

Capítulo VIII: la pedagógica latinoamericana (la antropológica II)	Titulo
Dussel, Enrique - Autor/a;	Autor(es)
Filosofía ética latinoamericana : de la erótica a la pedagógica. 6/III	En:
México D.F.	Lugar
Edicol	Editorial/Editor
1977	Fecha
	Colección
Cultura; Psicoanálisis; Hijos; Relaciones parentales; Relaciones sociales; Filosofía; Educación; Liberación; Moralidad; América Latina;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
<small>*<a href="http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120228103559/5cap83.pdf">http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120228103559/5cap83.pdf</a></small>	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es</a>	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**

**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**

**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**

[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)



## CAPÍTULO VIII

### LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA (LA ANTROPOLÓGICA II)

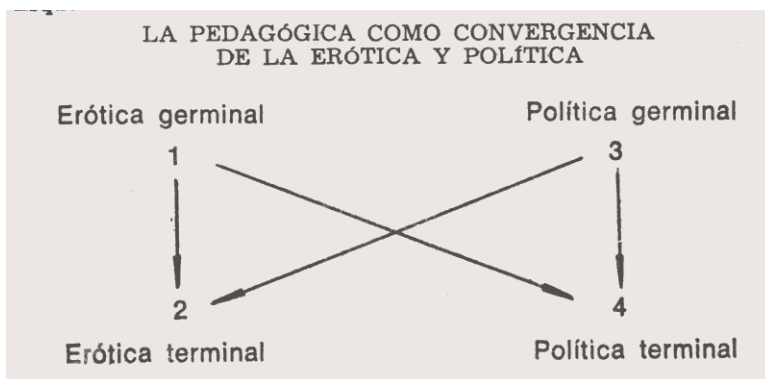
"La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca un derecho a exteriorizar ese pensamiento propio" (*Manifiesto de los estudiantes de Córdoba*, 1918).

"Hubo un respiro. Esperanzados, los estudiantes celebraron una reunión (no una manifestación) en la Plaza de Tlatelolco, el 2 de octubre. En el momento en que los recurrentes, concluido el mitin, se disponían a abandonar el lugar, la Plaza fue cercada por el ejército y comenzó la matanza. Unas horas después se levantó el campo. ¿Cuántos murieron? [...] *The Guardian*, tras una investigación cuidadosa, considera como lo más probable: 325 muertos [...] El 2 de octubre de 1968 terminó el movimiento estudiantil [...] Fue una repetición instintiva que asumió la forma de un ritual de expiación."  
(OCTAVIO PAZ, *Posdata*, pp. 38-40).

La pedagógica latinoamericana continúa el discurso emprendido; el varón es ahora el padre, la mujer la madre, *el nuevo* o el Otro es ahora el hijo. La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc. Es decir, lo pedagógico en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de "disciplina" (lo que se recibe de otro) en oposición a "invención" (lo que se descubre por sí mismo). La pedagógica, además, tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política -que trataremos en el próximo capítulo-. En efecto, la pedagógica parte del hijo del hogar erótico para concluir su tarea en el adulto de la sociedad política; por otra parte, parte del niño en la institución pedagógica-política (cultura, escuela, etc.) para terminar su función en el varón o mujer formados para la vida erótica fecunda. Es evidente que además la pedagógica parte y concluye en la misma erótica

(del hijo a los padres en el ámbito del hogar) y política (del niño de la escuela hasta el maestro o pedagogo). Esta cuatridimensionalidad complica un tanto la exposición de este capítulo, pero la naturaleza misma de la pedagógica nos lo exige.

### Esquema 23



Como hemos dicho más arriba, el hijo o la hija nacidos en la familia (1) son educados para ser un día padre y madre (2) y al mismo tiempo ciudadanos adultos (4). Los niños en las instituciones político-pedagógicas (3) son disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad (4) o adultos en el nivel erótico (2). Por ello, en los párrafos que siguen, partiremos siempre de la pedagógica-erótica para pasar luego a la pedagógica-política (aunque podría también seguirse el camino inverso: de la pedagógica-política a la erótica), ya sea en la *pedagógica simbólica* (§ 48), punto de partida de toda nuestra reflexión latinoamericanamente situada, como en la interpretación *ontológico pedagógica* (§ 49) y en su superación *meta-física* (§ 50). De la misma manera la problemática de la *economía pedagógica* (§ 51) partirá de la economía erótica para culminar en la economía política, ya que la pedagógica económica depende de tanto de la familia como del Estado o la cultura. Los dos últimos párrafos sobre la *liberación pedagógica* (§§ 52-53) deberán siempre tener en cuenta la indicada bipolaridad de fenómeno educativo.

En este complejo capítulo, entonces, además de tratar la tradicionales cuestiones de la psicología evolutiva o el psicoanálisis del niño desde el nacimiento a la edad adulta, o los problemas planteados por la pedagogía en sus múltiples aspectos

tos, deberemos abordar también la discusión sobre la juventud, la ideología, la cultura, y todo esto en una situación de dependencia y liberación, es decir, expondremos una *anti-pedagógica*<sup>304</sup>.

#### § 48. *La pedagógica simbólica*

Como siempre, nuestra lectura hermenéutica partirá de una sospecha inicial, fundada en un conocimiento anterior de nuestra realidad latinoamericana. El *padre* (la *imago* del padre y la madre, también como maestro, médico, profesional, filósofo, cultura, Estado, etc.) prolonga su falocracia como agresión y dominación del hijo: el filicidio. *La muerte del hijo*, el niño, la juventud, las generaciones recientes por parte de las gerontocracias o burocracias es física (en la primera línea de los ejércitos o los sacrificios humanos), simbólica o ideológica, pero es siempre un tipo de alienación, dominación, aniquilación de Alteridad. La *falocracia* erótica por mediación del *filicidio* pedagógico culmina en el *fratricidio* político, tres aspectos de la llamada hoy "muerte de Dios".

En la pedagógica el pasaje de la erótica a la política es continuo y como desapercibido. En América latina, mundo todavía machista, el padre como Estado se opone a la madre como cultura. Por ello "vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo [...]: Exígele lo nuestro [...] El *olvido* en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro"<sup>305</sup>. El hijo porta en su ser la bipolaridad agónica del padre-madre, violencia-cultura. El latinoamericano, hijo de Malinche (la india que traiciona su cultura) y de Cortés (el padre de la conquista y las virtudes del Estado dependiente, porque Cortés no es el Rey), "no quiere ser ni indio, ni español. Tampoco quiere descender de ellos. Los niega. Y no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre. Se vuelve hijo de la nada. Él empieza en sí mismo"<sup>306</sup>. Esta paradójica posición del hijo, América latina, se debe a que el *nuevo* no puede aceptar la dominación originaria del poder del más fuerte *padre*, el Estado imperial primero y después el Estado neocolonial que traiciona su cultura propia, ni a su dominada y violada madre, su propia cultura que lo amamantó con sus símbolos junto a la leche originaria. La pedagógica, erótica y política, debe partir de muy lejos para descubrir su destino y su historia."[...] Y una fuerza me penetra lentamente por los oídos, por los poros; el idioma. He

