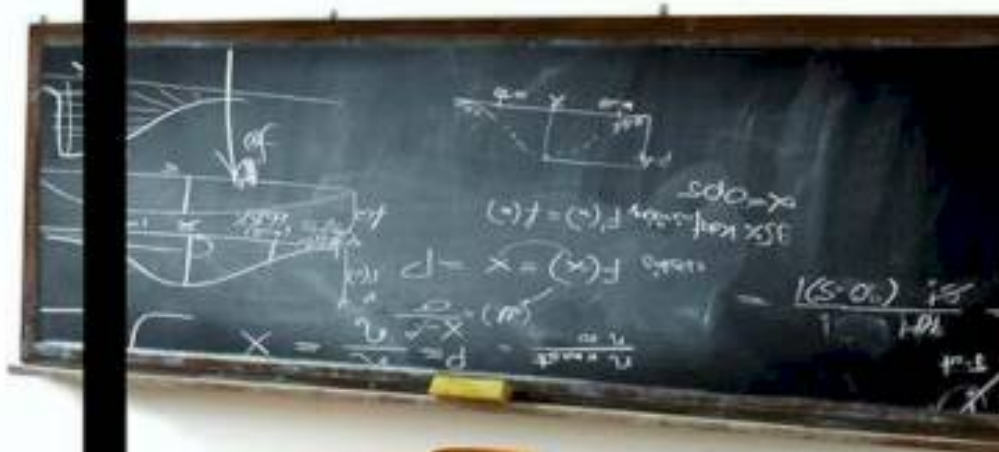


NOAM  
CHOMSKY

LA  
(DES)EDUCACIÓN



A Noam Chomsky se le reconoce mundialmente como uno de los grandes intelectuales y educadores del siglo xx. Y, sin embargo, hasta ahora no se habían recogido en ningún libro sus escritos sobre la educación y la deseducación de los ciudadanos. En éste, el gran lingüista norteamericano critica duramente nuestro actual sistema de enseñanza. Frente a la idea de que en nuestras escuelas se enseñan los valores democráticos, lo que realmente existe es un modelo colonial de enseñanza diseñado primordialmente para formar profesores cuya dimensión intelectual quede devaluada y sea sustituida por un complejo de procedimientos y técnicas; un modelo que impide el pensamiento crítico e independiente, que no permite razonar sobre lo que se oculta tras las explicaciones y que, por ello mismo, fija estas explicaciones como las únicas posibles. Raras veces los profesores piden a los alumnos que analicen las estructuras políticas y sociales que informan sus vidas. Raramente se insta a los estudiantes a que descubran la verdad por sí mismos. En este libro, Chomsky nos proporciona excelentes herramientas para desmontar este tipo de enseñanza pensada para la domesticación de los ciudadanos: si los educadores rechazan el adiestramiento tecnocrático que les desintelectualiza para convertirse en intelectuales auténticos que denuncien la hipocresía, las injusticias sociales y la miseria humana, conseguirán que los estudiantes asuman el reto de ensanchar los horizontes de la democracia y de la ciudadanía y, junto a ellos, trabajarán para construir un mundo menos discriminatorio, más democrático, menos deshumanizado y más justo.

## Prólogo<sup>[1]</sup>

*La democracia ha fracasado porque hay demasiada gente que la teme. Creen que el bienestar y la felicidad son tan escasos, que resulta imposible —y quizá indeseable— creer en un mundo de personas prósperas y libres... Sin embargo, este mundo, con todas sus contradicciones, aún puede salvarse, aún puede renacer; pero no recurriendo al capital, el interés económico, la propiedad y el oro.*

W. E. B. Du Bois<sup>[2]</sup>

**E**n las sociedades llamadas libres y abiertas. Ja escuela afronta unas tensiones y paradojas formidables. Por una parte, tiene la responsabilidad de enseñar las ventajas del sistema democrático; por otra, es cómplice de la hipocresía inherente a las democracias contemporáneas, en las que, según Noam Chomsky, el término *democracia* «se refiere a un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la élite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio. Entendida así, la democracia es un sistema en el que las decisiones son tomadas por las élites y ratificadas públicamente, como sucede en los Estados Unidos. De este modo, la intervención popular en el establecimiento de la política pública se considera una seria amenaza»<sup>[3]</sup>.

