

La educación como *eje* del desarrollo nacional. ¿Qué tipo de educación y qué tipo de desarrollo?

JAIME HUGO TALANCÓN ESCOBEDO

*El Sur es un gran arrabal de chabolas que
tiene delante un resplandeciente campo de golf.*

BEN BELLA

I

El desarrollo es el rubro más importante, y el tema que más preocupa a los dirigentes políticos, para superar las condiciones de pobreza y atraso que padece la población.

Visto en toda su extensión, el desarrollo es la motivación esencial del programa educativo nacional, porque en él se fundamenta la posibilidad de toda reforma social. De esta manera, se nos presenta la educación como un motor que debe trascender la discreción de los parámetros cruciales con los que el país mantiene su proyecto económico.

No obstante, para muchos analistas, la idea del desarrollo ocupa toda su atención, como si se tratara de una panacea; pocos de ellos conciben salidas alternativas, abocándose a él —como a un oráculo— para desplegar un lenguaje afín. Tienen la certeza de que en el discurso del desarrollo se inicia y concluye, en sí mismo, el argumento que explica definitivamente la causa de la terrible brecha que existe entre los países ricos y pobres.

Hoy, la reflexión parece estar detenida en este tema. Porque hay que decirlo: al mencionar el concepto desarrollo en un ámbito nacional, jamás se piensa en los pueblos, en su naturaleza, en su dignidad o en

su soberanía. Tampoco se presta atención a la diversidad de proyectos nacionales que expresan fielmente la esencia original de cada una de esas regiones.

Podríamos pensar que detrás del concepto de desarrollo se agazapa una nueva versión del “pensamiento único”, o de la idea determinante, aquélla que impone los nuevos derroteros que la comunidad internacional debe transitar para garantizar su progreso, dándole prioridad a los criterios exógenos en su sospechosa unanimidad.

Considerar que el desarrollo por sí mismo constituye la metáfora del progreso, es un riesgo.

Curiosamente, el Banco Mundial señala que “una sociedad sin equidad está descalificada para el desarrollo”; sólo la equidad lo hace posible. Se colige, entonces, que el desarrollo no es sólo crecimiento económico.

A veces, sin darnos cuenta, caemos en ese grave equívoco. Por ello, conviene esclarecerlo: el desarrollo es el crecimiento de las variables estadísticas *más el cambio social, cultural y económico*. Esa explicación es fundamental ya que, en numerosas sociedades, el “crecimiento de las variables estadísticas” supone, en realidad, el acrecentamiento de la riqueza o la concentración de la riqueza en la cúspide de la pirámide.

En las sociedades fundadas sobre la inequidad, las instituciones jurídico-políticas tienden a fortalecer la concentración del poder político y de la riqueza. Al revés, la igualdad de oportunidades genera —al abrirse la sociedad— la redistribución del ingreso que hace posible el desarrollo. En resumen, toda sociedad desigual tiene las instituciones que favorecen y postulan la desigualdad como norma legal.¹

Fernando Savater hace referencia a que “el deseo y el proyecto constituyen el dinamismo de nuestra identidad, que nunca se limita a la asimilación de una forma cerrada y dada de una vez por todas”.²

No podemos olvidar que para que haya futuro, se debe incorporar la tarea de reconocer el pasado como propio, recrearlo, asimilarlo, hacerlo nuestro y ofrecerlo a las generaciones sucesivas.

¹ Alponente, Juan María, “Equidad y desarrollo, cambio e historia”, *El Universal*, 25 de septiembre de 2005.

² Savater, Fernando, *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997. pp. 155-198.

Podemos decir que la educación transmite porque quiere conservar, y así lo desea porque valora positivamente conocimientos, comportamientos, habilidades, y aun sus ideales más sentidos y tradicionales.

Quienes asocian linealmente a la educación con el desarrollo, son susceptibles de ver en los dogmas económicos fórmulas mágicas que con sus certezas eliminan la reflexión colectiva, aquélla que sí ve en la historia y en la esencia social los nutrientes esenciales para definir su proyecto y su futuro.

En el tiempo de las unanimidades, la imaginación, el razonamiento y el diálogo han sido sustituidos por parámetros fríos que asocian todo el producto intelectual con una norma de producción.

