

EDUCACIÓN Y RELACIONES DE PODER

Mario Méndez*

Existe una relación estrecha entre educación, cambio social e intereses de las clases dominantes. Ese vínculo es analizado aquí a partir de algunas intuiciones fundamentales de Michel Foucault relativas a las relaciones de poder que crean discursos y producen sujetos.

Introducción

La educación no es neutra. Está siempre dirigida a la consecución de unos fines y está orientada por una forma concreta de entender al ser humano y a la sociedad. La educación puede ser utilizada ya sea para servir, conservar o reproducir un tipo determinado de orden social, o bien para transformarlo.

En este espacio pretendo desarrollar una reflexión acerca de la relación estrecha que existe entre educación, cultura y clase dominante. Describiré, en primer lugar, cómo los grupos dominantes hacen uso de la educación para crear sujetos económicamente productivos y, a la vez, políticamente dóciles. En segundo lugar, buscaré reflexionar sobre las condiciones para que la educación pueda contribuir a proponer alternativas y a desarrollar procesos de cambio significativos y duraderos. Me auxiliaré, en este intento, de algunas intuiciones de Michel Foucault.

1. Clase dominante, cultura y educación.

En los regímenes que hoy se denominan democráticos, los grupos dominantes no pueden asegurar su hegemonía mediante el uso del poder represivo, como lo hacían en las décadas pasadas. La cultura -como matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguajes, hábitos y relaciones sociales en los que se reproducen las relaciones de dominación-dependencia vigentes en la sociedad- cumple entonces una función social indispensable para la reproducción y el mantenimiento del sistema¹.

Por eso, los grupos dominantes de la sociedad realizan una tarea de dirección ideológica a través de un conjunto de instituciones y agencias que divulgan la interpretación de la realidad que corresponde a sus intereses. Para tal fin, hacen uso de los grupos y movimientos religiosos, los medios de difusión colectiva, las diversas expresiones de arte, el sistema educativo², la salubridad, el aparato jurídico. Mediante esos y otros canales, las clases dirigentes buscan generar sistemas de disposiciones, y esquemas básicos de comprensión y acción acordes a sus intereses. Esos sistemas, esquemas y acciones generan subjetividad.

Michel Foucault se refiere a ese dinamismo cuando afirma que el estado moderno es “una estructura sumamente sofisticada, en la que los individuos pueden ser integrados, con una condición; la de que esta individualidad esté configurada de una nueva forma, y sujeta a una serie de pautas muy específicas”³.

La escuela es una de estas mediaciones en las cuales el poder está diseminado y produciendo sujetos⁴. Al respecto, Juan E. Vecchi reconocía que “en el ámbito

* Director de la Escuela de teología de la Universidad Don Bosco, profesor de Cristología.

educativo, y en la escuela en particular, está en juego una cierta concepción de la sociedad y del poder de control por parte del estado respecto a los individuos”⁵.

En el siguiente apartado presentaré dos formas concretas mediante las cuales el estado y las clases dominantes producen subjetividades y tienden a perpetuar el modelo de sociedad excluyente y socialmente fragmentada en que vivimos.

2. La educación reproduce y anticipa el modelo social

Aunque la educación tiene una enorme fuerza transformadora, generalmente ha cumplido una tarea reproductora del tipo de sociedad en que está inserta. En un trabajo realizado en la década de los setenta por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, de la UNESCO, se reconocía que al ser un subsistema de la sociedad, la educación refleja necesariamente sus principales rasgos. Los autores de este estudio advertían que, por esa razón, “los regímenes que se basan en la autoridad de unos y la obediencia de otros no pueden desarrollar una educación de libertad. Resulta difícil imaginar que en condiciones económicas en las que el trabajo está generalmente alienado, la escuela pueda dar satisfacción al trabajo creador. ¿Y cómo imaginar que una sociedad teñida de privilegios y discriminaciones pueda engendrar un sistema de enseñanza democrático?”⁶.

Sin embargo, los mismos investigadores reconocían que la relación de subordinación que existe entre la educación y el sistema económico no le impide a aquélla contribuir a transformar la sociedad “lo que seguramente es posible a condición de que se tenga una visión de la sociedad en función de la cual se puedan formular los objetivos de la educación”⁷.