aquí, pues, el idioma que hablé en mi infancia; el idioma en que aprendí a leer y a solfear [...] Me vuelve a la mente, tras de largo *olvido* [...] debe estar guardada en alguna parte con un retrato de mi *madre* y un mechón de pelo rubio que me cortaron cuando tenía seis años"<sup>307</sup>. El olvido que el padre tuvo por su mujer, es el mismo olvido que el hijo tiene de su ser, olvido del ser de la madre en una pedagogía dominadora del padre y el Imperio. La falocracia es *uxoricidio*, y por ello matricidio; éste, por su parte, es el origen del filicidio o de la dominación pedagógica: "y pasaron cuatro días y el Sol en el cielo estaba quieto. La tierra toda temía bajo las sombras que se eternizaban. Se juntan los dioses y forman concilio: -¿Qué pasa que él no se mueve?- El Sol era el dios llagado mudado en sol, desde su trono. Va el gavilán y pregunta: -¿Los dioses quieren saber por qué razón no te mueves!- y el Sol le respondió: -¿Sabes por qué? ¡Quiero sangre humana! ¡Quiero que me den *sus hijos*, quiero que me den *su prole*!"<sup>308</sup> Es una situación pre-édica prehispánica, porque Huitzilopochtli, el Sol, fue un pequeño dios [el hijo] inmolado por los demás dioses para darle el sustento [siendo sol], el que por su parte exige la inmolación de los hijos. El filicidio, porque el hijo se interpone entre el padre y la madre, es lo que generará en el hijo el odio épico por el padre.

Desde su origen los hombres tuvieron hijos, aun los primitivos "hombres de madera" de los quichés: "Existieron y se multiplicaron; tuvieron hijas, tuvieron hijos los muñecos de palo; pero no tenían alma ni entendimiento... Estos fueron los primeros hombres que en gran número existieron sobre la faz de la tierra. En seguida fueron aniquilados, destruidos y deshechos por los muñecos de palo, y recibieron la muerte"<sup>309</sup>. La prole es novedad, es renovación de lo viejo, es perpetuación y eternidad. El mundo se renueva con el niño, con el "año nuevo", con los ritos de iniciación<sup>310</sup>. Pero la novedad ontológica del nuevo debe introyectarse en el sistema vigente (de allí la sangre del niño sacrificado para conservar la vida del cosmos), y por ello "luego se les dijo y mandó a nuestras madres: -Id, hijos míos, hijas mías, serán vuestras obligaciones los trabajos que os recomendamos"<sup>311</sup>. Esos trabajos son las costumbres e industrias de un pueblo, el *êthos* de una nación<sup>312</sup>. El niño es educado en la cultura, en la totalidad simbólica de un pueblo, en el dominio de sus instintos (como en el caso del incesto) y de la naturaleza. El fuego se presenta así como la independencia y señorío del ser cultural sobre el mundo: "Hubo una tribu que hurtó el fuego entre el humo. Y fueron los de la casa de

Zotzil. El dios de los cakchiqueles se llamaba *Chamalacán* y tenía la figura de un murciélago [el fumador]"<sup>313</sup>.

Permítasenos un largo y bello texto del Inca Garcilaso de la Vega: "El Inca Manco Cápac, yendo poblando sus pueblos juntamente con *enseñar* a cultivar la tierra a sus vasallos y labrar las casas y sacar acequias y hacer las demás cosas necesarias para la vida humana, les iba *instruyendo* en la urbanidad, compañía y hermandad que unos a otros se habían de hacer, conforme a lo que la razón y la ley natural les enseñaba, persuadiéndoles con mucha eficacia que, para que entre ellos hubiese perpetua paz y concordia y no naciesen enojos y pasiones, hiciesen con todos lo que quisieran que todos hicieran con ellos, porque no se permitía querer una ley para sí y otra para los otros... Mandó recoger el ganado manso que andaba por el campo sin dueño, de cuya lana los vistió a todos mediante la *industria y enseñanza* que la Reina Mama Ocllo Huaco había do a las indias en hilar y tejer. *Enseñóles* a hacer el calzado que hoy traen, llamado *usuta*. Para cada pueblo o nación de la que redujo eligió un *curaca* que es lo mismo que *cacique* [...] Mandó que los frutos que en cada pueblo se cogían se guardasen en junto para dar a cada uno lo que hubiese menester"<sup>314</sup>. En estas tradiciones educaba cada familia, tribu o reino a sus hijos, y por ello "ninguna cosa más me ha admirado, ni parecido más digna de alabanza y memoria, que el cuidado y den que en criar sus hijos tenían los mejicanos, entendiendo bien que en la crianza e instrucción de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república"<sup>315</sup>.

La educación se llevaba a cabo en cada familia, no sólo de los reyes, nobles, caciques o principales, sino en todo el pueblo. "Hijo mío, joya mía, mi rico plumaje de quetzal."<sup>316</sup> Por ello son frecuentes los poemas didácticos entre los pueblos americanos: "Señor, mira su arco y su haz de flechas, es de mi hijo, oh Señor. Cuando él crezca, te dará una ofrenda de papel, oh Señor"<sup>317</sup>. "Tú, mi hijo, debes casarte con una que tiene madre, que tiene padre. Su madre, su padre no querrán dar su hija a un sujeto excesivamente pobre. Debes esforzarte por despertar temprano, por ser activo en la ejecución de tu trabajo."<sup>318</sup> Era proverbial la eficacia de la educación prehispánica, en cuanto cumplimiento de las reglas sexuales, la veracidad de la palabra, el respeto del bien ajeno.

Y llegó sobre aquel mundo cultural amerindiano la conquista del europeo. El varón conquistador se transformó en padre opresor, en maestro dominador, ya que "comúnmente no dejan en las guerras a vida sino *los mozos y mujeres*" -nos decía

Bartolomé de las Casas<sup>319</sup>. Las "mujeres" indias serán las madres violadas del hijo: huérfano indio o mestizo latinoamericano. Antes del hijo mestizo erraron por América huérfanos amerindianos, objeto de la dominación pedagógica: los conquistadores "vienen y extienden su poder sobre los huérfanos de madre, sobre los huérfanos de padre"<sup>320</sup>. De todas maneras, y aunque no fuera huérfano, el niño amerindiano comenzó un nuevo estilo pedagógico: "Entonces nació mi hijo Diego. Nos hallábamos en *Bocó* (Chimaltenango) cuando naciste el día 6 Tzi. ¡Oh hijo mío! Entonces se comenzó a pagar el tributo. Hondas penas pasamos para librarnos de la guerra. Dos veces estuvimos en gran peligro de muerte"<sup>321</sup>. Así comienza la introyección de los *mozos* amerindianos en el nuevo sistema educativo colonial de la Cristiandad de las Indias occidentales. Allí también fue sepultado lo que costará siglos recuperar, porque "me resultaba risible el intento de quienes blandían máscaras del Bandiagara, ibeyes africanos, fetiches erizados de clavos, contra las ciudades del *Discurso del método*, sin conocer el significado real de los objetos que tenían entre las manos. Buscaban la barbarie en cosas que jamás habían sido bárbaras cuando cumplían su función ritual en el ámbito que les fuera propio, cosas que al ser calificadas de *bárbaras* colocaban, precisamente, al calificador en un terreno cogitante y cartesiano, opuesto a la verdad perseguida"<sup>322</sup>.

