

EDUCACION Y CULTURA PARA UN PROYECTO NACIONAL

1. Introducción

Tenemos, en primer lugar, que felicitarnos por el hecho de que la clase trabajadora, el proletariado, a pesar de que las condiciones-objetivas de existencia en este país prácticamente la fuercen a ocuparse sólo de cómo llevar el pan a sus casas, se embarque hoy en una toma de conciencia de problemas que trascienden la coyuntura y la cotidianidad y apuntan a la transformación raigal de esas condiciones de existencia.

Tengo para mí que la incursión del proletariado en la problemática del proyecto nacional y, concretamente, de la educación y la cultura constituye, de suyo, un paso adelante en la maduración de la conciencia de clase y, por lo mismo, un acercamiento a la posibilidad de convertirse en clase hegemónica. Nuestra sociedad, por estar basada en la explotación o extracción de plusvalía de los trabajadores, obliga a éstos a anclar en la protesta incapacitándolos para la propuesta, pero los trabajadores, rebasando los propios límites que les impone la sociedad y elevando a conciencia sus propias condiciones de existencia social, consiguen dar su verdadero sentido a la protesta incluyéndola como componente de una propuesta que se refiere a la sociedad toda y a cada una de las actividades humanas.

Es esto lo que intuyo debajo de la preocupación por el proyecto nacional y por esto extiendo mi saludo y mi felicitación a la CGTP y a los organizadores de este evento.

Más que una disertación acabada y sistemática sobre el tema - que se me ha pedido, prefiero dejar sueltas algunas reflexiones que incentiven el diálogo y, tal vez, provoquen el debate. Y lo voy a hacer formulándome tres preguntas básicas: ¿qué papel desempeñan y como funcionan, en general, la educación y la cultura en una sociedad de clases?, ¿qué papel desempeñan y como funcionan en el Perú la educación y la cultura?, y ¿qué papel deberían desempeñar y cómo deberían funcionar la educación y la cultura en una propuesta liberadora, en un proyecto nacional?

Antes de comenzar quiero dejar constancia de una limitación - mía que se advertirá en mi exposición: mi mundo natural es el intelectual, el universitario; desgraciadamente no estoy acostumbrado a hablar a obreros. Pido, pues, excusas por adelantado si mi lenguaje y mi manera de pensar y de engarzar las reflexiones son un tanto ajenos a ustedes.

2. La educación y la cultura en una sociedad de clases

2.1 La reproducción social

Tarea fundamental de toda sociedad es reproducir, de manera simple o ampliada, las propias condiciones de la producción. Toda sociedad necesita, por tanto, reproducir la materia prima, las máquinas, las instalaciones, los procesos productivos, los trabajadores, los dueños del capital, los agentes de la producción, los ingenieros, los técnicos, los comerciantes, los agentes de represión, los ideólogos, etc. Sólo así se asegura su permanencia en el tiempo.

Pero además de reproducir la materia prima, las máquinas y las fuerzas de trabajo, tiene también que reproducir las relaciones sociales de producción -es decir, aquellas que se establecen entre los hombres en función de su condición de propietarios o no de los medios de producción- y, consiguientemente, tiene que reproducir todo un andamiaje constituido por el Estado, la cultura, la educación, la ideología, etc. que promueve y posibilita la reproducción de todo lo anterior.

2.2 La cultura y la educación

La cultura y la educación en una sociedad de clases hay que entenderlas, pues, dentro del proceso ineludible de reproducción de las condiciones de existencia social.

Por cultura entendemos aquí el conjunto de valores, actitudes, gestos, formas de comportamiento y de organización social, conocimientos, habilidades, expresiones artísticas, gustos estéticos, principios morales, normas jurídicas, hábitos políticos, etc. de una determinada sociedad en un determinado momento de su historia. Y por educación entendemos un proceso -que comienza con el nacimiento- de introducción en el individuo de esos valores, conocimientos, habilidades, etc., o, si se prefiere, desde la perspectiva del educando, un proceso de asimilación de esa cultura y de inscripción dentro de ella.

2.3 La cultura dominante

En una sociedad de clases no puede hablarse de la cultura sino que hay que hablar de las culturas de cada una de las clases, porque las clases difieren entre sí no sólo por su diversa relación con los medios de producción sino por la diversidad de culturas que generan y a las que se adscriben.

Puede decirse, por tanto, que las clases se diferencian entre sí tanto por sus valores estéticos, éticos, religiosos, etc, como por sus comportamientos. El espíritu ahorrativo, por ejemplo, es un típico valor ético del buen burgués, mientras que la solidaridad es una virtud típica del buen proletario.

En una sociedad de clases, la cultura dominante es la cultura de la clase dominante, lo que quiere decir que la cultura de la clase dominante condiciona o determina a las demás culturas imponiéndoles -por la vía de la coerción o del convencimiento- sus propios valores, actitudes y formas de comportamiento o aquellos que dicha clase considera adecuados para las otras clases sociales. Los elementos que componen la cultura dominante se introducen así en la cultura de las clases dominadas convirtiéndose incluso en paradigmas o modelos de comportamiento y valoración. La educación es precisamente la vía normal de introducción a esos paradigmas dominantes en el conjunto de una determinada sociedad.

2.4 Los aparatos del Estado

Los instrumentos de que se vale la clase dominante para someter a sus propios valores a los demás grupos sociales son, principalmente, de dos tipos: coercitivos y consensuales; los del primer tipo actúan mediante la represión, la fuerza o la violencia, y los segundos mediante la ideología. Por eso es necesario equipar al Estado de dos tipos de aparato: el represivo y del ideológico. La función social fundamental del Aparato Represivo del Estado (ARE) es someter por la violencia, mientras que la de los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) (son varios) es la de lograr la sumisión por el convencimiento.

Una vez convertidos en normas jurídicas y éticas los valores, aspiraciones, costumbres, hábitos y, en definitiva, intereses de las clases dominantes, la misión del ARE (tribunales, jueces, fiscales, instituciones policiales, fuerzas armadas, etc.) consisten en aplicar "legalmente" la fuerza y la violencia contra los infractores del orden jurídico y moral establecidos. Decimos que prevalece el estado de derecho cuando lo que se impone es la ley -independientemente de que sea o no justa- convirtiéndose en legitimadora de la acción punitiva o coercitiva. Lo que interesa al ARE no es si la acción de los individuos y de los grupos sociales es o no justa, sino si es o no ajustada a ley. Por ejemplo, en una manifestación pública -un mitin, una marcha, etc.- a la policía no le interesa el carácter justo o injusto del

reclamo, sino si se cuenta o no con el permiso prefectural y si la manifestación se desarrolla dentro de los márgenes autorizados legalmente. Se parte del supuesto -no probado, por cierto- de que lo justo se identifica con lo legal y que, consiguientemente, todo reclamo de justicia debe someterse a las leyes vigentes. Esta manera de proceder del ARE, esta subordinación del concepto de justicia al de legalidad establecida, termina por ser parte del "sentido común" de tal manera que cuando exigimos "justicia" lo que generalmente estamos exigiendo es un uso correcto de las leyes.

Esta mutación de lo legal en lo justo es de la mayor trascendencia cultural. En principio, la legalidad (el conjunto de las leyes) no debería ser otra que la forma jurídica o normativa de la justicia, siendo entonces la justicia lo que da sentido y legitimidad a la norma positiva; en la realidad, sin embargo, ocurre exactamente al revés: en el origen están los intereses de clase, éstos se convierten en leyes, y la ley determina qué es justo y qué no lo es. No es fácil, sin embargo, desentrañar este juego y desenmascarar sus trampas precisamente porque la inversión de la que hablamos se constituye en elemento fundante de nuestra cultura, porque nos es dada como un valor que, introducido en nosotros a través de la educación, se convierte para cada uno en parte de lo "natural", del "sentido común", del "consenso espontáneo".

2.5 Los aparatos ideológicos del Estado (AIE)

Más clara, sin duda, es la relación de los AIE con el problema de la educación y la cultura porque son ellos precisamente los encargados de producir cultura, mantener la vigencia de la cultura establecida, educar a las nuevas generaciones, etc.

Los AIE son muchos y muy variados (la familia, la escuela, la iglesia, las instituciones y agrupaciones culturales, los medios de comunicación social, etc.), pero lo característico de todos ellos es que se valen de la ideología para someter convenciendo en lugar de someter reprimiendo como hace el ARE. En lugar de recurrir al uso de la fuerza y al sentimiento del temor, recurren a otros sentimientos, aspiraciones y voliciones y a la capacidad racional del hombre. De lo que se trata es de que el individuo se someta voluntariamente, de que se identifique con la cultura vigente, de que se entienda esa identificación como el único camino válido para el logro de su identidad personal, de su conversión en persona y en sujeto de derechos y deberes, etc.