Por eso resulta delicada la sumisión del discurso educativo, entendido como columna del desarrollo productivo, como garante y salvación de nuestros atavismos que se evidencian en el atraso.

En medio de las nuevas elaboraciones, desaparece el hombre como centro y causa verdadera de toda empresa educativa, porque el ser humano deberá subordinar —en lo sucesivo— la belleza de sus símbolos tradicionales a una idea de hombre operativo, eficaz, implacable para razonar los costos de cualquier empresa, inmovible, astuto ante las guerras comerciales, deferente ante las novedades científicas y tecnológicas que lo apartan del uso sustentable de los recursos naturales de la tierra.

Las alternativas que dignifican al hombre, tiran en el cesto del olvido el punto de vista de quien —como el escritor José Enrique Rodó— afirmaba: “A medida que la humanidad avance, se concebirá más claramente la ley moral como una estética de la conducta.

“Se huirá del mal y del error como de una disonancia; se buscará lo bueno como el placer de una armonía”.³

Quienes anteponen el consumo, el éxito personal a toda costa y quienes conciben el conocimiento como una mercancía, creyendo que éstas son las fronteras que dotan al ser humano de trascendencia, olvidaron lo esencial de algunos planteamientos clásicos, creados por destacados maestros humanistas, acerca de la educación.

Continúo con Rodó: “Hoy sabemos que no existe otro límite legíti-

³ Rodó, José Enrique, *Ariel*, Sopena Argentina, 1949. p. 48.

mo para la igualdad humana que el que consiste en el dominio de la inteligencia y la virtud, con sentido por la libertad de todos”.

Líneas más adelante, colocando al conocimiento como un valor trascendente del hombre, y a la ciencia como resultado de una inquietud—no estrictamente productiva o evolucionista—, de la constitución de las nuevas sociedades, nos regaló este remate: “Fuente de inagotables inspiraciones morales, la ciencia nueva nos sugiere, al esclarecer las leyes de la vida, cómo el principio democrático puede conciliarse, en la organización de las colectividades humanas, con una *aristarquía* de la moral y la cultura”.

II

No es gratuito hacer referencia a Rodó y Savater. El primero, un pensador ilustre que hace un siglo examinó, junto con Rubén Darío, nuestra cultura con la mirada grave del pensador docente, preocupado por la hegemonía del utilitarismo, en lo que tiene de exclusivo, de limitado y enajenante, y que observa la falta de idealidad final, de propósito definitivo y digno del hombre en esa modernidad mal concebida que, perdiéndose en las particularidades de la vida ordinaria, nos oculta el vacío de sus últimas, pero indeterminadas aspiraciones.

El segundo, caracterizado por afilar constantemente su florete discursivo frente a un neoliberalismo arrasador y ante la nebulosidad ideológica del pensamiento posmoderno, es un pensador contemporáneo que no oculta su preocupación por el derrotero crítico de la educación. En especial cuando su naturaleza se asocia con las causas más absurdas de la arbitraria ideología del desarrollo.

Dos pensadores separados por el nuevo milenio, pero unidos íntimamente por la convicción humanista de una educación que provea a los pueblos de soberanía, y por la toma de distancia ante una civilización cautiva por la idea única del desarrollo en donde, naturalmente, vegeta la alienación provocada por la compleja lógica del mercado.

Empero, estas reflexiones parecen ser olvidadas por quienes diseñan los nuevos proyectos educativos; por los que afirman que es un deber instalar al país en el escenario de la competencia mundial, a donde se debe acudir sustentados en una educación desarrollista eficaz, con grandes cantidades de mercancía producidas a bajo cos-

to, y cuyos beneficios impactarán, benéficamente, el bienestar de la población.

Hoy, este razonamiento parece absurdo, superado con creces por los acontecimientos.

En efecto, el discurso desarrollista no es nuevo; al parecer reitera su aparición como fórmula acostumbrada y esperanzadora.

El problema en la actualidad es que toda reflexión de fondo ha sido sustituida por una transposición de conceptos y valores, alentados por los intereses comerciales y financieros, sin concebir la posible superación del estado de subordinación económica en que viven los países atrasados.