Si el proceso erótico latinoamericano se origina por la dominación que el conquistador ejerce sobre la india, o el proceso político por las matanzas o la dominación del español sobre el encomendado indio, la dominación pedagógica propiamente dicha comienza por el adoctrinamiento que antecede o sigue a la conquista (y no por la evangelización independiente de la conquista tal como la proponía Bartolomé de las Casas, los jesuitas o franciscanos con sus reducciones y algunas preclaras personalidades desde el siglo XVI)<sup>323</sup>. En general en las historias de la pedagogía no se indica con la importancia que se debiera lo mismo que en las historias de la cultura latinoamericana, el fenómeno de la aculturación que los misioneros producen en la conciencia amerindiana<sup>324</sup>. El *mundo* amerindiano deja lugar, por la predicación de los últimos fundamentos de la cultura de la Cristiandad hispánico-europea, a nuevos contenidos históricos. En esa Cristiandad "los indios, en situación de orfandad, rotos los lazos con sus antiguas culturas, muertos sus dioses tanto como sus ciudades, encuentran un lugar en el mundo [...] Se olvida con frecuencia que pertenecer a la fe católica significaba encontrar un sitio en el Cosmos. La huida de la

dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno"<sup>325</sup>. Así comienza la pedagógica latinoamericana (porque la pedagógica hispánica es la del padre y la de amerindia es la de la madre), dominación ideológica en nombre de los más sublimes proyectos y bendecidas por bulas pontificias y Reyes católicos.

Pero el *hijo* propiamente dicho es el mestizo latinoamericano que de generación en generación va creando una cultura nueva<sup>326</sup>; cultura, sin embargo, dejada sola ante toda otra cultura; cultura que se ignora a sí misma como dis-tinta, que no ha sido todavía des-cubierta: "Soledad y pecado original se identifican"<sup>327</sup>. "Un delito sin nombre: el haber nacido."<sup>328</sup>, nacido de amerindiana, de "la madre, de vientre abultado, vientre que es a la vez ubres, vaso y sexo, primera figura que modelaron los hombres, cuando de las manos naciera la posibilidad del Objeto. Tenía ante mí a la Madre de los dioses Niños"<sup>329</sup>. "El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, *la olvida*. Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el *niño* no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo no perdona su traición a la Malinche."<sup>330</sup> El mestizo, el hijo de la pedagógica latinoamericana es como el "Cristo sangrante y humillado, golpeado por los soldados, condenado por los jueces, porque ve en él la imagen transfigurada de su propio destino. Y esto mismo lo lleva a reconocerse en Cuauhtémoc, *el joven* Emperador azteca destronado, torturado y asesinado por Cortés"<sup>331</sup>. La Cristiandad de las Indias, con sus catecismos, escuelas y universidades -desde el colegio mayor en Santo Domingo en 1538, hasta las universidades de Lima y México en 1553-, crea una cultura mestiza con la triple contradicción interna: presencia de la cultura imperial europea o del "centro", de la cultura ilustrada de la oligarquía encomendera, de la cultura popular de los mestizos, negros, indios, zambos, etc.<sup>332</sup> La cultura popular, lo más auténtico y dis-tinto de nuestra América, se agrupa en torno a símbolos tales como el "culto a la Virgen de Guadalupe [y muchas otras advocaciones tales como las de Copacabana, etc.]. En primer término se trata de una Virgen india; enseguida: el lugar de su aparición (ante el indio Juan Diego) es una colina que fue antes santuario dedicado a Tonantzin, *nuestra madre*, diosa de la fertilidad azteca"<sup>333</sup>, símbolo que se



antepone al macho conquistador hispánico. Por ello, "por contraposición a Guadalupe, que es la Madre virgen, la Chingada es la Madre violada"<sup>333</sup>. La Virgen es la nueva cultura, madre sin padre, sin violación, pura: América latina, la nueva, la positiva, la madre del hijo sin pecado, sin dominador, en la esperanza, donde se une el indio antes de ser dominado y el latinoamericano en el tiempo de su liberación.

Sobre la cultura popular y mestiza, latinoamericana, pesa el juicio que siempre el colonizador da a los colonizados: "Decide que la pereza es constitutiva de la esencia del colonizado [...] [Pero] el colonizador agrega, para no entregarse a la solicitud que el colonizado es un ignorante perverso, de malos instintos, ladrón y un poco sádico, legitima al mismo tiempo su policía y su justa severidad"<sup>335</sup>. Este juicio de la cultura popular penetrará profundamente en la nueva época de la pedagógica latinoamericana.

En efecto, una nueva generación, posterior a las luchas de la emancipación neocolonial de comienzos del siglo XIX, produce una ruptura: "la Reforma es la gran Ruptura con la Madre"<sup>338</sup>, con el pasado ancestral, desde Juárez hasta Sarmiento. "El catolicismo fue impuesto por una minoría de extranjeros, tras una conquista militar; el liberalismo por una minoría nativa, aunque de formación intelectual francesa, después de una guerra civil"<sup>337</sup>. El Estado neocolonial y dependiente de los anglos (sea Inglaterra o Estados Unidos) formula por su parte una pedagógica que traiciona el pasado y domina al pueblo. En nuestra América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: *una naciente*, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad media; *otra*, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XII viven juntos; el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas"<sup>338</sup>. Pero, ¡cuidado!, hay ciudades y ciudades: porque hay "dos partidos, retrógrado y revolucionario, conservador y progresista, representados altamente cada uno por una ciudad civilizada de diverso modo, alimentándose cada una de ideas extraídas de fuentes distintas: Córdoba, de la España, los concilios, los comentaristas, el Digesto; Buenos Aires, de Bentham, Rousseau, Montesquieu y la literatura francesa entera"<sup>339</sup>. Es el momento pedagógico-burgués en América latina, cuyo ideal técnico-industrial es Estados Unidos y cuya meca cultural es Francia<sup>340</sup>; el proyecto consiste en introducir en el pueblo una *cultura ilustrada* (la de la burguesía

dependiente, la ley argentina 1420 obligatoria y gratuita, sarmientina) que niegue la *cultural popular*, la del gaucho Fierro. Se repite la dialéctica de la conquista: violada la madre, dominado el padre a ser un siervo del nuevo sistema, el mestizo criollo, el hijo, el latinoamericano popular, "como hijitos de la cuna / andaban por ahí sin madre. / Ya se quedaron sin padre / y así la suerte los deja, / sin naides que los proteja / y sin perro que los ladre. / Los pobrecitos tal vez / no tengan ande abrigarse, / ni ramada ande ganarse, / ni un rincón ande meterse, / ni camisa que ponerse, / ni poncho con que taparse"<sup>341</sup>. Ese huerfanito es acogido en la "escuela" -*vaca sagrada* la llamará Ivan Illich<sup>342</sup>-, donde es instruido en una cultura extraña, alienante de su tradición popular, "y al verse ansina espantaos / como se espantan los perros, / irán los hijos de Fierro / con la cola entre las piernas, / a buscar almas más tiernas / o esconderse en algún cerro"<sup>343</sup>. En efecto, escondidos y de "boca-a-boca" la cultura popular latinoamericana esperaba su hora.