Pero para que el individuo acepte voluntaria y racionalmente lo establecido no sólo como ordenamiento justo de la sociedad sino incluso como marco necesario de referencia y ambiente natural para su realización individual es prescindible moldear la voluntad, la capacidad de sentir, la capacidad de razonar e incluso la imaginación de tal manera que cada una de estas facultades y todas ellas sean hechura del orden establecido. Y es precisamente la educación en general (que incluye a la familia, al sistema escolarizado, a los medios de comunicación social, a las iglesias, etc.) la encargada de esta tarea de moldeamiento de las facultades humanas hasta ajustarlas a las vigencias culturales establecidas.

2.6 La reproducción a través de la educación y la cultura

Pero volvamos, para concluir esta primera parte, a las ideas del comienzo: si toda la sociedad se ve en la necesidad de reproducir sus condiciones de existencia social, es lógico pensar que una sociedad dividida en clases tenga que reproducir la división en clases para seguir existiendo como tal. La educación desempeña un papel fundamental en esta reproducción.

La primera y principal tarea de la educación es culturizar, es decir conducir de la mano al educando hasta los valores, costumbres, habilidades, actitudes, conocimientos, etc. claves de la cultura dominante, o, si se prefiere, introducir en el educando tales valores, etc. hasta conseguir que sean de tal manera asimilados que constituyan una especie de segunda naturaleza, la naturaleza social del individuo, que, a su vez, condiciona y determina sus posteriores motivaciones, aspiraciones, quererres, intereses, ideales, etc. Un individuo educado es, pues, alguien que ha asimilado los valores claves de la cultura dominante, se ha indentificado con ellos -aunque esta identificación sea a veces conflictiva-, y se comporta en consecuencia.

Pero la culturización no se da en general sino particularmente en función del destino que la sociedad asigna a los individuos. A unos individuos hay que proveerlos de la capacidad de mandar y a otros de obedecer, a unos de la capacidad de legislar y a otros de hacer cumplir lo legislado, a unos de la capacidad de generar y difundir ideología y a otros de aceptarla, etc., etc. Todo el sistema educativo y el conjunto de los AIE están diseñados y funcionan de tal manera que actúan como reproductores de la fuerza de trabajo pero diferenciándola según el puesto al que el individuo es socialmente destinado.

Por eso la educación debe introducir en el educando, además de los valores claves de la cultura dominante, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios y convenientes para la función social que se le asigna. No es casual, por tanto, que el proceso educativo se divida en ciclos ni que el cultivo de las actitudes de sometimiento y de aceptación acrítica de lo establecido sea característico de los primeros ciclos (educación familiar y primeras etapas de la educación escolarizada) porque hasta estos niveles de educación y sólo hasta ellos llegan quienes están destinados fundamentalmente a obedecer. Se deja para la educación universitaria y especializada no sólo la provisión de más conocimientos -lo cual parece natural-, sino el cultivo de la capacidad crítica y creativa, que bien podría hacerse desde el inicio, porque en esta medio se forma la élite destinada a mandar.

Esta distribución, en el fondo, clasifica de las capacidades tiene, además, que ver con otros problemas en los que, sin embargo, no voy a entrar. Quiero, no obstante, dejar sugerido uno de ellos: el conflicto, como sabemos, es un componente natural de la sociedad de clases, pero la educación se encarga de administrar la capacidad conflictiva dándoles a unos sólo o principalmente la capacidad de protesta, mientras que a otros les provee incluso de la capacidad de propuesta. En términos generales podemos afirmar que las clases cuyos intereses objetivos son contrarios a los de las clases dominantes tienen más desarrollada la capacidad de constestación o de protesta siéndoles más difícil -porque la sociedad no les provee de los medios para ello- el planteo de nuevas alternativas, mientras que la posibilidad objetiva de propuesta de alternativas nuevas es reservada para los sectores sociales más cultivados, más educados, con lo cual se consigue que los deberían proponer un cambio radical de las condiciones de existencia sólo protestan y los que proponen sólo ofrecen alternativas de reforma y no de revolución.

2.7 Advertencia final

No quiero terminar esta primera parte sin advertir que los apuntamientos que aquí hemos hecho son un tanto esquemáticos. La constitución y el funcionamiento de la educación y la cultura en una sociedad de clases son mucho más complejos de lo que aquí hemos mostrado. Hemos preferido, sin embargo, dejar claro el diseño fundamental para que se vea bien la estructura básica, aun a riesgo de pecar de esquematismo. El dominio de la clase dominante sobre las demás clases sociales no es algo así como una victoria que se

gana de una vez para siempre. La clase dominante no puede dormirse sobre sus laureles porque ella misma, en el ejercicio mismo de su dominación, va generando fisuras, conflictos y, en definitiva, contradicciones a los que tiene que enfrentarse a diario para conservar y robustecer su condición de dominante. Tiene, por tanto, que ampliar y profundizar la acción represiva, hasta abarcar incluso la vida cotidiana de los individuos, y la acción de convencimiento espontáneo hasta penetrar las conciencias, los sentimientos, las ilusiones y los ideales de todos los miembros del cuerpo social. Porque, además, y si se descuida, la cultura y la educación pueden volverse liberadoras, el ARE puede resultarle respondón a los AIE pueden escapársele de la mano, como de hecho ocurre con cierta frecuencia. Pero entrar a reflexionar sobre el problema del conflicto en una sociedad de clases y de las diversas formas de recomposición social que él exige nos ocuparía más tiempo del que aquí disponemos. Hay que repetir, sin embargo, que el conflicto se consustancia a una sociedad de clases porque está en el origen mismo de ella y en su práctica cotidiana. Precisamente por eso se ha visto forzada a recurrir a la ideología del consenso político como intento de obnubilar las conciencias y de enmascarar el carácter esencialmente conflictivo de este tipo de sociedad.

3. La educación y la cultura en el Perú

3.1 Advertencia preliminar

Podríamos ahora seguir al pie de la letra el esquema diseñado en el punto anterior tratando de aplicar al caso peruano cada uno de sus pasos. Bien, penso que esto lo puede hacer cada uno de ustedes fácilmente, y por eso voy a dedicarme aquí a otra cosa, aunque en el trasfondo siga utilizando el diseño propuesto como cuerpo racional que me sirve de base para el análisis que ofrezco a continuación. Nuevamente tengo que advertir que no pretendo hacer un análisis sistemático ni acabado del problema sino sólo reflexionar sobre algunos puntos que considero particularmente importantes. Y ahora sí tengo que introducir el conflicto desde el inicio mismo de la reflexión porque lo que está aquí en juego no es un modelo teórico de comprensión de la sociedad de clases sino una sociedad concreta, ubicada en el espacio y en el tiempo y a la que llamamos Perú.

3.2 La agresión originaria

En el principio, 1532, fue la agresión. La agresión se convirtió en norma, en ley. Y la ley conformó la sociedad.

Que en el principio fue la agresión está fuera de toda duda a pesar de los esfuerzos, de entonces y de después, por revestir la agresión originaria con el ropaje de la civilización, la cristianización, etc.

Que la agresión se convirtió en norma es también evidente. El enorme edificio jurídico constuido durante la colonia, pero no sólo durante ella, tiene como piedra angular el hecho mismo de la agresión originaria. Su primera función es, pues, justificar el hecho que le sirve de basamento para poder justificar después las consecuencias que de él se derivaron. Fue necesario para ello introducir y generar todo un mundo de valores, criterios, actitudes, costumbres, maneras de percibir la realidad, principios éticos, formas de organización social, ritos religiosos, destinos individuales, relaciones humanas, etc. que se fueron constituyendo en norma y en ley y que, de una u otra manera, son objetivaciones sociales de la agresión primitiva y de sus consecuencias, y esto independientemente de que algunos de esos valores, actitudes o principios puedan desempeñar, en otro contexto histórico, una función liberadora.

Finalmente, la ley conformó, es decir dio forma a la sociedad, no sin conflicto, por cierto. Es más, en la sociedad conformada por la ley la piedra angular es precisamente el conflicto.

Pero más que describir el conflicto prefiero aquí insistir brevemente en el hecho de que la ley da forma a la sociedad moldeándola a su imagen y semejanza.

En principio, la ley no debería ser otra cosa que costumbre, aspiración, etc. devenida en norma. Lo que legitima entonces a la ley y da sentido moral al sometimiento del individuo a ella es el carácter ético de la costumbre que queda encerrada en la forma legal. Lo que quiere decir que todo el edificio de la legalidad, así establecida, descansa sobre la legitimidad que le sirve de fundamento.