En el caso de El Salvador, y sin dejar de reconocer los méritos del sistema educativo en algunas etapas de su historia, yo creo que muchos males que ha padecido nuestra sociedad, han sido y siguen siendo tolerados, mantenidos y hasta alimentados por el sistema educativo. La desigualdad social, las múltiples formas de exclusión, la intolerancia, el individualismo, la violencia, el consumismo y el ejercicio irresponsable de la autoridad no son realidades ajenas a la educación.

Quiero detenerme en dos elementos de la educación salvadoreña que, a mi modo de ver, contribuyen a perpetuar algunos de esos males: la formación de sujetos productivos y la tendencia a formar hombres y mujeres dóciles⁸. Ambos elementos -producción y docilidad- forman parte de lo que Foucault llamaba “anatomía política”. Con estos términos Foucault se refería al sistema disciplinar que somete a los cuerpos para mejorar y, a la vez, debilitar sus fuerzas: para mejorarlas en cuanto a las posibilidades productivas, y para debilitarlas en términos políticos⁹.

2.1. La educación para la formación de sujetos productivos.

En El Salvador, como en los demás países centroamericanos, se ha ofrecido siempre una educación de mayor calidad a los niños y jóvenes provenientes de las familias con más recursos económicos. Los hijos de las familias pobres, en cambio, deben conformarse con una educación de segunda clase, con menos recursos¹⁰ -los que se pueden obtener con una inversión en educación que no llega al 3% del PIB-, y sufrir mayores niveles de repitencia, de ausentismo y de deserción. Esta situación ayuda a perpetuar el sistema vigente y convierte a la educación en cómplice de la pobreza. Ya en 1841 -año en que se decretó que en todos los pueblos y valles de El Salvador habitados por más de 150

“almas” se abriría una escuela de primeras letras- se pedía a la Universidad (fundada ese mismo año) velar para que en esas escuelas “se dé a los niños nociones de moralidad, justicia y patriotismo que les hagan conocer los deberes de la religión y los que tienen para con su patria”. Además, se pedía a la Universidad ayudar a eliminar de la enseñanza elemental “ciertos conocimientos de moda que por lo general sólo conducen a los niños a ser vanos, superficiales y pedantes”¹¹. Gilberto Aguilar comenta ese párrafo concluyendo que “en otros términos, el pobre no requiere mucho”.

La última reforma educativa salvadoreña ha restado importancias a la formación filosófica de los estudiantes de bachillerato, así como a la educación estética, física, musical... Quizá porque también hoy se sigue pensando que el pobre no requiere mucho: basta que sea productivo. Parece que se quiere evitar la formación integral de los niños y jóvenes del país o que se teme desarrollar en los estudiantes sus capacidades críticas y sus destrezas para proponer alternativas.

La formación del sujeto productivo, que ha sido una constante en la educación salvadoreña, se ha acentuado desde hace cuatro décadas, aunque con motivaciones distintas. Veamos dos casos.

La reforma educativa iniciada en 1968 aparece en un período en que se incrementó la industrialización del país. En esos años había una confianza absoluta en la ciencia y la tecnología (herencia iluminista) como camino hacia el desarrollo y hacia la superación de la dependencia. Manuel Escamilla, reflexionando sobre los fines de la educación nacional, advierte, por esas épocas, que “todas las naciones están en constante desarrollo. En este instante de la historia, la ciencia y las técnicas constituyen la base del desarrollo”¹². En los años sesenta y setenta, muchos pensaban que el progreso social dependía en gran medida de la capacidad productiva de la gente, y que, por eso, “todos los niveles escolares -primaria, secundaria y universidad- deben ponerse al servicio del desarrollo”¹³. Esa preocupación quedó plasmada en las orientaciones oficiales que guiaron las reformas educativas de la época. Por ejemplo, en el primero de los supuestos establecidos para la reforma de 1968 se afirma que la educación “debe planearse a base de una adecuada distribución de los recursos económicos y en perspectiva de una máxima y progresiva productividad”¹⁴.

A partir de los 80’ -este es el segundo caso-, la formación de un sujeto productivo obedece sobre todo a exigencias de la globalización económica y a la lógica de mercado que impregna la actual estrategia de globalización. Esta estrategia -de libre mercado, de competencia, de libertades económicas, de privatización de los servicios que tradicionalmente ha prestado el Estado- exige sujetos capaces de competir, de sobrevivir en el mercado, de aprovechar las oportunidades. Y la educación ha sido puesta al servicio de esa estrategia global y globalizante. Por eso uno de los objetivos de la actual reforma educativa es “aumentar la capacidad de desempeño laboral del elemento humano y elevar su productividad para que el país sea más eficiente”¹⁵.