La crisis del año 1929 significará para toda América latina un momento de toma de conciencia de un nacionalismo popular; en algunos países el proceso se anticipa (como con el irigoyenismo en Argentina). "La Revolución mexicana es un hecho que irrumpe (en 1910) en nuestra historia como una *verdadera revelación de nuestro ser* [...]. La ausencia de programa previo le otorga originalidad y autenticidad *popular* [...]. La Revolución será una explosión de realidad [...]. El tradicionalismo de Zapata muestra la profunda conciencia histórica de este hombre, aislado en su pueblo y en su raza"<sup>344</sup>. Las revoluciones populares nacionales antiliberales del siglo XX afirman nuevamente a la madre, a la cultura latinoamericana que se ha ido gestando en casi cinco siglos, cultura olvidada, negada, popular. Niegan al padre como dominación política y económica en España, Inglaterra y Estados Unidos; niegan al padre como Estado oligárquico neocolonial, pero afirman una nueva paternidad: la del futuro Estado liberado donde la cultura propia educará al hijo en hogar propio. *Rosario* vencía a *Mouche* (no porque sí francesa) por un tiempo<sup>345</sup>, pero pronto la contrarrevolución vencerá igualmente por un tiempo a *Rosario*; *Ruth* impera por el momento, pero no eternamente<sup>346</sup>, porque *el hijo* ha comenzado la rebelión irreversible que lo llevará a su aniquilación o a su liberación. "Tu Noel comprendió obscuramente [... que] agobiado de penas y de Tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las

plagas, el hombre sólo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este Mundo"<sup>347</sup>.

Esa rebelión *del hijo* contra las gerontocracias (los viejos) y las burocracias, no ya de la burguesía neocolonial sino contra la sociedad de la opulencia, la destrucción y el consumo de las compañías multinacionales, produce un nuevo filicidio, un nuevo momento trágico de la pedagógica latinoamericana. Ahora la juventud, que irrumpe en la Reforma Universitaria de 1918, se hace presente cincuenta años después en los disturbios que culminan en la matanza de Tlatelolco (2 de octubre de 1968 en México) o en Ezeiza (20 de junio de 1973 en Buenos Aires). "La matanza de Tlatelolco nos revela que un pasado que creíamos enterrado está vivo e irrumpe entre nosotros. Cada vez que aparece en público, se presenta enmascarado y armado; no sabemos quién es, excepto que es destrucción y venganza"<sup>348</sup>.

Allí va nuestra juventud, nuestra cultura, "gente de las afueras, moradores de los suburbios de la historia; los latinoamericanos somos los comensales no invitados que se han colado por la puerta trasera de Occidente, los intrusos que han llegado a la función de la *modernidad* cuando las luces están a punto de apagarse -llegamos tarde a todas partes, nacimos cuando ya era tarde en la historia, tampoco tenemos un pasado o, si lo tenemos, hemos escupido sobre sus restos, nuestros pueblos se echaron a dormir durante un siglo y mientras dormían los robaron y ahora andan en andrajos, no logramos conservar ni siquiera lo que los españoles dejaron al irse, nos hemos apuñalado entre nosotros [...]"<sup>349</sup>. El gamín bogotano es el símbolo de nuestra cultura: "El gamín es el niño de la calle. Que no tiene padres o quien responda por él. Que anda harapiento, sucio, hambriento y que a veces pide ayuda para subsistir. Que roba y comete toda clase de ilícitos. Que vive en pandilla temidas por las personas de bien [...]"<sup>350</sup>. Gamín, huerfanito, hijo dominado de la pedagógica opresora. Ese es nuestro tema.

#### § 49. Límites de la interpretación dialéctica de la pedagógica

La ontología pedagógica vigente en América latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana. En este caso, como en la erótica, deberemos contar con la cultura del "centro" para llegar a comprender el origen de nuestra pedagógica<sup>351</sup>. Nos atenderemos a descubrir el fundamento, el *ser* del "mecanismo" de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno<sup>352</sup>.

Dejando de lado la *paideia* griega cuyas tesis fundamentales

ya hemos indicado en otra parte de esta obra<sup>353</sup>, atengámonos a vislumbrar la historia de la pedagógica "moderna". En efecto, la pedagógica "moderna" se levanta contra las disciplinas medievales, la de la cristiandad latino-germana en especial, contra la autoridad heterónoma como la llamará Kant, encubriendo un nuevo proyecto que bien pronto se manifestó. Para mostrar la problemática nuestra exposición en este párrafo se detendrá en algunos aspectos: el *primero*, como tesis de fondo, y tal como Freud escribía a su amigo Fliess, es el de que es necesario comprender que "nuestro viejo mundo estaba regido por la Autoridad, mientras que el nuevo mundo está regido por el Dólar"<sup>354</sup>. Se pasa así de la antigua pedagógica de las disciplinas a la nueva pedagógica de la libertad (gracias a las críticas de un Vives, Montaigne, Fénelon). Un nuevo aspecto es el descubrir que en realidad se niega la autoridad feudal-rural para reemplazarla por la nueva cultura burguesa urbana e imperial conquistadora (el *Émile* de Rousseau es un buen ejemplo). Es decir, el discípulo se transforma en un *ente orfanal* (ente sin padre ni madre: huérfano) manipulado sutilmente por el *ego magistral* constituyente que le impone el recuerdo de "lo Mismo" que él es y prepara así al discípulo para ser ciudadano de la sociedad burguesa, imperial y burocrática. El último aspecto concluirá mostrando la contradicción que se produce en las colonias, donde la élite ilustrada queda alienada culturalmente y en franca oposición a una cultura popular que no acepta dicha pedagógica ontológica, y de allí la imposibilidad de aceptar tal cual la posición de un Pestalozzi, Dewey o Montessori en América latina. Veamos todos estos aspectos resumidamente y por partes.

La pedagógica "moderna" (que se llamará en su origen la *vía moderna*) tiene como horizonte de fondo, y contra el cual se rebela, la pedagógica de la autoridad medieval, la organización de la *disciplina* de la cristiandad latino-germánica. Durante siglos "la comunidad de la cristiandad, en tanto que organizó en su seno una estructura político-burocrática (especialmente la Santa Sede, sus derechos monárquicos y sus prácticas ultracentralistas)"<sup>355</sup>, pondrá en pie un sistema educativo de alto rendimiento y eficacia. Lo de menos es que existan instituciones pedagógicas (desde las escuelas catedráticas hasta las universidades) o que el Papa asuma la posición última de la *imago patris* (la figura del "padre" ante la "madre" Iglesia), lo fundamental es que la *censura* (en su sentido político y psicológico) es introyectada hasta el interior de la subjetividad culpable. "He aquí entonces un tema nuevo de investigación,

gracias al cual, según mi hipótesis, es posible que tengamos posibilidad de establecer la correspondencia que existe entre dos planos: el del *Super ego* que trata de desenmascarar el discurso analítico, y el *Super ego* de la cultura que se ejerce efectivamente en un texto designado con el término de *canónico*<sup>356</sup>. La censura, obligatoriedad que se impone casi inevitablemente ante el temor sagrado, ante la falta que abrumba angustiosamente al posible culpable, ante el castigo tremendo merecido, dicha censura es posible porque ha asumido todo el poder de los padres y el Estado en la figura sacerdotal. Habiendo primacía de las "leyes divinas y naturales" sobre las "leyes humanas", el "pontífice romano" sobre el "emperador romano" y "los clérigos" sobre los "laicos", se produce así una estructura pedagógica canónica en la que el educando queda como anonadado ante la *auctoritas sacra*, la que, es necesario no olvidarlo, ha cobrado la forma de una cultura particular, sirviendo frecuentemente a grupos concretos, a pueblos determinados, a intereses históricos. Se trata del equívoco de la "cristiandad" delatado por Kierkegaard.