Pero en nuestro medio las cosas ocurren exactamente al revés: la ley, que es la forma jurídica de la agresión histórica, se convierte en generadora de costumbres, hábitos, aspiraciones, destinos personales, etc. y, por lo mismo, se transforma en mecanismo de legitimación de las diversas formas de organización social y del comportamiento. Esta inversión objetiva hace que opere en nuestras cabezas una inversión subjetiva que nos lleva a percibir y a valorar según el siguiente criterio: algo es legítimo porque es legal, y no, como debería ser, algo es legal porque es legítimo.

Yo diría que esta mutación de valores constituye el basamento de la cultura dominante desde 1532 y que, por tanto, todo proceso de culturización, desde esta perspectiva, es un mecanismo de deshumanización. La dicotomía y el conflicto, denunciados una y mil veces a lo de nuestra historia, entre lo oficial y lo real, entre el Estado y la nación, entre las normas y la vida, son sólo manifestaciones de esta contradicción esencial.

3.3 Clase dominante - clase dirigente

En principio, no puede excluirse la posibilidad de que una clase devenida en dominante sea o haya sido, alguna vez, dirigente. De hecho, la burguesía fue originariamente dirigente, primero, porque objetivamente sus intereses de clase coincidían con las tendencias progresivas del desarrollo histórico y, por tanto, tenía la posibilidad objetiva de reunir en sí misma los intereses de los demás grupos sociales; y, segundo, porque supo ser portadora de un proyecto social que no sólo representaba lo nuevo sino que ganaba para sí el consenso espontáneo de los demás sectores sociales. Puede decirse, por tanto, que la burguesía revolucionaria, sin dejar de ser una clase particular, se constituyó en clase universal, portadora de lo nuevo y legítimamente hegemónica. No es casual, por cierto, que sus primeras batallas las librasen en el terreno de las ideas y de los valores ni que utilice el convencimiento como arma fundamental en su lucha de clase.

Cosa muy distinta ocurre cuando la clase que se hace del poder no es portadora de una alternativa racionalmente aceptable para los demás grupos sociales. En este caso, no existiendo la posibilidad objetiva de que la clase se convierta en dirigente, en hegemónica, se ve obligada, a pesar de sí misma, a reforzar su condición de dominante y, por lo mismo, a desplegar al máximo el ARE como instrumento preferente de dominio. Hasta los AIE quedan entonces trascendidos de represividad. La cultura, en este caso, tiene que convertirse embozada o desembozadamente, en instrumento de dominación y de represión. La cristianización en el Perú, hecha a veces por celosos misioneros que hacha en mano van destuyendo ídolos, es el ejemplo más claro a este respecto. Pero algo parecido podríamos decir de la castellanización, de la alfabetización, de la industrialización y de otras formas de "culturización" y "civilización". Mientras que, generalmente, la apropiación de elementos culturales de otras culturas es una forma de enriquecimiento y de ensanchamiento de las capacidades humanas, entre nosotros, la culturización es, frecuentemente, sinónimo de empobrecimiento, de pérdida de la identidad, de recortamiento de la posibilidad humana.

3.4 La cultura resultante

Podemos fácilmente suponer cuáles sean las características generales de la cultura que resulta de una sociedad montada sobre la agresión originaria y conducida por una clase sólo dominante.

Se trata, en primer lugar, de una cultura de la agresión en la que ésta queda sacralizada en la pila bautismal de un cristianismo aguerrido y conquistador, y, por otra, legalizada y legitimada por una filosofía que se inclina reverentemente ante los hechos consumados. Téngase en cuenta, además, que la teología y la filosofía jurídica eran todavía las disciplinas fundamentales de elaboración teórica de la realidad y, por tanto, ejercían un dominio prácticamente indiscutido en la manera de percibir la realidad y, en la conformación de los valores sociales y en la orientación de las conciencias y de los comportamientos. No es raro, por tanto, que de este trasfondo surjan no sólo una religiosidad y una juridicidad raigalmente agresoras sino incluso una epistemología y una axiología herederas de la agresión originaria.

Pero una cultura cimentada sobre estos valores se ve necesariamente enfrentada a problemas muy serios para su desarrollo. En primer lugar, tiene que convivir con otras culturas -las autóctonas- a las que no puede ni eliminar totalmente ni asimilar profundamente, por eso no puede convivir

sino conflictivamente con ellas, y, por lo mismo, se ve obligada a desplegar toda una estrategia de dominación en la que el conflicto es elevado a la categoría de valor cultural. La no eliminación de las culturas autóctonas - convertidas después en culturas de la resistencia- hace que podamos hablar hoy día de heterogeneidad cultural; y la no asimilación de las mismas por la cultura dominante hace que tengamos que hablar de raquitismo al referirnos a esa cultura dominante. En segundo lugar, el raquitismo aludido.

Pero una cultura cimentada sobre estos orígenes y conformada por estos valores se ve enfrentada a problemas muy serios en su desarrollo. Voy aquí a aludir sólo a algunas de ellos.

Convivencia conflictiva.- La cultura dominante se ve obligada a convivir con las otras culturas -las autóctonas- a las que no puede ni eliminar totalmente ni asimilar enriquecedoramente, y, por eso, no puede convivir sino conflictivamente con ellas. Tiene, por tanto, que desplegar toda una estrategia de dominación que termina afectando a la cultura en general y a cada uno de sus componentes.

Heterogeneidad cultural.- La no eliminación de las culturas autóctonas -convertidas después en culturas de la resistencia- hace que tengamos que hablar hoy de heterogeneidad cultural para referirnos a un mosaico de culturas no sólo diversas sino heterogéneas y frecuentemente desligadas entre sí o religadas sólo por relaciones de subordinación y dominación. Esta realidad objetiva se constituye en un obstáculo permanente no, como suele pensarse, para construir la nación sino más bien para extender y profundizar la dominación unitaria de la clase dominante, es decir para construir una nación a imagen y semejanza de la clase dominante no-dirigente. La heterogeneidad es, desde la perspectiva aquí apuntada, una forma de resistencia que deberíamos fortalecer. La propia clase dominante es consciente, al menos en los sectores más lúcidos, del valor para ella negativo que representa la heterogeneidad cultural, por eso ha puesto en marcha a veces proyectos de captación y asimilación tendientes a la uniformización cultural, pero no puede hacerlo sino desde su propia perspectiva, es decir, desde una posición raigalmente dominadora y no propiamente integradora, y, por eso, consigue, a pesar de sí misma, robustecer la heterogeneidad dándole incluso carta de ciudadanía y socavándose, sin saberlo, sus propios cimientos. Los ejemplos abundan tanto en el campo tradicionalmente llamado de la cultura, como en el de lo que po-

dríamos llamar la cultura económica. El paso de la circunscripción espacial de la heterogeneidad al difuminamiento de sus límites espaciales para ocupar todo el territorio nacional nos parece, a este respecto, de suma trascendencia. Ahora ya no podemos decir, como hace unas décadas, que tal cultura, la andina por ejemplo, se circunscriba a tal o cual espacio físico, más bien hay que decir de ella, pero no sólo de ella, que habita todos los espacios del territorio nacional. De aquí se derivan importantes consecuencias; una, por ejemplo, las formas de vida, de organización de la conducta, los destinos humanos, los valores, etc. de los hombres del Ande eran, hasta no hace mucho, para los habitantes de la costa algo absolutamente alejado de la vida cotidiana de éstos; podía uno conocerlos o no, estudiarlos o no, estimarlos o despreciarlos, pero siempre como una realidad sustancialmente ajena; hoy constituyen parte sustantiva de la vida cotidiana de cada uno de nosotros, que no somos habitantes del Ande. El otro ejemplo sería el de la economía informal: si por informal entendemos la actividad económica que queda fuera de la economía formal, la informalidad en economía ha existido siempre, lo que pasa es que tradicionalmente ha estado espacial y geográficamente circunscrita y hoy ocupa de tal manera todo el espacio que nos vemos obligados a convivir con ella y, por tanto, a definirla porque es también parte sustantiva de nuestra vida cotidiana.

Raquitismo e imitación.— La no asimilación o apropiación por parte de la cultura dominante de las culturas nacidas de la convivencia con el medio degenera, por una parte, en raquitismo y, por otra, en imitacionismo. Toda cultura se alimenta, es cierto que también de préstamos de la cultura de la humanidad, pero fundamental del pozo inagotable de la vida cotidiana. Al fin y al cabo la cultura no es sino vida cotidiana acumulada y objetivada en formas (económicas, sociales, jurídicas, éticas, filosóficas, estéticas, religiosas, científicas, etc) comunicables y apropiables. La cultura dominante en el Perú no bebe, in embargo, del pozo de la vida cotidiana de la totalidad social sino sólo, a lo sumo, de una parte de ella; pero tiene la pretensión de ser válida como cultura de la totalidad; lo que quiere decir que su alimentación originaria es demasiado débil para la función social que se atribuye a sí misma, o, lo que es lo mismo que sus cimientos son demasiado endeble para la estructura que soporta. Tiene, pues, necesidad de una cimentación más sólida, pero en vez de hacerlo incorpora, por imitación, elementos exógenos a la estructura ya acabada. No me voy a extender en esta idea porque es sobradamente conocida. Insiste solamente en que la importación acrítica de compo-

nentes y su ensamblaje -que tiñen de eclecticismo y de hibridismo a la cultura dominante en nuestro país- no es algo casual sino necesario dada la emblema de sus cimientos y la escasa alimentación originaria que recibe.