Por esta razón, los movimientos populares de los años sesenta y setenta —que se movilizaron para oponerse a la implicación criminal de los Estados Unidos en la guerra de Vietnam, así como para exigir una mayor protección de los derechos civiles y del medio ambiente— representaron una amenaza real para la clase gobernante. En los EE.UU., este sector social dominante replicó creando la Comisión Trilateral, cuyo objetivo era encontrar maneras de evitar que auténticas muchedumbres siguieran participando, de forma democrática, en el cuestionamiento de la conducta inmoral de los gobiernos occidentales. En este proceso, la Comisión Trilateral abandonó toda pretensión de que la escuela enseñara los valores democráticos; sus miembros —entre los que se contaba el expresidente Jimmy Carter— pertenecían a una élite internacional de carácter mayoritariamente liberal, y resolvieron las mencionadas tensiones y paradojas de la escuela «democrática» encargándole el adoctrinamiento tendencioso de los más jóvenes<sup>[4]</sup>. Ello ha llevado a Chomsky a afirmar que la Comisión Trilateral concebía las escuelas como centros de adoctrinamiento, «en tanto que imponen la obediencia, bloquean todo posible pensamiento independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción»<sup>[5]</sup>.

En paralelo a este objetivo de la Trilateral, que buscaba mecanismos para mantener la hegemonía cultural del capitalismo, emergió una plétora de «comisarios» culturales al estilo soviético (cuya empresa era financiada en gran medida por fundaciones y comités de expertos conservadores). Su misión era contener lo que se entendía como un «exceso de democracia» y acusar a «los que quisieran democratizar las instituciones y sustituir las relaciones de poder actuales» por la «catástrofe social» de los sesenta<sup>[6]</sup>. Resultaba imprescindible, por tanto, atacar frontalmente los experimentos democráticos que ponían en cuestión la conducta inmoral (e incluso criminal) de los gobiernos, y que culpa-

ban sin tapujos a los «programas para una gran sociedad, no sólo por las pérdidas económicas, sino también por el descenso en los resultados de los exámenes de secundaria, los problemas con la droga y una generación de niños y jóvenes sin padres, sin fe y sin más sueños que la atracción de la calle»<sup>[7]</sup>.

Mientras la clase gobernante no pide disculpas por la función antidemocrática de las escuelas, se espolea a los gestores culturales de nivel medio (expertos, profesionales y maestros), mediante un sistema de recompensas, para que propaguen el mito de que la escuela es un espacio democrático en el que se enseñan los valores democráticos. Como gestores culturales, los maestros apadrinan estas «verdades teológicas» (o incuestionadas), de forma que legitiman la función institucional desarrollada por las escuelas «dentro de un sistema de control y coerción».

El ejemplo más evidente de ello lo he mencionado ya en algunas obras anteriores: se trata del caso de David Spritzler, un estudiante de doce años de la Escuela Latina de Boston, a quien se abrió un expediente disciplinario por haberse negado a pronunciar el Juramento de Fidelidad<sup>[8]</sup>, que le parecía «una exhortación hipócrita al patriotismo», puesto que no existe «libertad y justicia para todos». Para Spritzler, el Juramento pretende unir «a los oprimidos y los opresores. Hay gente que lleva coches impresionantes, vive en casas impresionantes y no tienen que preocuparse por el dinero. Y luego está la gente pobre, que viven en barrios malos y van a escuelas malas. Es como si el Juramento hiciera parecer que todo el mundo es igual, aunque no es cierto. No hay justicia para todos»<sup>[9]</sup>.

A Spritzler, finalmente, no se le impuso ninguna sanción, pero fue necesario que la Unión Americana en pro de las Libertades Civiles [American Civil Liberties Union] escribiera una carta a su favor, citando un caso judicial de 1943 (Junta Educativa del Estado de Virginia Occidental contra Barrett),

en el que la Corte Suprema de los EE.UU. avaló el derecho de un estudiante a no pronunciar el Juramento de Fidelidad y permanecer sentado.

En el primer capítulo de este libro, titulado «Educar para la libertad», le pregunté a Chomsky a qué se debía que un niño de doce años pudiera detectar la evidente hipocresía del Juramento, y no sus maestros y administradores, que habían recibido una educación de nivel muy superior. Para Chomsky, «lo que le sucedió a David Spritzler es lo que se espera de las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente». En este sentido, como observa acertadamente Edward Said, los maestros son como otros «profesionales, expertos o consultores, que proporcionan autoridad con su labor, a cambio de importantes beneficios»<sup>[10]</sup>. En tanto que funcionarios pagados por el estado, se espera de los maestros que se comprometan con cierto tipo de reproducción ética, social, política y económica, diseñada para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante.