Y aquí, como un sino fatal, la educación es la primera víctima de un orden aparentemente inapelable, que trae consigo el arma desarrollista que vulnera a nuestra cultura.

El asunto es grave, tanto que podemos pensar con Roberto Fernández Retamar: “Poner en duda nuestra cultura es poner en duda nuestra propia existencia, nuestra realidad humana misma, y por tanto estar dispuestos a tomar partido a favor de nuestra irremediable condición colonial, ya que se sospecha que no seríamos sino eco desfigurado de lo que sucede en otra parte”.⁴

La otra invasión es la financiera, la cual induce un programa en donde la educación participa como apéndice, capaz de sustraer la condición natural de una población al paradigma de una educación, “para el desarrollo”, puramente instrumental.

Aquí, naturalmente, surge una pregunta: ¿para quién es el desarrollo? Esta pregunta es inquietante, porque las nuevas generaciones, despojadas de mística nacional, ingresan al mercado laboral en condiciones salariales precarias y con una situación intelectual subordinada que los obliga a emigrar al exterior.

Éste, finalmente, es un programa que repite la catástrofe de las políticas educativas que fracasaron en los países metropolitanos y que han sido reconvertidas en una nueva utopía para los países atrasados.

Así lo comprobó el mismo Fernández Retamar: “En general, la visión utópica echa sobre estas tierras los proyectos de reformas polí-

⁴ Fernández Retamar, Roberto, *Calibán*, Diógenes, segunda edición, junio de 1974. p. 7.

ticas no realizadas en los países de origen, y en este sentido, no podría decirse que es una línea extinguida: por el contrario, encuentra peculiares continuadores [...] en los numerosos consejeros que proponen incansablemente a los países que emergen del colonialismo mágicas fórmulas metropolitanas para resolver los graves problemas que el colonialismo nos ha dejado, y que, por supuesto, ellos no han resuelto en sus propios países”.

III

El viejo mito del desarrollo muestra un desfallecimiento desde hace muchas décadas, observado en el carácter integrador de la sociedad de consumo y en el poco éxito en oponerle alternativas asociadas a las tradiciones nacionales; además, en el ensanchamiento de la brecha existente entre los países desarrollados y los subdesarrollados, llámense “viables” o con cualquier otro adjetivo.

Esto requiere de una nueva visión social, en virtud de que el concepto de desarrollo debe ser enterrado, víctima de la furiosa reiteración de sus recetas más vacías y comunes que reales. Es urgente una nueva reflexión en donde la visión educativa actúe despojada de las categorías del mercado y se acerque a los valores humanos, a la soberanía nacional y a la armonía con la naturaleza.

En el sentido estricto del término, el desarrollo debe referirse a una toma de consideración de la “base”; es decir, de lo que está latente en un grupo y que precisamente se debe desarrollar: su lengua, su temperamento, su cultura, su autonomía, en fin, lo que da ritmo y significado al esfuerzo colectivo.

Empero, la concepción de desarrollo que reina en la actualidad no adopta este dinamismo más que como un medio al servicio de un proceso productivo, cuya orientación y cadencia están sometidas a cálculos que a su vez se determinan por la imitación extralógica del modelo industrial y del mecanismo general de la competencia.

Es preciso desplazar la crítica y la reforma del desarrollo, llevarlo del dominio de la evolución material al dominio de la evaluación social y cultural.

No se desea aquí hacer una crítica lapidaria a la técnica, considerándola perversa en sí misma. No, la técnica y la ciencia son esencialmente

creación humana y en ella encontramos su grandeza o su miseria, según el uso que el hombre le dé. De lo que se trata, es de saber si ha llegado a fronteras a partir de las cuales sus consecuencias se vuelven contradictorias y el avance material se paga con una regresión humana.

Debemos considerar la manera en que una fracción creciente de la plusvalía se toma de la naturaleza humana en detrimento de las generaciones futuras. Así, la explotación de la naturaleza va de la mano con la explotación de los hombres.

De la misma manera, el desarrollo no es perverso *per se*.

No, no lo puede ser en el concepto de *desarrollo* que como sociedad construyamos, de acuerdo a los principios establecidos en el artículo tercero constitucional, cuando afirma: “La educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. Además, considera a la democracia no solamente como una estructura jurídica y como un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

De esta manera, nuestro desarrollo propiciará de forma natural la lucha contra la desigualdad, garantizando la equidad y la inclusión de los aspectos culturales que lo legitimarán y reforzarán, fortaleciendo las estructuras políticas, económicas y sociales.