3.5 Algo sobre educación

El tema de la educación abarca probablemente desde antes del nacimiento hasta después del último responso, por eso sería pretencioso e irresponsable de mi parte tratar de abordarlo aquí en toda su amplitud. Voy, por tanto, a limitarme a señalar algunos problemas.

Para ser fiel a la perspectiva de análisis aquí escogida tengo que reiterar la importancia de la educación como reproductora de las condiciones de existencia social. ¿Cómo y de qué manera contribuye la educación a esta reproducción en el Perú? Para delimitar el tema voy a fijarme solamente en el sistema educativo oficial.

Educación y cultura dominante.- Es evidente de suyo, pero quiero señalarlo explícitamente, que todo el sistema educativo en el Perú está informado por los valores de la cultura dominante. Pero hemos señalado también que la cultura dominante excluye los valores de la cultura popular. Lo que quiere decir que la persona incorporada al sistema educativo, en la mayoría de los casos, se convierte en habitante de un mundo que le es ajeno, extraño, exterior. La educación o formación consiste precisamente en el proceso de asimilación o apropiación de esa ajenidad, pasando necesariamente por la negación de su mismidad, de su identidad originaria. Claro que esta identidad propia no sólo no está formada todavía sino que ni siquiera encuentra cauces oficiales para formarse, lo cual hace que el paso por la negación de lo propio no sea traumático. El premio que se consigue por este sacrificio de la identidad es la incorporación, aunque sea como periférico, al orden establecido.

Sé que estoy exagerando, hasta caricaturizando la realidad. La relación entre educación y cultura, la función culturizadora de la educación, es mucho más compleja de lo que aquí se presenta, pero, en cualquier caso, la educación es un proceso de dos caras: afirmación y negación. Se afirman con ella, tanto en el individuo como en el sistema, los valores, usos, costumbres, tradiciones, destinos humanos, formas de percepción de la realidad, etc. dominantes, y, paralelamente se niegan las no dominantes. El problema está en que la negación es simplemente mecánica, en que, entre nosotros, es sinónimo de aniquilamiento o de "nadificación", si se me permite el neologismo,

o de neutralización de participante, como gustan de decir los antropólogos. Como la cultura dominante no asume la cultura popular para elevarla a un nivel superior, la educación, para culturizar predominantemente, se ve obligada a negar lo popular, a desenraizarlo del educando para poder incorporar a éste a la cultura establecida.

Estas características de la educación hacen, primero, que el proceso educativo mismo sea mucho más dificultoso y, segundo, que sus resultados sean aparentemente menos eficaces. Es más dificultoso el proceso de enseñanza/aprendizaje porque no parte de las vivencias, valoraciones, percepciones, etc. de la vida cotidiana, y, por lo mismo, obliga al educando desde el comienzo a enfrentarse con abstracciones carentes para él de sentido. Bastaría un somero análisis de la primera estrofa del himno patrio para probar lo que queremos decir: el "Somos libres...." incluye, desde el "somos" un conjunto de conceptos, heredados todos ellos de la tradición occidental, que no tienen referente alguno en la vida cotidiana de la mayoría de los peruanos. Debido a este abismo entre realidad vivida y conceptualización, y a esta marcada preferencia de la educación por el concepto, éste termina adquiriendo una sustancialidad que no le corresponde. La libertad, por ejemplo, no es para el educando una experiencia vivida, sino un concepto, un "grito que en sus costas se oyó", algo que le entra por el oído y que le sale por los labios in remover para nada sus vivencias interiores.

Decíamos que las características de la educación en el Perú deriva su escasa eficacia. Si la educación no pasa por los sentimientos, percepciones, sensaciones y formas de conceptualización de la vida cotidiana, sus resultados tienen que ser endeble, pero esta endebles de los resultados e ineficacia del proceso educativo son, por otra parte, necesarios porque imposibilitan o dificultan la apropiación cabal de la racionalidad dominante y, por tanto, la posibilidad objetiva de adherirse plenamente a ella o de tomar conciencia clara de sus contradicciones internas. Lo que parecía ineficacia termina siendo, desde la perspectiva de la necesidad de reproducir las condiciones de existencia social, profunda eficacia.

Una educación más apropiada, es decir enraizada en las condiciones de existencia social de los sectores populares tomando a éstas como punto de partida para llegar desde ellas a los grados más altos de cultura (conceptualización, bastracción, valoración, objetivación artística, ciencia, filosofía, tecnología, etc.), sería demasiado peligrosa para la permanencia del orden establecido porque permitiría entre otras cosas, tomar conciencia plena de esas condiciones de existencia y caer así en la cuenta, a partir

de la asunción consciente de la propia vida, de las contradicciones del sistema. Y obnubilarse esas contradicciones objetivas e impedir su asunción consciente precisamente objetivo fundamental de la educación. Se consigue, así, una cierta incorporación a la cultura dominante y una cierta participación en sus "beneficios", pero a través de un proceso previo de neutralización del participante.

Educación y trabajo.- La falta de relación entre educación y trabajo ha sido señalada por muchos estudiosos del tema, pero la mayoría de ellos confunden trabajo con ocupación y, consiguientemente se contentan con identificar y criticar la incapacidad del sistema educativo para habilitar al individuo para un trabajo concreto, es decir para una ocupación o un empleo. Se dice, por ejemplo, y con razón, por cierto, que la educación secundaria no prepara para nada porque no habilita para un empleo y no consigue introducir en el siguiente nivel, la universidad, sino al 10% de los egresados de la secundaria y esto después del paso prácticamente necesario por las vapuleadas academias de preparación de postulantes. A la universidad le está pasando una cosa parecida: una de las funciones importantes -no la única, felizmente que desempeña la universidad es, un lado, enmascarar la desocupación, y, por otro, capacitar para el desempleo o subempleo. Es ciertamente, a la corta, más barato para el sistema contener al desocupado en la universidad que generarle un puesto de trabajo: un alumno de mi universidad -relativamente caro por tratarse de ingenierías- le cuesta al país alrededor de 500 dólares al año; pero crear un puesto de trabajo en el sector formal cuesta entre 14 y 40 mil dólares.

El promedio nacional del costo de un universitario en el país es de alrededor de 300 dólares al año. Si escogemos como promedio del costo de un puesto de trabajo 25 mil dólares, tendremos que por cada puesto de trabajo que dejamos de crear podremos mantener a un universitario cerca de 80 años en la universidad, o mantener 80 universitarios durante un año, o 16 universitarios durante cinco años. A pesar de lo grueso de las cifras, lo que se manifiesta como evidencia es que el exorbitante crecimiento de las universidades es una necesidad del sistema más que del aparato productivo y de servicios del país.

A partir de estas constataciones se elaboran, como correctivos, alternativas que proponen la educación para el trabajo, la reducción del sistema universitario, la creación de toda una red de escuelas técnicas y de mando medio, etc. No quiero entrar en debate con ellas, en parte porque coincido con estas alternativas en más de un punto, pero tengo que señalar que se trata sólo de eso, de correctivos que, sin embargo, no llegan a la esencia del problema.

El problema fundamental, para mí, está en que la educación ni parte ni recoge la experiencia de trabajo acumulada en el país. Me refiero aquí al trabajo no como empleo sino como actividad humana y humanizadora. Sabemos que el trabajo permite el despliegue de las capacidades humanas, desde las intelectivas hasta las sensitivas y perceptivas, además de otras capacidades como la solidaridad, la cooperación, etc. El trabajo es, por sí mismo, todo un sistema educativo que no sólo moldea las capacidades sino que las amplía y enriquece.

De hecho, por ejemplo, gracias a la experiencia cotidiana de trabajo se va construyendo toda una sabiduría sobre la realidad extrahumana y humana que permite al trabajador saber racionalmente a qué atenerse, como se construyen también una sensibilidad y una capacidad perceptiva que permiten al hombre orientarse en el mundo. Pues bien, la educación ni parte de estas capacidades para perfeccionarlas en el proceso educativo ni recoge la experiencia así acumulada para elaborarla racionalmente y devolverla elaborada a la vida cotidiana.