Aunque afirmamos contar con una educación democrática, la realidad es muy diferente: tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que deválúan la dimensión intelectual de la enseñanza. El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. De ello se sigue que el sistema educativo de los Estados Unidos no fomenta el pensamiento crítico e independiente; antes al contrario, nuestras llamadas escuelas

democráticas se basan en un enfoque instrumental y acumulativo, que normalmente impide el desarrollo de la clase de razonamiento con la cual se puede «leer el mundo» críticamente y comprender los motivos y relaciones que subyacen a los hechos. A grandes rasgos, este enfoque instrumental se caracteriza por la realización de ejercicios rutinarios, que no exigen esfuerzo ni tratan temas importantes, y que son repartidos «como preparación para exámenes de tipo test» por maestros «que no escriben más que galimatías, en imitación de la palabrería psicológica que los rodea»<sup>[11]</sup>. A medida que los Departamentos Estatales de Educación reafirman su control sobre el currículo escolar mediante la estandarización de exámenes oficiales de tipo test, adquiere más vigencia este tipo de educación instrumental y acrítica, ya que la enseñanza se confía a los tests, mientras que se desatiende «el aprendizaje que ha de guiar la relación del yo con la vida pública y de la responsabilidad social con las peticiones más generales de la ciudadanía»<sup>[12]</sup>. En este proceso, los maestros favorecen el aprendizaje rutinario y la simple memorización de hechos, mientras que sacrifican el análisis crítico del orden sociopolítico (aun cuando este orden empieza por crear la necesidad misma de la educación). Habitualmente, los maestros no piden a sus estudiantes que analicen las estructuras sociopolíticas que dan forma a sus circunstancias; y tampoco se les permite emprender el proceso de «descubrir la verdad por sí mismos». En lugar de esto, se espera que los estudiantes aprendan (aunque, en la práctica, no sea un camino para aprender nada) «por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite» en los tests estatales estandarizados. No se procura, por tanto, «el desarrollo de un pensamiento crítico e independiente», sino que se anestesia el razonamiento de nuestros estudiantes, como bien supo reflejar John Ashbery en su poema «¿Qué es la poesía?»: «En la escuela / me espulgaron de todas las ideas / hasta dejar el campo

limpio»<sup>[13]</sup>. Dado que nuestra sociedad permite que las culturas corporativas reduzcan las metas de la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado y, por tanto, se forma a los estudiantes para que sean «trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos»<sup>[14]</sup>, la sociedad se ve forzada a crear estructuras educativas que adormezcan la capacidad crítica de los alumnos, con miras a domesticar el orden social y asegurar así su autopreservación<sup>[15]</sup>. Consecuentemente, crea patrones educativos que incluyen «acciones que procuran la domesticación de la conciencia y su transformación en un recipiente vacío. La educación, dentro de esta práctica cultural dominadora, queda restringida a una situación en la que el educador, “que sabe”, trasfiere un conocimiento preexistente al estudiante, “que no sabe”»<sup>[16]</sup>.

Cada vez más, a medida que la cultura corporativa aumenta su control sobre la escuela, la función de los maestros se ve reducida a imponer «una verdad oficial», predefinida por «un grupo reducido de personas que analizan, ejecutan, toman las decisiones y mueven los hilos en el sistema político, económico e ideológico». Para poder llevar a cabo esta tarea de educación (que, irónicamente, no produce más que ignorancia), los maestros han de tratar a sus alumnos como vasijas vacías que se deben rellenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que los envuelve, así como de cualquier valor de igualdad, responsabilidad y democracia. En este sistema del *educar para domesticar*, que bordea la idiotización, se echa en falta el espacio pedagógico para que los alumnos —como bien indica Chomsky más adelante— «no [sean considerados] como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente». En lugar de ello, se premia al que colabora con su propia idiotización, hasta convertirse en el «lla-



mado “buen estudiante”, que repite lo oído, que renuncia al pensamiento crítico, que se adecúa a los modelos que le ofrecen [y que] ha de contentarse con recibir contenidos impregnados de una ideología esencial para los intereses del orden sagrado»<sup>[17]</sup>.