Cuando vemos que los Ministros de Educación de México y Centroamérica se reúnen en Washington, y en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo, para planear el futuro de la educación en el marco del Plan Puebla Panamá¹⁶, fácilmente nos preguntamos: ¿al servicio de qué y de quiénes va seguir estando la educación?

2.2. La educación para la formación de sujetos dóciles.

Durante una buena parte del siglo XX la educación estuvo orientada a formar al sujeto salvadoreño, al sujeto ciudadano de la nación salvadoreña, al sujeto patriótico¹⁷. Esa

intención dio como resultado una educación uniformadora, intolerante, incapaz de valorar y respetar la diversidad de pensamiento. Se impuso entonces el pensamiento fuerte, la razón dominadora, la desconfianza ante la diferencia. Las primeras experiencias educativas durante la colonia pretendían, precisamente, que todos hablaran la misma lengua, que todos tuvieran la misma religión, que todos pensarán y actuaran “a lo europeo”: todos iguales, todos dóciles. Pero lamentablemente eso no se acabó con la colonia. José Rivero, analizando las más recientes reformas educativas de varios países latinoamericanos, afirma que actualmente los currículos han sido proyectados de acuerdo a las características culturales y a las necesidades sociales de los países dominantes; por eso no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes¹⁸.

Durante mucho tiempo, los contenidos, los métodos y el tipo de relaciones de poder establecidos en la escuela han sido orientados a “homogeneizar” a los sujetos, a no dejar espacios para el pensamiento crítico.

También la actual estrategia de globalización tiende a ser uniformante, en cuanto impone sistemas de valores, estilos de vida y de consumo, cosmovisiones, sistemas económicos, modelos de democracia, etc, que son presentados como universales, únicos e incuestionables. Y la educación, casi siempre sutilmente, ha sido puesta al servicio de ese proyecto global. La escuela, por eso, ha formado al sujeto obediente, docil, incapaz de cuestionar. Para tal fin, ha creado formas de control, mecanismos de vigilancia¹⁹ que van desde la arquitectura de los centros escolares y los reglamentos, hasta los métodos de enseñanza, la forma lineal en que se ha presentado la historia, las estrategias de evaluación, ciertas propuestas de valores y programas de moral y cívica cuyos objetivos, contenidos y metodologías habría que analizar más detenidamente a fin de desvelar el concepto de persona y de sociedad en que se fundamentan²⁰.

3. La escuela y nuevas relaciones de poder

Según el ya citado pedagogo salvadoreño, Manuel Escamilla, “los sistemas educativos son el reflejo de la sociedad donde están. En consecuencia, estos sistemas orientan su camino hacia la formación de ciudadanos, tal como están configurados por su propia sociedad”²¹. En coherencia con esa afirmación, Escamilla cree que de la educación no se pueden esperar cambios revolucionarios en la sociedad. Los “cambios sustanciales” y las “reformas radicales” que se pueden esperar de la educación son sólo aquéllos que se operan mediante la aplicación de las nuevas tecnologías y los que se derivan del “material básico de la educación”, que son las “generaciones incipientes”²².

Pablo Freire, contemporáneo de Escamilla, sí cree en las fuerzas transformadoras de la educación. La educación que él llama *liberadora* hace a la persona y a las comunidades sujetos de su propio desarrollo. La pedagogía del oprimido es aquella que debe ser elaborada por el propio oprimido, ya que la práctica de la libertad sólo puede encontrar adecuada expresión en una pedagogía en la que el oprimido tenga la condición de descubrirse y conquistarse, en forma reflexiva, como sujeto de su propio destino histórico. La necesidad de la humanización del oprimido debe partir de él mismo. Es el propio oprimido quien debe buscar los caminos de su liberación, ya que ésta no puede venir de aquéllos que lo mantienen en esta situación.

