Discursos sobre el Origen de la Desigualdad entre los Hombres**, Orbis, Madrid.
- Séneca (1998): **Escritos Morales**, Crítica, Barcelona.
- Simmel, George (1985): **Filosofía de la Historia**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Skinner, Quentin (1998): **Los Fundamentos del Pensamiento Político Moderno, Tomo I**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Smith, Adam (2001): **Sobre el Origen de la Riqueza de las Naciones**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Spengler, Oswald (1998): **La Decadencia de Occidente, Tomo II**, Austral, Madrid.
- Throsky, León (1977): **La Revolución Permanente**, El Viejo Topo, Buenos Aires.

Tocqueville, Alexis (1997): **Reflexiones sobre la Revolución de 1848**, Trotta, Madrid.

Tocqueville, Alexis (1998): **El Antiguo Régimen y la Revolución**. Fondo de Cultura Económica. México.

Tucídides (1981): **La Guerra del Peloponeso**, Gredos, Madrid.

Uslar Pietri (1996): *La Educación en un país que no sabe sembrar el petróleo*. El Nacional, 14 de Abril de 1996. p. A-4.

Villegas, Abelardo (1990): **Esbozo del Positivismo**. Biblioteca de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas.

Vivas, D.; Sarquis, N. y Hernández, E. (1990): *Creatividad y Educación. La creatividad humana en alguna de sus vertientes: Balance y Propuestas*. Ponencia central de Creatividad 90. Valencia. Venezuela.

Weber, Max (1968) **Historia Económica Universal**, Fondo de Cultura Económica, México.

Weber, Max (1973): **Ensayos sobre Metodología Sociológica**, Amorrortu, Buenos Aires.

Weber, Max (1989): **La Ciencia como Vocación**. Alianza. Madrid.

Weber, Max (1998): **Sociología de la Religión**, Comares, Barcelona.

Wolfe, Alan (1980): **Los Límites de la Legitimidad, Contradicciones Políticas del Capitalismo Contemporáneo**, Siglo XXI, México.

Wright Mills (1990): **La Elite del Poder**, Fondo de Cultura Económica. México.