Ante el *ego* pontifical o paterno feudal y rural de las instituciones de la autoridad censora medieval, que algo masoquistamente es querida por el censurado obediente, se levanta una nueva pedagógica que niega su antecedente como su enemigo. El nuevo sujeto educante es la autoconciencia constitutiva de la burguesía en ascenso, en expansión. El habitante de la ciudad (*Burg* en antiguo alemán) se abre camino desde su *ego laboro* en la fundación misma de las primeras aldeas medievales desde el siglo VIII y IX d. JC. Ante el hombre feudal y de iglesia, el *burgalés* (habitante de las ciudades) instaura un nuevo mundo, fruto de su trabajo, sin antecedentes, sin herencias. Ya un Rabelais (1483-1553) manifiesta las aspiraciones de la burguesía renacentista en su obra *Gargantua et Pantagruel*. Más claramente un Juan Luis Vives (1492/3-1540), en su famosa obra *De disciplinis* (De las disciplinas, 1531)<sup>357</sup>, critica la pedagogía anterior. "la corrupción de todas las artes, no como una fatalidad que se cebara en uno u otro sector de la erudición o de la cultura, sino que se exacerbó *en todos* para perdición y ruina de todo el cuerpo"<sup>358</sup>. La tarea del humanista burgués "para el progreso de la cultura (es la de) aplicar la *crítica* a los escritos de los grandes autores, más que descansar perezosamente en la sola autoridad... No está tan agotada todavía ni tan desjugada la *Naturaleza* que ya no dé a luz cosa semejante a los primeros siglos"<sup>359</sup>. Para Vives, el horizonte de su pedagógica no deja de tener relación al hecho reciente

"de aventurarse a mares nuevos, a tierras nuevas, a estrellas nuevas nunca antes contempladas... Con estos prodigiosos descubrimientos abrióse al linaje humano todo su mundo"<sup>360</sup>.

Podemos ver, entonces, que la nueva pedagógica dice primeramente *no* a la cultura precedente (feudal rural) sin todavía afirmar el nuevo hombre (burgués imperial). Este momento negativo es el escepticismo de un Montaigne (1533-1592), por ejemplo<sup>361</sup>. El escepticismo, sin embargo, tiene una doble dimensión, puede ser el escepticismo de un Pirrón, definido por Horkheimer (como enfermedad de la inteligencia), o de un Apologista cristiano contra el Imperio romano. En este segundo sentido, el escéptico niega la verdad de un mundo vigente afirmando fundamentalmente un nuevo mundo (ya que toda negación incluye fundamentalmente una afirmación). Montaigne, como indica Aníbal Ponce, es escéptico del mundo feudal en vista de la afirmación del hombre burgués e imperial. No se trata sólo de un escepticismo dominador, que permite sobrevivir en la irracionalidad tranquila, inocente y no riesgosa. Por el contrario, su escepticismo (un siglo antes de Descartes) es crítica a la pedagógica autoritaria feudal, noble, censurante. Que a los niños se les "propongan diversos juicios: él eligirá si puede, y si no puede permanecerá en la duda. Sólo los locos son ingenuos y resueltos. *Porque no menos que el saber, el dudar es agradable* (decía Dante). Pues si acoge las opiniones de Xenofonte o Platón en su propio discurso, no serán más de ellos sino que serán del discípulo"<sup>362</sup>. Montaigne muestra entonces un escepticismo revolucionario de tinte burgués (el oprimido de la Edad Media), ya que duda de lo tenido por todos como evidente: la cultura medieval decadente. Hoy, para adelantarnos en el tiempo, los filósofos latinoamericanos somos los escépticos de la filosofía del "centro", dudamos de su validez *universal*, pero no pretenderemos como los escépticos humanistas y renacentistas (comienzo autoformulado del individualismo burgués como puede verse en los estudios de Burckhardt y Sombart) que nuestro horizonte de comprensión es la *naturaleza*, sino que es un pro-yecto *histórico* de liberación.

No pensamos seguir uno por uno los grandes pedagogos modernos<sup>363</sup>, pero no podemos dejar de detenernos en el que mayor influjo tuvo sobre Europa: Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Nada mejor que centrarnos sobre la obra cumbre *Émile o de la educación*, impreso en París en 1762<sup>364</sup>. Enunciamos al comienzo nuestra sospecha en nuestra hermenéutica pedagógica en un nivel simultáneamente erótico-político: los peda-

gogos modernos nombrados, ante el autoritarismo feudal, proponen la libertad del educando, libertad de criticar, de dudar, de elegir. Esa libertad postulada, concretamente, es el derecho que proclama un hombre emergente: el *burgués*. Para poder educar al *hijo-niño-pueblo* en el nuevo mundo es necesario negar la tradición anterior; medieval. Dicha negación de la *madre-cultura -popular* la realiza el *padre-Estado* burgués, siguiendo la línea de la pedagogía inglesa<sup>365</sup>. El pasaje de la erótica a la política es continua: el padre-Estado domina a la mujer-cultura popular (al comienzo feudal). En el mundo colonial el padre será simbolizado por el Estado neocolonial, preceptor a sueldo del Estado imperial. La madre totaliza a su hijo; encuentra así la compensación del varón que la constituye como objeto (la cultura popular amamanta en sus símbolos a sus hijos y pretende preservarlos del Estado burgués y su pedagogía). Pero el padre-Estado se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-juventud-pueblo. Nace así la situación edípica: odio al padre-Estado burocrático. La superación del edipo-pedagógico se realiza por la negación de la madre-cultura propia y por aceptación e identificación del padre-Estado. El hijo-pueblo, al negar su madre-cultura popular, queda huérfano (*ente* orfanal como lo hemos llamado) a disposición del padre-Estado que se enmascara detrás del rostro amigable y severo del *preceptor*, el *ego magistral*. El preceptor identifica su falocracia estatal con la "naturaleza" misma, es decir, el hombre burgués que se relaciona al cosmos en una actitud de explotabilidad (eso es la *naturaleza* para el capital: fuente de riqueza por la explotación) pretende que el horizonte de su mundo es la naturaleza universal y eterna. Los griegos divinizaron su cultura –cuando Sócrates hacía creer que las respuestas por él inducidas eran las ideas *divinas*–, mientras que los modernos identifican su *cultura burguesa* con la *naturaleza* (naturaleza que les sirve de benévola oposición a la autoridad neurótica de la cultura feudal medieval). La *naturaleza*, el ser, el fundamento ontológico de la pedagógica moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la *tabula rasa* (porque si tiene condicionamientos su tarea educativa tiene oposiciones que distorsionan su praxis dominadora). El niño-pueblo sin oposiciones, sin familia que lo predetermine, sin cultura popular que lo informe, sin madre negada ni padre opresor, es un *huérfano*, un "hijo de nadie" como nos decía en la simbólica Octavio Paz: el *Émile*. La superación del edipo-pedagógico, identificación del niño-pueblo con el padre-Estado, es la represión del niño-pueblo, es decir, la dominación peda-

gógica que se ejerce sobre él. De esta manera el preceptor que reemplaza al padre<sup>366</sup> cumple su función como empleado del Estado burocrático, que sustituye a la cultura popular (feudal en Europa, pero latinoamericana entre nosotros). La *naturaleza* universal se identifica así con la ideología burocrática imperante que mata al hijo (*filicidio* que es *plebicidio*: muerte del pueblo). Veamos esto en Rousseau.