Las consecuencias que se derivan de este divorcio esencial entre educación y experiencia de trabajo son tan nocivas para la educación como para

el trabajo. La primera consecuencia es la existencia de un abismo, socialmente insalvable, entre el trabajador y el "educado", siendo el abismo tanto más profundo cuanto más se eleva alguien en la pirámide educativa (por ejemplo, el científico). Por tratarse de mundos esencialmente diversos, no hay manera de saltar del mundo del trabajo al de la educación sino negando la condición de trabajador: su manera de sentir, de percibir y de entender la realidad. El problema está en que las formas y los contenidos de nuestra educación no recogen nuestra experiencia de trabajo, no son "trabajo socialmente acumulado" y, por tanto, no puede realmente educar, es decir, conducir de la mano o sacar paulatinamente al trabajador de lo conocido a lo desconocido, sino que tiene que arrancarle de su medio para introducir en él contenidos que le son vitalmente ajenos y para cuya comprensión a cabalidad no encuentra asideros en su propia vida cotidiana. Visto desde la perspectiva del trabajo, esto es enormemente nocivo porque significa que la experiencia acumulada de trabajo se queda en experiencia ciega, no es racionalmente elaborada y perfeccionada y, por lo mismo, se dificulta su enriquecimiento y su evolución progresiva. El estancamiento de los modos de trabajo en el Perú, especialmente en el sector rural, con todas sus consecuencias de retraso, escasa productividad, incapacidad para satisfacer las crecientes necesidades humanas, etc. es sólo una manifestación de este divorcio entre experiencia laboral y educación. Pero también la educación se reciente de este divorcio: se ve obligada, porque no elabora la experiencia de trabajo, a alimentarse de la incorporación, imitación, copia, importación, etc. de contenidos y de formas que poco tienen que ver con nuestra realidad y que difícilmente toleran ser articulados en un todo coherente. Otro gallo cantaría, para decirlo en sencillo, si, por ejemplo, la botánica, la zoología y hoy la moderna ecología hubiesen sabido recoger e incorporar a su respectivo cuerpo racional la sabiduría acumulada por la experiencia de trabajo de los campesinos para elaborarla racionalmente: el campesino podría llegar secuencialmente a comprender y utilizar los resultados de estas ciencias sin negar su condición de campesino, y, además, esos resultados serían, sin duda, bastante más apropiados a nuestro medio natural y, por lo mismo, posibilitarían un uso más racional de nuestros recursos, es decir, una mayor eficacia social. Otro ejemplo de enorme trascendencia ideológica y perceptiva: los valores de heroicidad, preeminencia, etc. son siempre encarnados, según nuestra educación, por individuos, lo que naturalmente contribuye a resaltar el protagonismo histórico, laboral,

social, etc. de las individualidades desconociendo o rebajando la función social de las colectividades (grupo, equipo, comunidad, asociación, etc.) y la importancia de valores como cooperación, solidaridad, etc.

La imagen piramidal. La estructura educativa suele ser representada como una pirámide en la que la base está constituida por la educación inicial, siendo los demás pisos la educación primaria, la secundaria y la superior. Esta manera de representar la estructura educativa en nuestro país no es ni siquiera fiel a los datos cuantitativos de la realidad, pero además enmascara otros aspectos que un análisis serio debe tener en cuenta. Voy a señalar aquí algunos de estos aspectos que no pueden ser recogidos por una imagen piramidal de la estructura educativa.

1º La imagen piramidal parte del supuesto de que cada piso superior se monta, sin discontinuidad alguna, sobre el piso inferior, lo cual no necesariamente es cierto. El ejemplo más evidente es el paso a la universidad: de hecho, entre la universidad y la educación secundaria existe un vacío que es ávidamente llenado por las conocidas academias. El alumno que aspira a la universidad se ve, de hecho, obligado a salirse de la pirámide oficial por un tiempo más o menos largo para poder reingresar a ella como universitario. Esto significa que el sistema oficial utiliza un subsistema extraoficial para remediar un conflicto que él mismo ha generado. Es algo así como la incorporación de la informalidad educativa como condición de posibilidad de subsistencia del sistema formal. Bastante más racional sería que se ingresase a la universidad en función del promedio ponderado obtenido en el colegio. En la UNI hemos tratado de ensayar algo así, pero nos encontramos, como dificultad insalvable, la enorme diferencia de formación de un colegio a otro.

2º La pirámide oculta o no clarifica suficientemente la existencia de un nivel, el de la educación postsecundaria pero no universitaria, que se caracteriza por la variedad incontrolada y el abigarramiento. Este nivel incluye desde unidades educativas estrictamente controladas (escuelas militares, seminarios, etc.) hasta academias y centros de formación totalmente fuera de control (de secretariado, contabilidad, corte y confección, mecánica, inyectables, etc., etc.) en las que lo importante no es la transmisión de conocimientos y habilidades sino la expedición de títulos.

La acción del Estado en este nivel es tan reducida que es socialmente insig-

nificante. El Estado sostiene alrededor de 300 mil universitarios, pero al mismo tiempo no forma sino a unos 60 mil estudiantes de este nivel, lo que quiere decir, en la percepción del Estado, que por cada 5 profesionales se necesita un individuo de mando medio, exactamente al revés de lo que aconseja una política educativa coherente. No es raro, naturalmente, que buena parte de esos universitarios queden después anclados en puestos de mando medio, con el consiguiente desperdicio de energías y recursos y frustración de esperanzas y aspiraciones que esto supone. Hay que añadir, además, que la mayor parte de los centros educativos de este nivel se dedican preferentemente a la formación de mandos medios para el sector terciario de la economía, los servicios, descuidándose así las tareas de exploración y extracción de los recursos y su transformación en bienes de consumo.

3º Las abismales diferencias existentes entre los centros educativos (en capacitación de sus docentes, en instalaciones, en equipos y ayudas instruccionales disponibles, en procedencia cultural de alumnado, en disponibilidades económicas de las familias, en sistema de evaluación, en deserción escolar, etc.) no son tampoco recogidas por la grafía piramidal. Entre la formación que recibe una empleada del hogar que asiste al colegio nocturno, sea estatal o privado, y la que recibe un niño del Humboldt del mismo nivel y del mismo grado hay una distancia simplemente abismal: son oficialmente parte del mismo sistema, pero en realidad habitan mundos totalmente diversos. ¿Cómo pueden entonces ser ambos reducidos a puntos de una misma grafía? Para hacerlo es necesario reducirlos a su abstracta condición de estudiantes desnudándolos de todas las características concretas del hecho de estudiar. Se consigue así ocultar la realidad y, por lo mismo, dificultar su asunción consciente.

4º Finalmente, la representación piramidal de la educación en el país oculta la inadecuada distribución de recursos educativos entre Lima y las provincias, entre la costa y la sierra, entre los centros urbanos y las áreas rurales, etc. Hay, también a este respecto, una evidente y abismal desigualdad en la distribución del capital nacional. Mientras en Lima, por ejemplo, tenemos una universidad por cada 300 mil habitantes, en otros departamentos hay una universidad por cada millón de habitantes. Mientras que el Estado invierte alrededor de 2 mil dólares por cada alumno de la UNA al año, en otras faculta-

des de agronomía de provincias la inversión estatal no alcanza los 300 dólares por alumno al año.

4. Elementos de propuesta

Sería demasiado pretencioso por mi parte pensar que me es posible aquí diseñar, aunque fuese en sus rasgos más generales, algo así como un nuevo sistema educativo. Sé muy bien que no puedo hacerlo y, por eso, voy a limitarme a sugerir algunas líneas de acción que apunten hacia el ansiado proyecto nacional.

Pero antes tengo que hacer algunas aclaraciones sobre lo que entiendo por "proyecto nacional".

4.1 Notas sobre el proyecto nacional

He asistido ya a muchos eventos como éste en los que se pone en debate el tema del proyecto nacional. En la mayor parte de ellos se entiende, aunque no se diga, como proyecto nacional algo así como un plan de gobierno con las siguientes características: diseño de acciones en el tiempo, priorización de las mismas y concertación de voluntades colectivas para su realización. Las dos primeras características son hijas naturales de la moderna tendencia a la planificación, y la tercera es hija de la necesidad que tienen los sectores dominantes de concertar políticamente con los otros sectores sociales para realizar su proyecto de dominación. Si bien la planificación es un instrumento, en principio, positivo, la concertación política no es sino el nuevo ropaje de la vieja idea liberal que atribuye a la sociedad política la capacidad de eliminar las contradicciones que se presentan en la sociedad civil. Que ahora se ponga un mayor énfasis en la concertación es muestra, a mi juicio, de que, por una parte, los sectores tradicionalmente dominantes no pueden ya dominar enteramente, y de que, por otra, los sectores explotados de la sociedad no pueden todavía hacer valer socialmente su hegemonía. Con la concertación, los unos piensan que pueden realizar sus intereses de clase evitando los conflictos sociales e incluso cediendo coyunturalmente en algunos aspectos; los otros consideran que ganando terreno en la coyuntura se afirma la posibilidad de compartir la conducción de la sociedad en su conjunto.