Pero sí es perverso en el concepto de la visión predominante, concentrado en un solo modelo, en el que actúa como una fuerza de anestesia, de reducción, como un igualador, como pensamiento y fin único, en detrimento de la reanimación de las culturas y la toma de conciencia ciudadana.

Como vemos, el desarrollo es parte del mito.

Es imprescindible discutir el fenómeno, aislarlo del discurso único dominante y llevarlo al plano político. Esto es justo y, además, se procedería de forma igual que como lo hicieron las grandes naciones, quienes superaron las influencias perniciosas enarbolando su propia *paideia*, “con su hombre vuelto a la vida social, sostenido por una educación austera y vigorosa para la virtud y el valor”,⁵ como también sus propios términos acerca de civilización, cultura, tradición y educación, con la convicción de sus pensadores más sobresalientes.

⁵ Bobbio, Norberto, *El existencialismo*, FCE, Col. Breviarios, pp. 45.

Es impostergable porque podemos observar, entre los mismos privilegiados del desarrollo económico, fenómenos de subdesarrollo humano, psíquico y afectivo. Poner en evidencia los modelos políticos de los países subdesarrollados, que se caracterizan por una curiosa voluntad de adoptar el desarrollo como su única justificación política y filosófica, concentrando su afecto en la tasa de crecimiento.

Es simple: no existe memoria de un país subdesarrollado que haya llegado al desarrollo pleno.

Pese a los costos de los proyectos implantados, siempre copias de los paradigmas que diseñan los dirigentes del sistema financiero internacional, el progreso y la vida digna no han tocado, ni tocarán, las puertas de los más humildes, para que lleven con autonomía y comodidad su destino común.

Sobre esto, afirma Cornelius Castoriadis: “Esos países, llamados anteriormente, con una sincera brutalidad ‘atrasados’, y luego ‘subdesarrollados’, fueron cortésmente llamados ‘menos desarrollados’ y finalmente ‘países en vías de desarrollo’, hermoso eufemismo para significar que, de hecho, esos países *no* se desarrollan. Como los documentos oficiales han formulado en innumerables ocasiones, desarrollarlos quería decir hacerlos capaces de entrar en la fase del ‘crecimiento autosostenido’”.⁶

La falta de perspectivas para los países subdesarrollados no es un lema arbitrario, es parte del razonamiento de los apologistas más entusiastas de la “globalización” y de los promotores del pensamiento único. Entre ellos, llama poderosamente la atención el recuerdo hecho por un Premio Nobel de Economía, ex asesor del ex presidente Bill Clinton y, asimismo, ex funcionario del Banco Mundial: “Rara vez vi predicciones sobre qué harían las políticas con la pobreza; rara vez vi discusiones y análisis cuidadosos sobre las consecuencias de políticas alternativas: sólo había una receta y no se buscaban otras opiniones. La discusión abierta y franca era desanimada: no había lugar para ella. La ideología orientaba la prescripción política y se esperaba que los países siguieran los criterios del FMI sin rechistar”.⁷

⁶ Castoriadis, Cornelius, Attali, J., Domenach J.-M., Massé P., Morín, E., y otros. *El mito del desarrollo*, Kairós, Barcelona, 1979, p. 184.

⁷ Stiglitz, Joseph E., *El malestar en la globalización*, Taurus, 2002, p. 16.

Los organismos financieros internacionales son fríos, edificaciones petrificadas sin valores ni respeto a las tradiciones nacionales. Para ellos, las mayorías no son interesantes si se cuenta con el apoyo de una minoría privilegiada: “Las políticas de ajuste estructural del FMI —diseñadas para ayudar a un país a ajustarse ante crisis y desequilibrios más permanentes— produjeron hambre y disturbios en muchos lugares, e incluso cuando los resultados no fueron tan deplorables y consiguieron a duras penas algo de crecimiento durante un tiempo, muchas veces los beneficios se repartieron desproporcionadamente a favor de los más pudientes, mientras que los más pobres en ocasiones se hundían más en la miseria”.⁸