Nuestro filósofo es un genio, y como tal manifiesta revolucionarias indicaciones para una nueva pedagógica. Nuestra tarea aquí no puede, sin embargo, limitarse a repetir los valores tantas veces ya estimados en la obra que comentamos, sino, como latinoamericanos, sugeriremos lo que nunca se ha dicho desde el "centro". En efecto, Rousseau indaga el fundamento ontológico de su pedagógica, el horizonte que justificará todo su discurso: *el ser* de la pedagógica o la *com-prensión pedagógica del ser*. Su fundamento lo enuncia al comienzo de la obra: "Todo es bueno saliendo de las manos del Autor de las cosas; todo degenera en manos del hombre"<sup>367</sup>. El ser, recto, originario, es la naturaleza (*la nature*). Pero, ¿qué es la *naturaleza* humana para Rousseau? En primer lugar podemos claramente ver sus contrarios, porque la "educación nos es impartida por la naturaleza, por los hombres o por las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y órganos es la educación de la naturaleza [...] De estas tres maneras de educación, sólo la de la naturaleza no depende de nosotros"<sup>368</sup>. Además, la naturaleza se opone igualmente a lo que podríamos llamar cultura primitiva, porque "es necesario no confundir el estado natural con el estado salvaje (*l'état sauvage*), y por otra parte, el estado natural con el estado civil (*l'état civil*)"<sup>369</sup>. El salvaje es solo un primer modo de vida civilizada o civil, y si está mejor para Rousseau que el hombre actual no es porque sea "natural", sino por estar algo más cerca de la naturaleza prístina. Lo opuesto, el enemigo, aquello contra lo que Rousseau combate pedagógicamente es el "estado civil", la cultura, "el estado en el que se encuentran actualmente las cosas... Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en las que nos encontramos sumergidos"<sup>370</sup>. Para nuestro autor, entonces, la cultura o civilización era una prisión: ¿Por qué? Porque, por su experiencia concreta e histórica, la cultura europea medieval, feudal, noble, de la cristiandad, era experimentada como un *corset*, como opresión, como represión<sup>371</sup>.

La *naturaleza* humana para Rousseau son "las disposiciones primitivas (*dispositions primitives*) a las que hay que



referir todo"<sup>372</sup>; no se trata sólo de los hábitos, ya que los hay adquiridos o naturales<sup>373</sup>, sino de la espontaneidad: "Dejadlo solo en libertad, vedle obrar sin decirle nada; considerad lo que hará y cómo lo hará [...] Él es atento, ligero, dispuesto; sus movimientos tienen la vivacidad de su edad [...]"<sup>374</sup>. Por ello nuestro pensador tiene una ilimitada confianza, porque "la naturaleza tiene, para fortificar el cuerpo y hacerlo crecer, medios que no se los debe jamás contrariar"<sup>375</sup>. Por otra parte, "en el orden natural, los hombres son todos iguales; su vocación común es la del estado humano [...] Vivir es la profesión que es necesario enseñar [...] Nuestro estudio verdadero es el de la condición humana"<sup>376</sup>. Por el contrario "la dependencia de los hombres crea el desorden, engendra el mal, y es por ella que el señor y el siervo se depravan mutuamente"<sup>377</sup>. Esa *natura* (como lo constituido biológicamente, como las pulsiones originarias, como la tensión para devenir lo que se es por nacimiento: *natus*) cobra, subrepticamente, para Rousseau un sentido sin embargo lleno de contenido. Aquí o allí lo deja ver.

Leyendo oblicuamente el *Émile* vemos, por ejemplo, que se tiene preferencia por los niños campesinos a los que se opone el niño mimado y deformado de la ciudad<sup>378</sup>; al mismo tiempo se critica la molición y estupidez de la vida de palacio<sup>379</sup>. Pero, al fin, se inclina por el mundo burgués-industrial ya que "lo que más se aproxima al estado de naturaleza es el trabajo manual: de todas las condiciones, la más independiente de la fortuna y de los hombres es la del artesano. El artesano depende de su trabajo; es libre"<sup>380</sup>. Pero, además, la libertad de vivir debe conocer una regla primera: "De inmediato que el Emilio aprenda lo que es la vida, mi primera ocupación será la de enseñarle a conservarla... Se fían muchos del *orden actual* de la sociedad sin soñar que este orden es objeto de revoluciones inevitables y que es imposible prever o prevenir lo que le acontecerá a vuestros hijos. El grande deviene pequeño, el rico pobre [...] Nos aproximamos a un estado de crisis ya un siglo de revoluciones [...] La naturaleza no hace ni príncipes, ni ricos, ni grandes señores"<sup>381</sup>. Este hombre preparado para la *competition*, partiendo todos del mismo punto, muestra sin embargo sus preferencias: "Mis muebles serán simples como mis gustos... El juego no da en verdad divertimento al hombre rico [...] Seré el mismo en mi vida privada como en el comercio del mundo. Yo querría que mi fortuna cree en todas partes un clima propicio y que no haga sentir la desigualdad"<sup>382</sup>. Poco a poco se va dibujando

todo el *êthos burgués*, para el que va siendo educado *Émile*, y por ello debe rematar su aprendizaje con un viaje por Europa, delicia de la burguesía europea en expansión<sup>383</sup>.

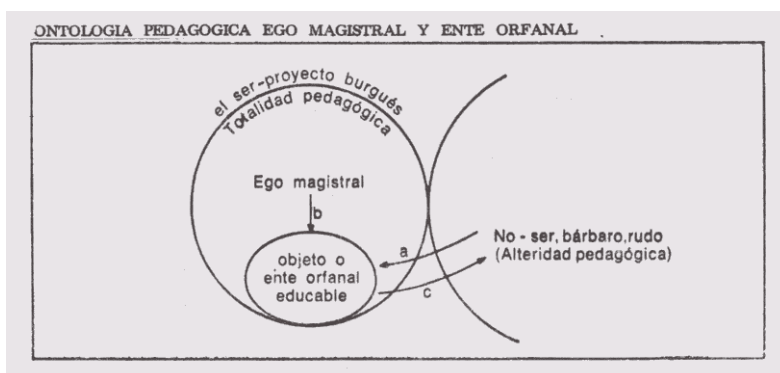
Que en el fondo, en su fundamento, como horizonte de comprensión de la pedagógica, la naturaleza se confunde con el mundo burgués, se deja ver en aquello de que "el pobre no tiene necesidad de educación; su estado es forzado y no podría tener otro; por el contrario, la educación que el rico recibe es la que menos le conviene a su estado, para él mismo y para la sociedad [...] Por esta razón, no me enojaría que *Émile* fuera rico de nacimiento"<sup>384</sup>. Se trata entonces, de hecho, de mejorar la educación de la burguesía contra la educación tradicional del mundo feudal, noble, monárquico, eclesiástico. Se niega la "cultura" imperante y se identifica la "naturaleza" con la naciente burguesía.