Uno y otros olvidan demasiadas cosas; entre otras: la división objetiva de la sociedad en clases, el carácter antagónico de sus respectivos intereses, la ineludible lucha de clases, la capacidad objetiva de una clase para ser portadora real de los intereses nacionales, etc., etc. El problema está en que lo que unos y otros olvidan son componentes objetivos de la realidad social, mientras que lo que afirman, cuando hablan de concertación, es una voluntad subjetiva de encuentro y entendimiento.

Lo que está, pues, en juego en un proyecto nacional no es, por tanto, la concertación política de los diversos actores selectivos alrededor de un determinado programa de acciones, sino más bien si existe o no una clase social tal que al realizar sus intereses grupales realiza también, necesariamente, intereses convenientes para los demás grupos sociales. Es decir, cuál es el sujeto colectivo potencialmente portador de los intereses nacionales.

Al formular así el problema del proyecto nacional lo arrancamos del ámbito de la sociedad política para ubicarlo en el de la sociedad civil. Y es ahí, en la sociedad civil, en donde hay que identificar a los grupos sociales objetivamente capaces de realizar los intereses nacionales. Cuando se reflexiona desde esta perspectiva se hace evidente que el proyecto nacional es simplemente y llanamente un proyecto de clase, el proyecto de aquellas clases que tienen ligados sus intereses mediatos e inmediatos al cambio de las actuales condiciones de existencia social. De donde se deduce, para quien tiene ojos para ver la realidad, que lo que está en juego, cuando se trata del proyecto nacional, es, primero, identificar a esos sujetos colectivos e identificarse con sus intereses, y, segundo, potenciarlos para que se constituyan realmente en clases hegemónicas.

4.2 El problema de la identificación

En una sociedad de desarrollo capitalista clásico el problema de la identificación es relativamente simple. En algunos países europeos, por ejemplo, se consiguió ya en el siglo XIX identificar al proletariado urbano como portador de lo nuevo ante el afincamiento de la anterior clase hegemónica.

ca, la burguesía, en lo viejo. En el Perú, sin embargo, las cosas son mucho más difíciles por la coexistencia de modos de producción diversos, dentro de cada uno de los cuales se da una particular división en clases, por la coexistencia de culturas y de modos de vida heterogéneos, por la superposición de estilos de desarrollo diferentes, por las implicancias de la multiplicidad racial, por la inadecuada relación campo-ciudad, centro-periferia, costa-sierra, por la rígida división de la economía en formal e informal, en rural y urbana, etc., etc...

A pesar de lo abigarrado del problema, tengo para mí -no sin dejar de reconocer que mi opción es no sólo intelectual sino política- que los sectores explotados del campo y la ciudad (campesinado, proletariado, sectores marginales, etc.) son los únicos cuyos intereses grupales mediatos e inmediatos exigen, para su realización, un cambio de las condiciones de existencia social en el Perú. El proyecto nacional no puede, por tanto, ser otra cosa que la exteriorización de los intereses grupales de estos sectores sociales, es decir la expresión política de sus intereses de clase.

Atribuyo, pues, a estos sectores y sólo a ellos la capacidad objetiva de articular, exteriorizando o dando forma política a sus propios intereses, una alternativa que tenga la posibilidad objetiva, y no sólo la voluntad subjetiva, de constituirse en hegemónica ganando el consenso espontáneo de otros sectores sociales como la pequeña burguesía rural y urbana, las capas medias, la inteligentzia, etc.

Sé que me estoy saliendo del libreto, que se me ha pedido reflexionar sobre el proyecto nacional y no sobre una alternativa clasista, que en el actual ambiente político términos como "intereses de clase", "lucha de clase", "proyecto clasista" resultan un tanto incómodos para los defensores de la conciliación que utilizan el término "nacional" para tapar con un dedo las contradicciones reales de la sociedad.

Pero prefiero salirme del librero a salirme de la realidad.

4.3 El problema de la hegemonía

Venimos sosteniendo aquí que determinados sujetos colectivos y sólo

ellos cuentan con la posibilidad objetiva de ser portadores de los intereses realmente nacionales, es decir propios de la totalidad social. El hecho, sin embargo, de que cuenten con esa posibilidad no significa, de suyo, que tal posibilidad haya devenido ya en actualidad. El pase de lo posible a lo real incluye dos momentos esenciales: el desarrollo de la conciencia de clases y el logro de la hegemonía social. Y es precisamente en este proceso en donde intervienen, como ningún otro, la educación y la cultura.

El desarrollo de la conciencia de clase no consiste en otra cosa que en la toma de conciencia o elevación a conciencia de las reales condiciones de existencia social. Por elevación a conciencia entendemos no sólo la descripción de esas condiciones sino su explicación, lo cual supone un conocimiento cabal de la totalidad social y de sus contradicciones. Pero el punto de partida hacia esta asunción consciente de la realidad son las concretas condiciones de vida del explotado hasta que logre ver en la miseria que le rodea no sólo miseria (el efecto) sino explotación (la causa). La dificultad está en que el explotado se ve sometido a dos pedagogías contrapuestas, si se quiere, pero inadecuadas: la pedagogía de la miseria y la pedagogía de la explotación.

La pedagogía de la miseria le enseña el sometimiento a las condiciones dadas de existencia social esforzándose -desde los valores claves de la cultura dominante, desde las vigencias religiosas y éticas, desde las formas de percepción de la realidad, etc.- por mostrarle el hecho mismo de la miseria como un hecho aislado, como un dato ocluido en sí mismo y que no requiere mayor explicación porque es fruto o bien de la dejadez, ociosidad, holgazanería, etc. del sujeto que la sufre, o bien de poderes (naturaleza, Dios) que ni él ni nadie pueden controlar. Lo característico de la pedagogía de la miseria es, pues, el afincamiento en lo concreto (el efecto) sin habilitar salida alguna hacia lo abstracto (la causa), hacia una explicación racional del hecho.

La pedagogía de la explotación, por su parte, trata de introducir en el sujeto que sufre la miseria una actitud de rebeldía frente a sus propias condiciones de existencia, pero lo hace aferrándose a lo abstracto (la explo-

tación) y sin trazar caminos de mediación entre la indigencia concreta, el hambre, la enfermedad, etc. y las leyes generales que gobiernan una sociedad de clases. Esta forma de pedagogía, tan normal en los medios políticos de nuestra izquierda, es inadecuada por muchas razones. Primero, porque impide, sin quererlo posiblemente, que las masas explotadas aprovechen sus concretas condiciones de existencia como punto de partida hacia la comprensión cabal de la realidad toda, con lo cual se están poniendo obstáculos insalvables al desarrollo de la conciencia de clase. Segundo, porque tiende a mostrar a los políticos como una élite iluminada -es la única que entiende las leyes generales que gobiernan a la sociedad- y, consiguientemente, como portadora de la salvación para el conjunto de la sociedad. Tercero, porque, como consecuencia de lo anterior, se piensa que la conciencia de clase no consiste en la asunción consciente de las propias condiciones de existencia sino en la adhesión a los postulados programáticos de tal o cual élite política. Y finalmente, pero no en último lugar, porque así las clases sociales explotadas no se perciben a sí mismas como sujetos colectivos portadores de la revolucionariedad sino como masa de adherentes, como fuerzas auxiliares de las élites iluminadas.

Tengo para mí que el desarrollo de la conciencia de clase es condición de posibilidad de la conquista de la hegemonía. Porque en el desarrollo de su propia conciencia de clase las clases explotadas van generando no sólo formas de percepción de la realidad y categorías conceptuales, sino valores éticos y estéticos, estilos de vida, formas de organización, destinos individuales, sistemas de aprendizaje, hábitos, costumbres, habilidades y normas, es decir una cultura de los explotados que se presenta como alternativa de la cultura dominante porque cuenta con la posibilidad objetiva que ganar el consenso consciente y no sólo espontáneo de los demás sectores sociales. Entendemos aquí como hegemonía el logro de ese consenso que, si bien, supone la adhesión consciente al carácter justo de las reivindicaciones económicas de los explotados, va mucho más allá: equivale a atribuir a la cultura y al orden social del que son portadores los explotados la calidad de medio único en el que es dable la realización plena de la posibilidad humana. Se trata precisamente de esto, del hombre, de la realización plena de las capacidades humanas, y no sólo de lograr determinadas reivindicaciones económicas

que hagan más llevadera la vida. Para conseguirlo es necesario, por un lado, desarrollar toda una crítica de la cultura dominante para mostrar su esencial inhumanidad, pero es necesario, también, por otro, ofrecer una alternativa humanizadora y enriquecedora de la sustancia humana. Si no se ofrece esta alternativa, es decir, si no se lleva la lucha de clases al terreno de la cultura, de los valores, de las maneras de percibir y entender la realidad, del arte, de la ciencia, de la filosofía, etc., la propia lucha de clases pierde su sentido trascendente para quedar limitada al ámbito de las reivindicaciones económicas y de las pugnas por la primacía en la esfera de lo político. Es más, sin esta alternativa no es posible ni el encuentro de los explotados consigo mismos ni la adhesión plena -es decir que compromete al hombre entero- por parte de los demás sectores sociales.