He aquí la conclusión resumida de un teórico importante de la “globalización”, cuyo enunciado, lleno de buenas intenciones y “sentido humano”, revela un futuro poco esperanzador para los países pobres: “No es fácil cambiar el modo de hacer las cosas. Las burocracias, igual que las personas, incurren en malas costumbres, y la adaptación para el cambio puede ser dolorosa. Pero las instituciones internacionales deben acometer esos cambios quizá arduos que les permitirán desempeñar el papel que *deberían* cumplir para lograr que la globalización funcione, y no sólo que funcione para los ricos y los países industrializados sino también para los pobres y las naciones en desarrollo”.⁹

Qué duda cabe: el pensamiento único,¹⁰ que justifica la presencia de un capitalismo depredador, no sólo quiere abatir la riqueza de la diversidad y callar el espíritu más íntimo de los países pobres. También desea borrar las partes más gratificantes de la tradición

⁸ *Idem.*

⁹ *Op. cit.*, p. 314.

¹⁰ “¿Qué es el pensamiento único? La traducción en términos ideológicos con pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional. Ha sido, por así decirlo, formulada y definida desde 1994, con ocasión de los acuerdos de Brenton Woods. Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias —Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, Acuerdo General sobre Tarifas Aduaneras y de Comercio, Comisión Europea, Banco de Francia, etc.— que, mediante su financiación, vinculan al servicio de sus ideas, a través de todo el planeta, numerosos centros de investigación, universidades, fundaciones... las cuales perfilan y expanden la buena nueva en su ámbito”. Ramonet, Ignacio, en: *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Debate, España, 1998. p. 15.

humanista, con la aplicación fría de nuevos modelos educativos. ¿Es justificado continuar en la senda de la utopía desarrollista, frente a los testimonios que clausuran, por hoy y para siempre, la inserción de la mayoría de los pueblos en el reparto de las riquezas concentradas por los países más ricos?

Ningún país pobre ha logrado el desarrollo pleno y, bajo las actuales circunstancias, no lo obtendrá: “Hay países pobres de solemnidad que no tienen ninguna perspectiva de desarrollo; ni siquiera se ha llegado a un consenso para condonarles la deuda externa que les impide crecer y acceder a unas mínimas cotas de bienestar. Son gigantescas las desigualdades. Y hay, además, otra característica muy preocupante: con la globalización, cada día son más frecuentes y tienen mayor capacidad de contagio las crisis financieras”.¹¹

Por esto, es momento de revisar sus conceptos más recurrentes y de observar salidas alternativas. Esto es más urgente, en la medida en que las instituciones financieras internacionales y la subordinación comercial les han negado a estos países poder para dotarse de un modelo propio de crecimiento económico y de organización política.

Es momento de discutir los lastres del desarrollo, expresados en la dependencia tecnológica y en la crisis cultural.

El periodo actual puede considerarse inalterable en una conclusión: o nuestra sociedad se reencuentra con sus valores y su estilo de vida, o se verá forzada a redoblar un sistema antihumano de organización social en donde, paradójicamente, será posible encontrar, como respuesta, sólo algunos sectores sociales privilegiados en un espacio subdesarrollado de mayorías.

IV

La educación como *eje* del desarrollo nacional, sustraída por los valores mercantiles, no debe estar excluida del gran debate que cuestiona a esta orientación. Hoy en día, no es posible garantizar el bienestar general con sólo enunciar un listado de resultados afines a los parámetros

¹¹ Estefanía, Joaquín, *Contra el pensamiento único*, Suma de Letras, España, 2000. p. 25.

propuestos; es imprescindible regresar los ojos a la crítica, traer a la actualidad los argumentos y análisis olvidados.

En la crítica educativa, es preciso abrir el debate en torno a los modelos que nos han sido impuestos, en confrontación con otros que son inherentes, pero desplazados, a nuestra naturaleza como nación.

Insisto, no se trata de cerrar las fronteras a los avances científicos y tecnológicos que se acomodan a nuestros fines; lo que afirmamos es que la educación debe tener lazos inmediatos con los propósitos más sentidos de la sociedad, sin dejar de discutir sus imperfecciones como organización y las contradicciones, siempre posibles, en su espíritu democrático.