Esta segunda forma de entender el hecho educativo aparece claramente más optimista con respecto a las posibilidades de la educación para generar cambios significativos en la sociedad. Creo que la mayoría de los educadores nos adherimos a esta visión optimista, y desde ella nos planteamos múltiples interrogantes: ¿es posible una educación que no

esté orientada a fortalecer la productividad y, a la vez, a debilitar la dimensión política de los sujetos?, ¿es posible liberar a la educación de los intereses de los grupos dominantes para ponerla al servicio de la vida?, ¿de cuánta autonomía puede gozar la educación?, ¿en manos de quién debe estar, en definitiva, la educación?, ¿hacia dónde debe estar orientada?

No pretendo dar aquí respuesta a esas inquietudes. Soy consciente de que estamos ante una realidad compleja que no admite soluciones simples. Me limitaré por tanto a ofrecer algunas pistas que podrían ayudar a abrir espacios para la reflexión. Acentuaré la necesidad de generar nuevas relaciones de poder, la urgencia de tomar en serio la dimensión dialógica de la persona, la búsqueda de caminos para hacer de la escuela una “estructura débil” y la exigencia de entender la historia de forma discontinua.

3.1. Creación de nuevas relaciones de poder.

Siempre siguiendo a Foucault, creo que la educación debe estar orientada a la creación de nuevas relaciones de poder²³, para formar, desde ahí, nuevas subjetividades. Más en concreto, podemos afirmar que la tarea de la educación es “promover nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo de esta clase de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos”²⁴. Foucault entiende que “el sujeto está atravesado por vectores de poder que vienen de otros, ante quienes se somete y para quienes se vuelve ‘objeto’; pero a la vez estos vectores de poder modelan su mismo cuerpo desde dentro, le confieren identidad y le dan poder de gestión para sí y ante otros”²⁵. No se trata, entonces, de obviar estas relaciones de poder, sino de transformarlas para crear nuevas subjetividades.

La clave está, entonces, en crear una nueva red de relaciones que no esté orientada a producir sujetos dóciles y obedientes, sino más bien a educar desde -y no solo para- la posibilidad de construir juntos, la toma de decisiones, el análisis crítico de la realidad, la propuesta de alternativas, la desobediencia -en el sentido etimológico de la palabra, lo cual implicará no prestar oídos a proyectos que someten, por muy seductores que sean-.

3.2. Debilitamiento de las estructuras

El establecimiento de nuevas relaciones de poder exige entender de manera diversa a la escuela y a todos los ambientes educativos. El cambio de paradigma educativo pasa por el “debilitamiento” de la escuela. Con eso quiero decir, siguiendo a Gianni Vattimo, que la escuela debe dejar de ser una estructura “fuerte”, transmisora de verdades universales, absolutas, únicas e incuestionables²⁶, y pasar a ser una comunidad de búsqueda de sentido, centrada en la vida de las personas y de las comunidades para liberar sus potencialidades. Ese “debilitamiento” de las estructuras no significa, en Vattimo, relativismo. No se trata de restar valor a la escuela y a su propuesta, ni a otras estructuras educativas. El “debilitamiento” se refiere a la “reducción de las pretensiones”, lo cual implica más atención a la calidad que a la cantidad, más escucha a la palabra del otro que visión exacta del objeto. Incluso la verdad, en todos los campos -incluida la ciencia- se convierte en una tarea de consenso, escucha, participación en una empresa común, más que correspondencia directa con la pura objetividad de las cosas²⁷. Aquí hay que aclarar que “pensamiento débil”, y “estructura débil”, significa, en Vattimo, renunciar a las pretensiones de poseer e imponer una verdad que se

considera definitivamente adquirida. El acento en la “debilidad” quiere subrayar el rechazo a las formas fuertes de pensamiento, como los nacionalismos, los fundamentalismos, los autoritarismos, la xenofobia²⁸, que en el aula se pueden traducir en diversas expresiones de lo que Pablo Freire denomina “extensión²⁹”, “invasión³⁰”, “domesticación”, “manipulación”, “conquista³¹”.

3.3. Dimensión dialógica

Renunciar a ser una estructura fuerte significa también tomar en serio la dimensión dialógica de la persona. También aquí considero oportuno hacer referencia a Freire. Él afirmaba que, para ser auténtico, sólo se puede ser dialógico. La dialogicidad, en Freire, es lo opuesto a invasión, a manipulación, a imposición, a cosificación de las personas, a relaciones estructurales, rígidas y verticales.³² Tiene que ver, más bien, con el compromiso en la transformación constante de la realidad, con la “humanización” de las relaciones entre las personas y de éstas con la naturaleza; también tiene que ver con la “pronunciación” del mundo -por el cual estamos mediatizados-, con el encuentro, con la aproximación³³, con la problematización del propio conocimiento, con concientización³⁴, con una postura crítica frente a la realidad y con una visión optimista del hombre y su mundo³⁵.