4.4 La cultura alternativa

La cultura, en general, no es otra cosa que vida humana, experiencia histórica acumulada en la forma de ciencia, tecnología, técnica, filosofía, arte, derecho, religión, modos de valoración y de percepción y conocimiento de la realidad, hábitos, habilidades, costumbres y normas, lenguaje, trabajo, organización social y política, ideologías, destinos humanos, etc. Pero este conjunto de elementos no es algo así como un depósito de objetos variopintos sino que se articulan conforme a determinados ejes claves según las diversas historias y las diversas épocas. Por eso podemos hablar, por ejemplo, de cultura del renacimiento, cultura burguesa, cultura clásica, cultura andiana, etc. la función fundamental de la cultura es que permite al hombre saber a qué atenerse individual y socialmente en todas las actividades de la vida humana. Pero ese "saber a qué atenerse" depende de los ejes articuladores de la cultura en cuestión, los cuales ofrecen determinados caminos de realización de la posibilidad humana en un sentido y no en otro.

Una cultura que pretenda presentarse como alternativa viable para la realización de la posibilidad humana tiene que recoger la riqueza cultural acumulada por la humanidad a lo largo de su historia y constituirse ella misma en enriquecedora de esa experiencia histórica. Pero ese encuentro fecundante con la cultura de la humanidad no es, como suele a veces pensarse,

un punto de partida sino un punto de llegada que repercute después en el propio punto de partida.

El único punto de partida válido está constituido por las propias condiciones de existencia social para desde ellas entender la historia toda de la humanidad y apropiarse de ella.

Es, pues, a partir de la elaboración y objetivación de sus condiciones de existencia social que las clases explotadas van dando forma y contenido a una cultura que se presenta no sólo como justificadora de, y dadora de sentido a, un nuevo orden, sino como ámbito adecuado para la realización de la posibilidad humana.

Culturización es, en este sentido, vuelta a lo propio, autoposesión, consciente y plena de la propia realidad, para desde aquí elaborar todo un conjunto de categorías, valores, actitudes, etc. que exteriorizan y objetivizan la propia realidad vivida, la hacen comunicable y ofrecen paradigmas de destinos humanos.

Sé que todo esto es un tanto abstracto, que el lenguaje aquí utilizado y las conexiones del pensamiento exigen tal vez un entrenamiento. Atribuyan estas dificultades no al tema mismo sino a mi incapacidad para expresar estas ideas de otra manera. A lo que apunta, fundamentalmente, aunque no acierto exponerlo claramente, es a la necesidad, a mi juicio, ineludible que tienen los sectores explotados de una cultura propia, primero, para entenderse a sí mismos como explotados, y, segundo, para ganar la adhesión plena de otros sectores sociales. Si me es difícil exponer el tema es precisamente porque la cultura de que disponemos no nos ofrece, o muy escasamente, herramientas adecuadas para ello.

Para seguir complicando el problema hay que referirse también, aunque sea someramente, a la cuestión de la heterogeneidad cultural. Sabemos que, en nuestro medio, el tema la cultura está atravesado no sólo por la dialéctica de las clases sino por la coexistencia conflictiva de diversas culturas e incluso por la presencia de una multiplicidad racial. La cultura dominante se ha presentado siempre con la pretensión de única cultura válida para todas las clases, etnias y razas, es decir se afirma como dominante en la medida

en la que puede negar a las demás culturas. La realidad, sin embargo, se ha burlado de las intenciones de los sectores dominantes de ayer y de hoy, del incanato, del coloniaje y de la república, y nos ha llegado una multiplicidad cultural que es necesario reconocer para elaborar cualquier propuesta. Partir de esa multiplicidad reconociéndola, aceptándola y aun posibilitando el despliegue de cada una de las culturas que la componen es un imperativo inevitable para cualquier clase o grupo de clases que pretenda conquistar la hegemonía social. Encontrar los elementos comunes a todas ellas y los puentes o mediaciones entre ellas es un reto ineludible para cualquier sector social que pretenda asentar su condición de dirigente sobre el respeto a la múltiple y la afirmación de lo uno. Esa unidad será tanto más rica y tanto más profundamente humana cuanto mejor recoja y desarrolle la diversidad. Lo que, desde la perspectiva de la dominación, se presentó siempre como un obstáculo, la diversidad, se convierte en una ventaja desde la perspectiva de la hegemonía, porque la diversidad no negada mecánicamente sino asumida dialécticamente por la unidad es la fuente originaria del enriquecimiento de la propia unidad.

El resultado previsible sería unidad de la diversidad, una articulación diferenciada de lo múltiple en la que cada uno puede reconocerse a sí mismo como hombre entero y encontrarse enriquecedoramente con los demás.

La mera enunciación de una alternativa de este tipo es ya suficiente para movilizar legítimamente todas las energías individuales y colectivas alrededor de una idea-fuerza, de un mito, si se prefiere, que postula la realización plena de cada uno, el encuentro de cada uno consigo mismo, a través de la realización humana de todos y del encuentro con los demás. Se posibilitaría así, finalmente, el reconocimiento de lo real en lo oficial, de la nación en el Estado, de la vida en las formas, de la cotidianidad en la legalidad y en la institucionalidad.

4.5 Una educación liberadora

Venimos diciendo desde el comienzo que la educación se ha comportado esencialmente entre nosotros como un instrumento de sometimiento orientado a la reproducción de las condiciones dadas de existencia social. Pero hemos

sostenido, además, que las clases explotadas son potencialmente portadoras del proyecto histórico de humanización de esas condiciones de existencia.

A partir de estas dos constataciones se hace difícil sostener sin más que lo primero que hay que hacer sea educar a los explotados, por ejemplo, abaratando los costos de la educación, masificando la enseñanza, extendiendo el sistema educativo a todos los rincones del país, etc. Sabemos ya, que con ello no haríamos sino culturizar desde las vigencias de la cultura dominante y, por tanto, propiciar la difusión de la actitud de sumisión. Esta es una tarea que hay que dejar encomendada a una burguesía lúcida y realmente preocupada por la permanencia y el afianzamiento de su propia dominación. Yo pienso que la clase dominante en el Perú efectivamente se preocupa por todo esto, sólo que prefiere -porque puede controlarles más fácilmente- apoyarse en los medios de comunicación social (especialmente radio y T.V.) y no en el sistema educativo oficial. La escuela en cuanto AIE por excelencia ha sido suplida por las emisoras de radio y televisión. Un programa como el de Ferrando, por ejemplo, es mucho más eficazmente vendedor de sumisión que cien lecciones escolares.

Por otra parte, a medida que la educación oficial escapaba a su control, la clase dominante ha ido montando todo un sistema de educación paralelo, la educación privada, que cada día tiene menos puntos de contacto con la educación pública. Un paso positivo a este respecto podría ser la socialización de toda la educación privada, desde las guarderías infantiles exclusivas hasta las universidades económicas elitistas. Y conste que esta socialización de la educación es característica de muchos países capitalistas y no sólo de los socialistas.

Pero decíamos que el problema es de otra naturaleza, que medidas como socializar la educación, ampliar su cobertura, etc., tienen sentido si y sólo si la educación se vuelve liberadora en vez de sometedor, si potencia la capacidad hegemónica de las clases explotadas en lugar de impedir su desarrollo y robustecer la capacidad de dominio de las clases dominantes.

La enunciación del problema es relativamente simple: se trata de una educación que libera en vez de someter, que capacita para el cambio en lugar

de impedirlo, que humaniza en vez de deshumanizar, que revela la realidad en lugar de ocultarla, que afirma la identidad propia en vez de negarla, etc.

Lo difícil está en proponer caminos concretos hacia una educación así concebida.

Me voy a atrever aquí, sólo como propuestas para el debate, a sugerir algunos de esos caminos posibles:

1º Difundir la educación. Si bien es cierto que la extensión de la acción de este AIE se traduce de hecho en una mayor difusión de las actitudes de sumisión, también es cierto que los AIE gozan de una autonomía relativa con respecto al Estado y a la clase que detenta su poder, y, consiguientemente, no es imposible que favorezcan también la liberación, a pesar de sí mismos.