México no puede superar sus rémoras a partir de la educación, si es que ésta se sostiene en consideraciones de un desarrollo inasible y en modelos educativos que no expresan las necesidades genuinas de su pueblo.

Digámoslo a la manera de Ortega y Gasset: “La escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota, que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire, la escuela es buena”.¹²

Si un país quiere ser, debe rehabilitar los valores culturales que le son propios en su educación, y si desea trascender según le indican sus propios cánones históricos, debe fomentar aun más sus valores culturales. En el plano de la ideología, de la filosofía, el problema central que se plantea es político.

Toda dominación externa en el campo educativo arraiga la irresponsabilidad y la falta de dignidad, porque frena el impulso cultural de las colectividades, admitiendo la supremacía de los valores culturales de esa dominación y la inferioridad de los nuestros, hasta convencernos de la necesidad de despersonalizarnos y de transformarnos indirectamente en la prolongación de esos valores e intereses de la cultura dominante.

Se afirma, con ingenuo silogismo, que a más enseñanza, más desarrollo. Falso. En la medida en que la educación y el desarrollo sean

¹² Ortega y Gasset, José, *Obras completas*, tomo IV (1929-1933), sexta edición. Revista de Occidente, Madrid, 1966. p. 316.

propuestas no discutidas en el espacio de nuestro espíritu soberano, se puede esperar que tales beneficios no sean disfrutados por quienes coadyuvan con sus conocimientos en el incremento de la economía nacional.

Quizá aquí, conviene aludir a la propaganda que hace de los multimedia una panacea de la calidad educativa y al incentivo hecho a las universidades de coyuntura, de origen nebuloso y dudosa reputación. Es posible advertir la causa por la que no se insiste en el conocimiento perceptible de la historia patria a la hora de proseguir estudios de postgrado en el exterior, haciendo de los estudiantes representantes involuntarios de los modelos de los países desarrollados.

Quienes impulsan los valores que conllevan estos modelos, olvidan las características de nuestra nacionalidad y ponen en entredicho las especificidades culturales.

Sí, efectivamente, nuestro país necesita reflexionar y replantear todo este pensamiento único que impulsa esquemas volátiles de educación, sin tomar en cuenta nuestra evolución nacional y la amplitud de su espectro natural.

Nuestro país urge de conductores sabios, sensibles y sensatos, promotores de una filosofía educativa que promueva el deslinde de un modelo educativo que nos ata a ajenos y fríos intereses.

Es necesario regresar al principio fundamental de crear una filosofía educativa que nos incorpore al mercado mundial con una personalidad definida, como mexicanos capaces de llevar y aportar propuestas técnicas, científicas, culturales y tecnológicas que nos representen con dignidad.

En concreto: para que nuestra educación sea *eje* del desarrollo, necesita representar nuestra propia noción de libertad.

Concluyo citando la concepción del siempre recordado maestro Leopoldo Zea: “Es el mismo hombre dependiente el que ha de ser libre. No libre de acuerdo con un nuevo modelo, sino libre de acuerdo con sí mismo. Y la libertad, si ha de ser auténtica, tiene que darse en relación con otros hombres. Libertad frente a quien domine o pretenda dominar, pero también libertad para quien pudiera ser dominado. En este sentido la libertad de los otros es, también, expresión de nuestra propia libertad; como nuestra libertad deberá ser expresión de la libertad de los otros.

“No tiene sentido hablar de modelos a seguir en la libertad, porque no puede haber modelos, arquetipos de libertad, sino simplemente hombres libres, cualquiera sea la forma en que esta libertad se expresa o vaya expresándose.

“Ya que son los modelos los que acaban imponiendo nuevas subordinaciones, el aceptar un modelo es ya aceptar una subordinación. Lo que se debe es reconocer la libertad en los otros y hacer que esta libertad sea reconocida por los otros. Ningún hombre, ningún pueblo, puede ser modelo de libertad, simplemente todo hombre, todo pueblo, debe ser libre y por serlo, capaz de reconocer la libertad de los otros por distintos o semejantes que éstos parezcan”.¹³

¹³ Zea, Leopoldo, *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana*, Cuadernos de Joaquín Mortiz, México, 1974, p. 46.