Dentro de este modelo de educación domesticadora, por tanto, el mejor estudiante es el que recita religiosamente los eslóganes fosilizados del Juramento de Fidelidad; en la escuela sobresale el que, tozuda e irreflexivamente, acepta las grandes mentiras, como las que cuenta Tom Paxton en su canción *What Did You Learn in School Today?*:

—Hijo mío, amor mío, ¿qué has aprendido hoy en la escuela?

Hijo mío, amor mío, ¿qué has aprendido hoy?

—Aprendí que Washington nunca ha contado una mentira,

que los soldados no se mueren casi nunca,  
y que todas las personas son libres.

Eso es lo que he aprendido hoy en la escuela,  
eso es lo que he aprendido hoy.

Aprendí que los policías son mis amigos,  
que la justicia no tiene fin,

y que los asesinos pagan sus crímenes con la muerte,

aunque a veces cometamos algún error.

Aprendí que nuestro gobierno tiene que ser poderoso,

que siempre tiene la razón, que no se equivoca:  
nuestros líderes son los mejores,

por eso los elegimos una y otra vez.

Aprendí que las guerras no son tan malas,  
y aprendí cosas sobre las [guerras] más grandes  
que hemos tenido:

hemos luchado en Francia y en Alemania,  
y quizá algún día llegue mi oportunidad.

Eso es lo que he aprendido hoy en la escuela,

eso es lo que he aprendido hoy<sup>[18]</sup>.

Afortunadamente, no todos los estudiantes aceptan voluntaria y acríticamente esta pedagogía de los grandes embustes, sino que algunos son conscientes de «las mentiras que me contó mi maestro», por tomar el título de un libro de James W. Loewen. Por ejemplo, los profesores de historia intentan promover el compromiso de sus estudiantes usando libros de texto que «retratan el pasado como si se tratara de un drama moral simplificado: “Sé un buen ciudadano... Puedes sentirte orgulloso de lo que has heredado. Sé lo máximo que puedas ser. Después de todo, mira todo lo que han logrado los Estados Unidos”»<sup>[19]</sup>. Esta forma de optimismo falso, según Loewen, «puede acabar suponiendo una carga para los estudiantes de color, los hijos de padres de clase trabajadora, las niñas que observan la ausencia constante de personajes históricos femeninos, o los miembros de cualquier otro grupo que no haya conseguido el éxito económico. No es de extrañar que los niños de color estén alienados»<sup>[20]</sup>. En su alienación, se niegan a aceptar el conocimiento que les ha transmitido un sistema ideológico y doctrinal que falsea la realidad y distorsiona su imagen, con la esperanza de que los estudiantes se acomodarán a vivir en la mentira. Es por esta razón por lo que un gran número de estos estudiantes subordinados planta cara a la educación doctrinal, utilizando el recurso de abandonar los estudios. Y es por esta misma razón, quizá, por lo que muchos de ellos hacen resonar todavía la famosa canción de Pink Floyd *Another Brick in the Wall* («Otro ladrillo en el muro»): «We don't want no education, / We don't want no thought control...»<sup>[21]</sup>. Tal como he indicado hasta aquí, la escuela procura mantener la hegemonía cultural y económica vigente en las sociedades llamadas abiertas y democráticas, para lo cual recurre a la propagación de mitos. Según afirma Bárbara Flores, los mitos «son persistentes porque

no se los cuestiona; son convincentes porque ofrecen un retrato simplificado de una realidad compleja; y son anti-realistas, porque disfrazan la verdad»<sup>[22]</sup>. Se sigue, entonces, que la enseñanza de la verdad sin disfrazar —tal como ha sugerido Chomsky persuasivamente— supone una auténtica amenaza para el sistema doctrinal. Un maestro al que se paga para que proteja el sistema doctrinal e ideológico vigente tendrá escaso interés en enseñar a sus estudiantes que los Estados Unidos han violado sistemáticamente el Juramento de Fidelidad, desde la legalización de la esclavitud y la denegación de los derechos de las mujeres al genocidio casi total de los nativos americanos, pasando por las actuales prácticas discriminatorias en contra de las personas que, debido a su raza, etnia o sexo, no son tratadas con la dignidad y el respeto por los que se aboga en el Juramento.