3.4. La historia discontinua

Finalmente, renunciar a ser una estructura fuerte, significa también, asumir una nueva visión de la historia. No ya la historia lineal, orientada definitiva e inevitablemente al desarrollo, hacia el mejor de los tiempos posibles, sino la historia discontinua, construida con logros y reveses, con aciertos y errores³⁶, la historia que todos vamos construyendo y de la que nos hacemos responsables. “La historia -dice Foucault- ha de ser el conocimiento diferencial de las energías y las debilidades, de las cumbres y de los hundimientos, de los venenos y de los contravenenos”³⁷. No se trata ya de buscar un origen primigenio a partir del cual todo tiene sentido y todo se desarrolla, ni de encontrar “esencias sustantivas sobre las cuales se apoyan los hechos desencadenados linealmente en virtud de la sucesión causa-efecto”³⁸. Se trata, más bien, de problematizar el presente, de cuestionar las evidencias, de ser críticos y aprender a deslegitimar aquello que se nos ha presentado como verdad.

La historia discontinua, significa reconocer que no todo está determinado, que el rumbo de la historia puede cambiar, que no estamos sometidos a ningún destino fatal, que somos responsables de construir un mundo distinto.

La fuerza de la escuela radicará, en definitiva, en renunciar a ser una estructura fuerte, para convertirse en un ambiente en el que las relaciones de poder están orientadas a la formación de un sujeto creativo, que construye junto a los demás, protagonista y responsable de sus propios procesos. De esa manera, la educación no estará orientada a la formación del hombre económicamente productivo y políticamente debilitado, sino que, por el contrario, manifestará la primacía de lo político sobre lo económico, de la búsqueda sobre la imposición, del diálogo sobre la vigilancia. La escuela, “como estructura débil”, tendrá la fuerza para superar el control de los grupos dominantes, en la medida en que se resista a actuar en función de la productividad y de los intereses de esos grupos dominantes y actúe, más bien, al servicio de la vida. Eso tendrá que expresarse de múltiples maneras: en la currícula (objetivos, contenidos, criterios y

estrategias de evaluación), en las metodologías adoptadas, en el tipo de relaciones que se promueven entre los diferentes actores del hecho educativo, en los procesos de formación continua, en el tipo de relación que la escuela establece con otras fuerzas sociales del entorno.

4. Conclusión

La educación es una realidad compleja: en ella confluyen distintas generaciones, los hechos del pasado y los proyectos para el futuro, los intereses de diversos sectores de la sociedad, el aporte de las distintas ciencias, la vida de personas y de comunidades concretas, las particularidades de la zona, las exigencias de lo global y las necesidades de lo local, el dinamismo de la cultura, etc. Esta “ubicación” de la educación en esa compleja red, la hace receptora y emisora a la vez, la hace interlocutora y mediadora. Se trata de una ubicación privilegiada desde la cual tiene capacidad para proponer, recrear, deconstruir y reconstruir. La educación sí tiene potencialidad para generar - junto a otras fuerzas sociales- transformaciones sociales. Si logra crear nuevas relaciones de poder, si se esfuerza por alcanzar lo que aquí he llamado “debilitamiento de las estructuras”, si toma en serio la dimensión dialógica de las personas y si entiende la historia de manera discontinua, la educación estaría en posesión de algunas de las condiciones -no las únicas- que le permitirían ser una fuerza de cambio.