De hecho, mal que bien, la educación cultiva no sólo un conjunto de valores universales y universalizables sino una actitud de la que no están ausentes la criticidad, la creatividad, la racionalización, etc., valores y actitudes que muy bien pueden ser aprovechados por una pedagogía liberadora encerrándolos en un contexto en el que se revisten de otro sentido.

2º Distribuir más justamente los recursos educativos. Entiendo por recursos educativos las instalaciones, los equipos, las ayudas instruccionales, los educadores, etc. Una distribución más equitativa de ellos tendería no sólo a una difusión en función de la población escolar posible sino a una relativa uniformidad en instalaciones, ayudas y capacidades del magisterio, a fin de que la educación ofrezca de hecho posibilidades semejantes a todos los educandos y elimine las enormes diferencias existentes actualmente a este respecto. Ya este paso sería un avance significativo porque capacitaría por igual a pobres y a ricos, a capitalinos y a provincianos, a costeños y a serranos, a población urbana y a población rural, a blancos y a negros, etc. Claro que una distribución más equitativa de los recursos educativos tiene que ir de la mano, para que tenga sentido y continuidad, de una distribución más justa del capital en general entre los sectores sociales, entre los grupos económicos, entre las regiones, entre el campo y la ciudad, etc.

De otra manera se convertiría en un sembrío de frustraciones individuales y colectivas que podrían poner en peligro el sistema. De hecho, una distribución más justa de los recursos educativos es difícilmente pensable sin una redistribución del capital social.

3° Ampliar y profundizar la educación científico-técnica

Las ciencias sociales y las humanidades contribuyen, o pueden hacerlo, muy eficazmente a la comprensión de la realidad social, a la identificación con los valores de la humanidad y, en general, a la asimilación y apropiación de la riqueza cultural acumulada durante la historia humana, pero son también eficaces vehículos de enajenación ideológica y de la internación de las actitudes de sumisión. Por otra parte, ellas están más ligadas a la cosmovisión que a la transformación de la realidad.

La primacía de la formación humanística sobre la formación científico-técnica en nuestro medio no es ciertamente inocente ni políticamente neutra. Obedece a muchas razones entre las cuales voy a referirme sólo a algunas:

a) el divorcio, mantenido desde 1532 por por los sectores dominantes, entre la formación social peruana y el habitat natural que ella ocupa. Este divorcio permite a los sectores dominantes percibir la realidad y montar sobre ella modelos de desarrollo que más que tener en cuenta las posibilidades reales ofrecidas por nuestro habitat se atienen a las exigencias del mercado internacional y miran como naturaleza sólo aquella parte de lo natural que responde a esas exigencias; lo demás es considerado como no rentable. Esta inversión supone que la naturaleza (pasible de convertirse en valor de uso) es mirada desde el mercado (valor de cambio); lo que quiere decir que no es el valor de uso lo que muta en valor de cambio, sino el valor de cambio lo que constituye al valor de uso. Se trata, además, no de aprovechar racionalmente los recursos naturales sino de explotarlos liquidadoramente. No es raro que, desde esta perspectiva, lo natural no sea objeto de estudio cuidadoso para el mantenimiento del económicamente necesario equilibrio ecológico sino objeto de búsqueda depredadora. Un menor conocimiento de las leyes naturales y de las técnicas que posibilitan su aprovechamiento racional se convierte, pues, en un eficaz aliado de este tipo de política.

Sostengo que una alternativa de transformación de nuestras actuales condiciones de existencia social pasa necesariamente por la reconciliación de la sociedad con el habitat que le es propio, por un montaje de modelos de desarrollo adecuados a nuestro propio ambiente natural. Pero nada de esto puede hacerse sin una asimilación amplia y profunda de los conocimientos científicos, de las técnicas y de los estilos tecnológicos.

b) el tipo de modelos de desarrollo dominantes en el país. Ni el modelo de ~~la~~ exportación primaria ni el de industrialización por sustitución de importaciones han requerido, para su despliegue, del montaje de una infraestructura científico-técnológica que les sirva de sustento. El primero porque prescinde totalmente del momento de la transformación quedando fijado en la exploración, extracción y comercialización de los recursos naturales; y el segundo porque, si bien pasa por la transformación, ésta depende no sólo de insumos sino de equipos y procedimientos del extranjero. Al obviar o no tomar en profundidad el momento de la transformación se pierde la posibilidad de incorporar al proceso productivo fuerza de trabajo científico-tecnológicamente calificada. Los conocimientos y las técnicas que se utilizan vienen ya incorporadas, como cajas negras, en los equipos y en los estilos tecnológicos importados. Desde la perspectiva de los intereses de los grupos ligados a estos modelos de desarrollo carece el sentido el despliegue de la formación científico-tecnológica. Esta perspectiva desarrolla únicamente la dependencia externa, especialmente en la actualidad, cuando la ciencia y la tecnología se han convertido en el principal insumo productivo.

Tengo para mí que no hay, hoy día, posibilidad real de autonomía ni de verdadera independencia sin un despliegue en amplitud y en profundidad de la formación científico-técnica. El problema a este respecto está en que ~~los sectores sociales interesados~~ los sectores sociales interesados en la real autonomía y en la verdadera independencia no asumen todavía como propia la lucha por la ampliación y profundización de la formación científico-técnica. Abandonan al enemigo un campo de lucha que podría poner en sus manos una extraordinaria herramienta de transformación.

4º Hacer de la educación un proceso continuo

Si yo fuera proletario exigiría, como una reivindicación fundamental, servicios educativos permanentes, pero como no lo soy no necesito exigirlo porque el ambiente me lo ofrece y me lo exige al mismo tiempo. Yo diría que una diferencia, también importante, entre los sectores dominantes y los explotados está en el carácter permanente de la formación para unos y de interrumpido para otros. La competencia nacional e internacional, la eficacia, la productividad y la búsqueda afanosa de la ganancia exigen a los sectores dominantes elaborar continuamente la experiencia acumulada en el trabajo y apropiarse de los nuevos conocimientos y métodos. Esto se hace particularmente importante en esta época porque el ritmo

las municipalidades, las comunidades, las cooperativas, etc. conquistando para éstas cierta capacidad de control, sugerencia y participación en la organización y en la conducción del proceso educativo. De lo que se trata, en el fondo, es de acercar la educación a las vigencias y a las necesidades nacionales convirtiéndola en un componente esencial de la comunidad, de tal manera que la comunidad asuma como propia a la instancia educativa y ésta entienda a la comunidad como su referente primordial.

Para ello habría que eliminar, por lo menos, dos obstáculos: la educación privada y la consideración de la educación como cauce de movilidad social. En realidad, los dos obstáculos son hijos del mismo espíritu. El primero porque trata de elitizar institucionalmente, y el segundo porque elitiza individualmente. La educación privada es, como bien sabemos, originalmente instrumento de conservación del orden existente. Las excepciones a este respecto no hacen sino confirmar la regla general. Pero el otro obstáculo es no menos peligroso. De hecho la educación ~~fx~~ oficial se monta en el Perú como un enorme cauce de movilidad social, es decir, de desclasamiento, de desenraizamiento, de desculturización, de desidentificación con lo propio para que el individuo pueda reubicarse en lo extraño a través de ~~su~~ apropiación en la que consiste la educación. El éxito se mide por el ascenso en los grados educativos. A más educación más posibilidad individual de desclasamiento, de alejamiento de lo propio. Y somos nosotros mismos los que con frecuencia decimos: ándate hijo a la escuela o a la universidad para que no seas como tu padre, para que seas alguien. Lo peor es que, en las ~~condiciones~~ ~~XXXXXXXXXXXX~~ dadas, tenemos razón.

Pero no se trata de mantener ~~xxx~~ ^{esas} condiciones sino de cambiarlas. Y un paso importante para ese cambio es la reconciliación de la educación con la comunidad. Para ello hay que considerar la educación ~~xxx~~ no como una ~~XXXXXXXXXX~~ puerta de salida o de escape de lo propio sino más bien como un taller de elaboración teórica y práctica de las necesidades de la comunidad y de capacitación de los recursos humanos que se ~~xxxx~~ incorporarán después a ella para enriquecerla.

No sé exactamente cómo haya que hacer todo esto, pero es ~~esto~~ lo que entiendo por socialización de la educación y por su reconciliación con la comunidad. Y es a partir de este reencuentro entre educación y sociedad, y sólo a partir de él, ~~que~~ ^{que} es posible cambiar los contenidos y los métodos educativos. No me detengo a reflexionar sobre el cambio ^{necesario} de los contenidos y los métodos porque no soy un especialista en el tema, pero también porque no