Es por ello que "*Émile est orphelin* (Emilio es huérfano)"<sup>385</sup>, porque debe cortar toda relación con su madre-cultura para poder ser educado por el padre-Estado (el de la Revolución francesa, la revolución burguesa que así lo entendió al tomar a Rousseau como su filósofo preferido). La cuestión es clara y el socio-psicoanálisis puede ayudarnos en la hermenéutica de la confesión rousseuniana: "No importa que tenga padre y madre. Encargado de sus deberes me hago cargo [como preceptor] en el ejercicio de sus derechos. Él honrará a sus padres, pero sólo me obedecerá exclusivamente a mí. Es la primera, o mejor, la única condición"<sup>386</sup>. En este punto el contrato erótico y el *contrato social* o político se han hecho *contrato pedagógico*. El Estado, el Leviathan de Hobbes, delante del cual el ciudadano no tiene derechos porque los ha renunciado en la *voluntad general*, ese Estado burgués se arroga ahora la educación del hijo, ante el cual la familia y la cultura popular nada tendrán que decir ni enseñar. El preceptor (enmascaramiento del padre-Estado por intermedio de la burocracia magistral) tiene en su poder "para siempre" al hijo-pueblo. El preceptor, el maestro ocupa así el lugar de los padres, porque "la naturaleza lo prevé todo por la presencia del padre y madre; pero esa presencia puede comportar excesos, defectos, abusos"<sup>387</sup>, y por ello el preceptor viene a suplir sus debilidades. Así nace la "institución pedagógica" moderna, la escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la "periferia": nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona).

La ontología pedagógica rousseuniana tiene así categorías

interpretativas ideológicas que enmascaran la realidad de manera perfectamente discernible. Valga una representación para avanzar la materia de nuestro discurso posterior.

### Esquema 24



Rousseau tiene conciencia de usar categorías hermenéuticas al decirnos que "es necesario generalizar nuestra visión y considerar en nuestro alumno al hombre abstracto (*abstrait*)"<sup>388</sup>. Por el mismo procedimiento abstractivo, la naturaleza es el ser o el horizonte pedagógico de comprensión europeo-burgués, el preceptor el yo constituyente y educativo en cuanto tal, el curriculum del *Émile* (que se puede seguir paso a paso en los cinco libros de la obra), el orden para educar al hombre burgués en la creatividad, la dureza, la audacia, la serenidad, la honradez, etc., actitudes necesarias en el duro mundo de la *competition*, que no depende de noblezas heredadas sino de la capacidad del sujeto operante. El criterio absoluto es la *utilidad*: "¿Haremos nosotros del *Émile* un caballero errante [el mundo feudal y noble], arreglador de entuertos, un paladín? ¿Se meterá en todo asunto público, entre los magistrados, los príncipes, se hará acusador ante los jueces o abogado en los tribunales? No sé nada de ello... Él hará todo lo que sabe que es *útil*... No hará nada más que lo que es *útil*..."<sup>389</sup>.

La pedagógica es un momento de la ontología de la modernidad. El sujeto constituyente es en nuestro caso el del padre, Estado imperial, el maestro o preceptor. Esta subjetividad com-

prende el ser, el pro-yecto del hombre europeo, burgués, "centro". El padre-Estado-maestro es el *ego*, el punto de apoyo, el "desde donde" se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del *contrato social* tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el *ob-jeto* o ente enseñable, educable, civilizante, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea libre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después se lo "conduce" (para eso es *paida-gogós*) al pro-yecto pre-existente del educador.

Estas "categorías" serán usadas por todos los pedagogos eminentes de la civilización europeo-ruso-americana. Si consideramos el pensar de un Johann Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952) o de una María Montessori (1870-1952), por nombrar tres ejemplos, nos encontraremos con el mismo mecanismo ontológico de una pedagogía dominadora en nombre de un pro-yecto nunca confesado. El primero de ellos nos dice que "así como veo crecer el árbol, veo crecer el hombre. Desde antes de su nacimiento se encuentran en el niño los gérmenes de las disposiciones que se desarrollarán en él por el hecho mismo de que vive"<sup>390</sup>. Este espontaneísmo que hay que saber cultivar ocultará siempre la real intervención del preceptor como agente activísimo de *introyección* del pro-yecto vigente en su cotidianidad<sup>391</sup>. Es por ello que Rousseau tiene tanto aprecio por Robinson Crusoe, el personaje de Daniel de Foë, ya que "el medio más seguro para elevarlo por sobre sus prejuicios (a *Émile*) y ordenar su juicio [...] es poniéndolo en el lugar de un hombre aislado (*isolé*)"<sup>392</sup>. De la misma manera, en su famosa obra *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, María Montessori dice que "es el maestro el que crea la mente del niño [...] Es el maestro el que tiene en sus manos el desarrollo de la inteligencia y la cultura de los niños"<sup>393</sup>. El aporte de la investigadora consiste en múltiples descubrimientos de la psicología experimental en cuanto a las maneras para que el niño aprenda mejor lo que se le enseña, negándose de hecho la importancia de la posibilidad de la enseñanza dentro de la cultura popular italiana, en este caso. Pero el maestro, como siempre, no sólo deja expandirse las disposiciones natu-

rales del niño sino que le introyecta su propia cultura dominadora, como puede verse en una reproducción de un dictado en una de las obras de la nombrada pedagoga: "Dictado. Italia es nuestra amada patria. El rey de Italia se llama Vittorio Emanuele, su augusta consorte es la graciosa Elena di Montenegro"<sup>393</sup>. ¡Así pasa el pro-yecto político imperante a la *tabula rasa* del ente orfanal (el niño) por mediación del burócrata de la instrucción: el maestro!