Este maestro tampoco tendrá alicientes para explicar la *Historia de la gente de los Estados Unidos*, de Howard Zinn, en la que los estudiantes podrían aprender que érase una vez un comité legislativo de Massachusetts, que promulgó una ley para incentivar económicamente el asesinato de los indios: «Por cada cabellera de hombre indio que se mate... cuarenta libras. Por cada cabellera de mujer india, o de hombre indio menor de veinte años... veinte libras»<sup>[23]</sup>. Y tampoco verá la razón de enseñar a sus estudiantes que ni siquiera Abraham Lincoln, el presidente antiesclavista, respaldó plenamente los principios de igualdad, respeto a la vida, libertad y persecución de la felicidad, contenidos en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, cuando aseveró que «diré, entonces, que no estoy, ni lo he estado jamás, a favor de fomentar de ninguna forma la igualdad social y política de las razas blanca y negra... Yo, al igual que cualquier otro hombre, estoy a favor de mantener la posición superior asignada a la raza blanca»<sup>[24]</sup>.

Podría replicarse, tal vez, que los incidentes citados en el párrafo anterior pertenecen a los archivos más polvorientos de nuestra historia temprana, pero no me parece que hayamos aprendido demasiado de estos testimonios históricos peligrosos, vista nuestra propensión a la barbarie en contra de otros grupos y naciones y en nombre de la democracia. No es una simple coincidencia —ni una denominación accidentalmente ingenua— el que la destrucción de pueblos enteros de Vietnam, que produjo una masacre de mujeres, niños y ancianos, fuera denominada por los Estados Unidos una «operación de paz». Tampoco es una coincidencia el que la invasión de Panamá recibiera el nombre de «Operación Causa Justa». Esta invasión supuso la muerte de miles de víctimas inocentes en el intento de arrestar a un jefe de estado —Manuel Noriega— que, en realidad, era un desaprensivo creado y respaldado por el gobierno de los EE.UU., trabajaba como informador a sueldo de la CIA y siempre había sido considerado «amistoso», hasta que empezó a actuar con excesiva independencia para nuestro gusto «democrático». Invadir un país y arrestar a su jefe de estado viola las mismas leyes internacionales que los EE.UU. afirmaban estar defendiendo durante la guerra del Golfo.

La defensa estadounidense de los elevados principios y leyes internacionales que condujeron a la guerra del Golfo no puede tener validez moral, a no ser que olvidemos nuestra memoria histórica más reciente. Digámoslo claro: la invasión de Kuwait por parte de Sadam Husein fue brutal, cruel y, en suma, imperdonable. Pero, desde luego, no lo fue más que la invasión estadounidense de la isla de Granada, la invasión estadounidense de Panamá o la invasión turca del norte de Chipre; por no mencionar el apoyo de los EE.UU. al totalitarismo derechista y los escuadrones de la muerte en Chile, El Salvador y Guatemala, entre otros países.

Frente a este paisaje de agresión y de violación continua de las leyes internacionales, perpetradas por los Estados Unidos —y otros países que cuentan con su apoyo—, resulta difícil explicar la facilidad con la que el presidente Clinton y otros mandatarios occidentales convencieron a una ciudadanía supuestamente muy instruida y «libre» de que el bombardeo de Kosovo por parte de la OTAN fue una «intervención humanitaria», destinada a detener la limpieza étnica de los albaneses, cuando el resultado fue justamente el contrario; esto es, el bombardeo de Kosovo por las fuerzas de la OTAN «provocó un agravamiento dramático e inmediato de la limpieza étnica y el genocidio en Kosovo; y provocó igualmente, como era predecible, un incremento drástico de las matanzas, las violaciones y la tortura de los habitantes de etnia albanesa».

La incapacidad de relacionar diferentes sucesos históricos, de trazar relaciones que deriven en una comprensión clara de la realidad, impide entender a los que han sido domesticados mediante la educación que «si aplicáramos el mismo razonamiento que ha servido para justificar la “intervención humanitaria” en Kosovo, la OTAN debería bombardear también otros países, como Colombia, por ejemplo, e incluso Turquía, que es uno de sus estados miembro». En Colombia, como bien ha demostrado Chomsky con numerosas pruebas, «la media anual de asesinatos políticos cometidos por el gobierno y su aparato paramilitar, según las estimaciones del Departamento de Estado, está en el mismo nivel que en Kosovo antes del bombardeo de la OTAN, y ha generado por encima del millón de refugiados». En lugar de bombardear Colombia para detener la matanza de los propios colombianos, la administración de Clinton propuso enviar 1600 millones de dólares para reforzar el ejército —con el objetivo, supuestamente, de combatir la guerra de la droga— y además, según Chomsky, fue «singularmente generosa en su elogio del presidente César Gaviria», a

cuyo mandato cabe achacar la responsabilidad de «un nivel de violencia atroz».