Creo que podemos ser optimistas frente a la educación y creer que ella puede generar esperanza y fortalecer la debilitada utopía que nos queda.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR G., *Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*, Ministerio de Educación, San Salvador 1995.
- ALVARENGA Patricia, *Cultura y Ética de la Violencia, San Salvador 1880-1932*, Educa, San José
- COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA, *Reuniones de Autoridades de educación y cultura, Actas, Informe Técnico N° 21*, Guatemala 2003.
- ESCAMILLA M., *Teoría de la educación*, Ministerio de Educación, San Salvador 1971.
- FAURE E. et. Al., *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid 1973.
- FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973.
- FOUCAULT M., *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Ed. Pre-Textos, Valencia 2000.
- FOUCAULT M., *Discurso, poder y subjetividad*, Ed. El cielo por asalto, Buenos Aires 1995.
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Ed. Gallimard, Paris 1975.
- FOUCAULT M., *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Alianza Editorial, Madrid 2001.
- MINED, *Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005*, San Salvador 1999.
- PANIAGUA R., *El bloque empresarial hegemónico salvadoreño*, en ECA 645-646, Año 2002.
- PAPONI M., *Michael Foucault: historia, problematización del presente*, Ed. Biblos, Buenos Aires
- RIVERO J., *Educación y Exclusión en América Latina*, Universa Editora, Brasilia 2000.
- TENORIO M., *Escuela de Niñas y Liceo Santo Tomás, educación privada y nación salvadoreña en el siglo XIX*, en ECA 645-646, Año 2002.
- VATTIMO G., *Nichilismo ed emancipazione, Etica, politica, diritto*, Ed. Garzanti, Roma 2003.

VECCHI, J., Guardianes de sueños, educadores en la era de la Informática, Ed. PPC, Madrid 2000.

¹ G. Vattimo hace ver cómo las clases dominantes imponen su propia visión sobre el desarrollo histórico, presentándola como “la verdadera historia”. Cfr. VATTIMO G., *Nichilismo ed emancipazione, Etica, politica, diritto*, Ed. Garzanti, Roma 2003, P. 29. En el año 2002 Carlos Rodolfo Paniagua publicó un estudio sobre el Bloque Empresarial Hegemónico Salvadoreño que se ha ido configurando durante los últimos cien años. El autor hace notar cómo los líderes de la clase dominante del país, se reparten los diferentes sectores del bloque empresarial hegemónico. Ese bloque empresarial es sólido y tiene unidad interna de largo plazo. Además, los núcleos familiares empresariales que controlan el sistema financiero mantienen un considerable control sobre otros importantes sectores de la economía nacional y sobre la política. Cfr. PANIAGUA R., *El bloque empresarial hegemónico salvadoreño*, en *ECA* 645-646, Año 2002, P. 682-690.

² Manuel Escamilla, un influyente pedagogo salvadoreño del siglo XX, después de considerar que “políticamente considerada, la cultura occidental se manifiesta en la democracia” afirmaba que “es natural que una sociedad organizada bajo los cánones de la democracia, se proponga hacer uso de la educación para mantener y darle seguridades históricas a este régimen”. ESCAMILLA M., *Teoría de la educación*, Ministerio de Educación, San Salvador 1971, P. 241.

³ FOUCAULT M., *Discurso, poder y subjetividad*, Ed. El cielo por asalto, Buenos Aires 1995, P. 173. Sobre la forma en que Foucault entiende el poder, véase la introducción de M. Monrey a la compilación de textos de Foucault titulada *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Alianza Editorial, Madrid 2001, P. 7-21.

⁴ El mismo Foucault advierte que “hay dos significados de la palabra sujeto: sujeto a otro por medio de control o dependencia, y sujeto a la propia identidad por una conciencia de autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete”. FOUCAULT M., *Discurso, poder y subjetividad*, P. 170.

⁵ VECCHI, J., *Guardianes de sueños, educadores en la era de la Informática*, Ed. PPC, Madrid 2000, P. 41.

⁶ FAURE E. et. Al., *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid 1973, P. 120.

⁷ FAURE E. et. Al., *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid 1973, P. 21.

⁸ En un breve estudio sobre dos centros escolares salvadoreños del siglo XIX, María Tenorio hace ver cómo el ingreso a la modernidad, demandaba, en El Salvador, “la producción de sujetos modernos a través de lo que Foucault denomina ‘disciplinas’, multiplicidad de técnicas y métodos de control sobre cada individuo para aumentar las fuerzas de su cuerpo, en un sentido económico de utilidad, y disminuirlas, en el sentido político de obediencia”. TENORIO M., *Escuela de Niñas y Liceo Santo Tomás, educación privada y nación salvadoreña en el siglo XIX*, en *ECA* 645-646, Año 2002, P.701.

⁹ Cfr. FOUCAULT M., *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Ed. Gallimard, Paris 1975, P. 162.

¹⁰ José Rivero advierte que, en América Latina, la educación ofrecida a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada; la educación no es administrada de acuerdo a los intereses de los sectores más pobres, con lo cual se refuerzan las desigualdades sociales. Cfr. *Educação e Exclusao na América Latina*, Universa Editora, Brasilia 2000, P. 53.