El caso de Turquía no es menos incomprensible, pues ha provocado que «más de un millón de kurdos huyeran del campo a Diyarbakir, la capital oficial del Kurdistán», intentando escapar al bombardeo de sus pueblos con aviones estadounidenses. El apoyo de los Estados Unidos a Indonesia, al igual que su complicidad con las matanzas de Timor Oriental, está perfectamente documentado y exigiría la aplicación de los mismos principios internacionales que defienden la «intervención humanitaria». De no ser por la amnesia social y la incapacidad de relacionar los diferentes acontecimientos, nos hubiéramos referido, sin duda, a la función desempeñada por Daniel Patrick Moynihan como embajador ante las Naciones Unidas. En su memoria de la invasión de Timor Oriental por parte de Indonesia, titulada *Un lugar peligroso*, Moynihan arroja luz sobre su papel como embajador estadounidense ante las Naciones Unidas: «Los Estados Unidos querían el resultado que finalmente se produjo y se esforzaron en provocarlo. El Departamento de Estado quería que las Naciones Unidas demostraran su inutilidad en todas y cada una de sus medidas; esta tarea me fue confiada a mí, y puedo decir que la supe llevar a término con un éxito nada despreciable»<sup>[25]</sup>. Moynihan añadió que, en tan solo dos meses, habían muerto alrededor de 60 000 personas, «prácticamente la misma proporción de bajas que sufrió la Unión Soviética durante la segunda guerra mundial»<sup>[26]</sup>. Pero como no se denuncia la relación que vincula estos sucesos, los Estados Unidos han podido seguir proclamando la excelsitud moral de su defensa de las leyes internacionales y la inviolabilidad de las fronteras nacionales, al par que continuaba violando leyes y fronteras a su entero capricho. La incapacidad de percibir estas contradicciones tan evidentes es un componente clave de la manipulación ideológica, que suele producir una desarticulación de los conocimientos adquiridos, alejando así a los ob-

servadores de una comprensión crítica y coherente del mundo en el que viven. Esta desarticulación del conocimiento conlleva la anestesia de la conciencia, sin la cual es imposible desarrollar una postura política clara. Tal como ha indicado elocuentemente Frei Betto, la percepción clara de la realidad requiere que cada cual trascienda «la concepción de la vida como un simple proceso biológico, para llegar a entenderla como un proceso personal y colectivo»<sup>[27]</sup>. Betto se refirió a esa concepción errónea como «el tendedero de la información»; puede haber colgada en él una gran cantidad de piezas de información, pero no todo el mundo es capaz de relacionarlas unas con otras. No es de extrañar, por tanto, que las potencias occidentales prestaran un respaldo tan eufórico a la «intervención humanitaria» de la OTAN en Kosovo, que pretendía parar la limpieza étnica de los albaneses, pero a la vez fingieran no tener noticia de las matanzas en Ruanda, Colombia, Turquía y otros países. La percepción clara de la realidad política requeriría que uno fuera capaz de separar y reordenar las piezas, frecuentemente fragmentarias, del tendedero<sup>[28]</sup>. La adquisición de la suficiente claridad de ideas exige un alto nivel de claridad política, algo que la ideología dominante intenta eliminar por todos los medios —ya desde la escuela—, y que se adquiere a base de cribar el flujo de información y relacionar unas piezas con otras, hasta que se logra una comprensión global de los hechos y su razón de ser.

Podemos ver ahora por qué las personas que han sido educadas bajo un modelo domesticador, de transferencia (o incluso imposición) de conocimientos, no son capaces de interconectar las piezas y distinguir, por ejemplo, dos dimensiones en la «intervención humanitaria» de la OTAN en Kosovo: la mítica y la objetiva. En parte, ello obedece a que los maestros —políticos de tres al cuarto que, como la mayoría de «expertos», han aceptado ciegamente la ideología dominante— son técnicos que, en razón de la educa-