¹¹ AGUILAR G., *Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*, Ministerio de Educación, San Salvador 1995, P. 16.

¹² ESCAMILLA M., *Teoría de la educación*, p. 242.

¹³ *Ibid*, P. 249.

¹⁴ MINED, Documento N° 1, *Fundamentos Doctrinales de la Reforma Educativa –1968-1972-*, San Salvador.

¹⁵ MINED, *Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005*, San Salvador 1999, P. 15.

¹⁶ El 12 de noviembre del año 2002 se firmó el acuerdo para la creación de la Comisión de Acreditación y Promoción de Proyectos Educativos para el área Centroamericana (CAPP). Este acuerdo forma parte del Capítulo de Educación Mesoamericana del Plan Puebla Panamá (PPP). Cfr. *COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA*, Reuniones de Autoridades de educación y cultura, Actas, Informe Técnico N° 21, Guatemala 2003, P. 28.

¹⁷ Para profundizar sobre la producción de un sujeto sumiso y nacionalista en El Salvador, véase ALVARENGA Patricia, *Cultura y Ética de la Violencia*, San Salvador 1880-1932, Educa, San José 1996.

¹⁸ RIVERO J., *Educción y exclusión en América Latina*, P. 53.

¹⁹ Según Foucault, no sólo la escuela, sino también la prisión, los cuarteles, las fábricas, los hospitales –a partir de los que él llama la edad clásica–, se dieron a la tarea de formar al sujeto sumiso, dócil y obediente. Cfr. FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, P. 160-164. La vigilancia y el control son asegurados, en esos sistemas, mediante estructuras y acciones de carácter panóptico que posibilitan el ejercicio del poder disciplinario.

²⁰ Un estudio aparte merecen las Guías de Educación en valores publicadas por el MINED durante los últimos años, así como los Programas de Educación Moral y Cívica, El Pequeño libro de los derechos, los deberes y las virtudes, y la colección de fascículos sobre valores publicados por la Secretaría de la Familia durante el año 2003 en el Diario de Hoy.

²¹ ESCAMILLA M., *Teoría de la educación*, p. 247.

²² Cfr. ESCAMILLA M., *Teoría de la educación*, p. 247.

²³ Foucault, después de recordar que el individuo es una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama “disciplina”, recuerda que no hay que entender el poder en términos negativos: el poder excluye, reprime, censura, esconde, aplasta... Por el contrario, es necesario reconocer que el poder produce: produce realidades, manera de acercamiento a los objetos y rituales de verdad. Cfr. FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, P. 227.

²⁴ FOUCAULT M., *Discurso, poder y subjetividad*, P. 175.

²⁵ TENORIO M., *Escuela de Niñas y Liceo Santo Tomás*, P. 704.

²⁶ VATTIMO G., *Nichilismo ed emancipazione*, P. 46.

²⁷ Cfr. VATTIMO G., *Nichilismo ed emancipazione*, P. 46.

²⁸ Cfr. VATTIMO G., *Defiendo el carácter emancipador de la filosofía*, en *El País*, 5 julio 2002, P. 16.

²⁹ “Educar y educarse en la práctica de la libertad no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’, para ‘salvar’, con este saber, a los que habitan en ella”. FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973, P. 24.

³⁰ “El invasor reduce a los hombres del espacio invadido a meros objetos de su acción. Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas. El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del primero; éste dice la palabra; los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero”. FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973, P. 44.

³¹ “En verdad, manipulación y conquista, expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de domesticación”. FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973, P. 46

³² Cfr. FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973, P. 46.

³³ Cfr. FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973, P. 46-53.

³⁴ Cfr. FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973, P. 57-61.

³⁵ Cfr. FREIRE P., *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI editores, México 1973, 62.

³⁶ Cfr. FOUCAULT M., *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Ed. Pre-Textos, Valencia 2000, P. 50.

³⁷ FOUCAULT M., *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Ed. Pre-Textos, Valencia 2000, “La Historia, genealógicamente dirigida, no tiene por meta encontrar las raíces de nuestra identidad, sino, al contrario, empeñarse en disiparla”, P. 67-68.

³⁸ PAPONI M., *Michael Foucault: historia, problematización del presente*, Ed. Biblos, Buenos Aires 1996, P. 29.