Pero *Émile* será todavía más cabalmente dominado cuando la propia sociedad política y cultural sea identificada con la naturaleza, con la "democracia" y la "libertad". Esto supone una superación del individualismo cerrado<sup>395</sup> y un asumir explícitamente la realidad socio-industrial de la burguesía<sup>396</sup>. Por ello la función de la pedagogía es estudiar "el camino (*way*) por el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros (*immature*) a su forma social propia"<sup>397</sup>. Para Dewey la "forma social" adecuada es la de su país, de su cultura: la anglo-norteamericana. Definido el *ser* como el pro-yecto del sistema imperante, al hijo-niño-juventud-pueblo se lo educará para que "funcione" (de ahí el funcionalismo de esta posición pedagógica) dentro del orden vigente, totalidad pedagógica cerrada. Las instituciones burocráticas educativas y de comunicación de masa introyectarán científicamente (según la mejor pedagogía) la ideología dominadora. La cultura imperial e ilustrada se transforma así en *represora*, tema que Freud estudió en su obra *El malestar en la cultura*<sup>398</sup>. Las instituciones pedagógicas son las que permiten que "la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarrollándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada"<sup>399</sup>. Aunque de lamentar esto sería soportable si el orden cultural alcanzado fuera el mío, el nuestro, el que hemos procurado todos, aunque, es bien conocido, esta "sociedad opulenta" es criticada por los que la sufren en el "centro"<sup>400</sup>. Pero las neocolonias deben sufrir ese orden cultural imperial, esa pedagogía dominadora como lo ajeno, lo que no es propio, como lo que se le impone con doble razón: por ser una cultura represora en cuanto tal y por significar una opresión de la cultura nacional por parte de otra nación más poderosa (económica, política y militarmente hablando).

El *ego magistral* constitutivo dominador, cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, después de haberle fracasado en las "cruzadas" el intento de tener "discípulos" en el Medio Oriente, debe primeramente

quitar su dignidad cultural a los oprimidos. Así Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557) nos dice: "questa gentes destas Indias aunque racionales y de la misma estirpe de aquella sancta arca é compañía de Noé, estaban fechas *irracionales y bestiales* con sus idolatrías y sacrificios y ceremonias infernales"<sup>401</sup>, "y assi como tienen el casco grueso (el cráneo) tienen el entendimiento bestial e malinclinado"<sup>402</sup>. O como explicaba Ginés de Sepúlveda sobre los indios, al decir que "el tener ciudades y algún modo racional de vivir y alguna especie de comercio es cosa a que la misma necesidad natural induce y sólo sirve para probar que no son osos ni monos y que no carecen totalmente de razón"<sup>403</sup>. El bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el "don" de la civilización europea.

Lo más triste es que la cultura neocolonial, dominada, tiene entre los "suyos" muchos que aplauden el mecanismo pedagógico del imperio. Domingo Faustino Sarmiento, en pleno siglo XIX, nos dice que en América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remediando los esfuerzos ingenuos y *populares* de la Edad Media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. (Se trata) de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América"<sup>404</sup>. Sarmiento es parte de una élite, de una oligarquía ilustrada, de aquella a la que se refiere Sartre cuando dice que "la élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena [...] Esas mentiras vivientes no tenían ya nada que decir a sus hermanos"<sup>405</sup>.

Hoy, la ontología pedagógica burguesa-imperial no enseña sólo por las escuelas, por las universidades, sino que lo hace sutil e ideológicamente por medio de la comunicación masiva. Nuestros niños son educados a través del Pato Donald, de las películas de *cow-boys*, de las historietas como Súperman o Batman. En ellas nuestras nuevas generaciones aprenden que el valor supremo se mide en dólares, que la única maldad es el arrebatar la propiedad privada, que la manera de restablecer el "orden" violado por el "bandido" es la *violencia* irracional del "muchacho". Cuando todo esto cobra la figura de "Patoruzú" (figura popular argentina de una revista ya antigua) la alienación llega a su paroxismo: ¿Cuándo se ha visto que un indio posea tierras en la Patagonia? ¿Cuándo se ha visto que un indio viva en Buenos Aires como un "potentado"? "Patoruzú

no es sino un miembro de la oligarquía terrateniente disfrazado de indio simpático, que protege al "avivato" (inteligencia práctica pervertida o corrompida del mayordomo del puerto en beneficio del imperio) de "Isidoro". Todo en esta historia es insultante<sup>406</sup>.

Podemos concluir entonces que "el huérfano" por excelencia de la pedagógica de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mestizo latinoamericano al que le introyectan *gato* (cultura imperial) *por liebre* (naturaleza humana).

No puede entonces extrañarnos, por todo lo visto, que el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La *juventud* se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica. Si un autor europeo se pregunta "¿por qué el adolescente focaliza sobre sí las tensiones de la revolución industrial y tecnológica?"<sup>407</sup>, nosotros no podremos menos que preguntarnos: ¿por qué el adolescente en los países neocoloniales focaliza sobre sí no sólo la revolución industrial y tecnológica, sino igualmente la de la liberación nacional y continental latinoamericana, africana o asiática? Y la respuesta no es difícil de plantear. El adolescente, la juventud (de veinticinco o treinta años para abajo), no logra superar la segunda crisis del edipo, ya que el padre-Estado (o autoridad social) no se le presenta como un "ideal del yo", sino como un adulto en crisis, como un Estado corrompido y corruptor (sea el imperial o el neocolonial, ya que lee en los diarios que la CIA usa ocho millones de dólares para corromper un gobierno latinoamericano, que Ford atemoriza a los árabes con la posibilidad de una guerra si aumentan el precio del petróleo, o que nuestros gobiernos no tienen mejor manera de continuar que asesinando o torturando a sus contrarios). El niño a los cuatro o cinco años puede admirar a su padre (al menos por su tamaño y fuerza física), y se identifica con él "superando" el edipo. En la adolescencia y juventud no puede ya identificarse de ninguna manera con él: no le queda sino la rebelión contra un padre y una sociedad que no le da más confianza. Además, su vida en el próximo futuro es incierta en cuanto a la posibilidad de trabajo. Se ha producido una proletarización del estudiante universitario y por ello la juventud en los países del Tercer Mundo es una privilegiada conciencia liberadora<sup>408</sup>. Por ello también es asesinada, como puede leerse al comienzo de este capítulo VIII, en acontecimientos tales como los de Tlatelolco. El fenómeno de la *nueva izquierda*

es esencialmente pedagógico (y por ello erótico-político), y en América latina todavía no se ha vislumbrado su originalidad, que poco tiene que ver con el mismo fenómeno en los países del "centro". Esta falta de óptica en advertir las diferencias puede llevar a lamentables y mutuos errores en los diagnósticos políticos.

Por último, debemos indicar que la filosofía del lenguaje en boga es toda ella expresión de una tautología pedagógica: se habla de "lo Mismo" a los totalizados *a priori* en un sistema dominador. Esta cuestión la trataremos resumidamente más adelante<sup>409</sup>.

### § 50. Descripción meta-física de la pedagógica

Comencemos ahora la superación de la ontología pedagógica de la dominación, descubriendo la exterioridad del hijo en una pedagógica de la liberación<sup>410</sup>, que es una *anti-pedagogía* del sistema, y que contra Hegel deberíamos definirla como "el arte de hacer al hombre no-instalado (*unsittlich*)"<sup>411</sup>.

La ontología pedagógica es dominación porque el hijo-discípulo es considerado como un ente en el cual hay que depositar conocimientos, actitudes, "lo Mismo" que es el maestro o preceptor. Esa dominación (flecha *b* del *esquema 24*) incluye al hijo dentro de la Totalidad (flecha *a* del mismo esquema): se lo aliena. En este caso el hijo-discípulo es lo educable: el educado es el fruto, efecto de la *causalidad* educadora. Es una causalidad óntica, que produce algo en algo. El *pro-ducto* (lo "conducido" *ante* la vista o la razón que evalúa el resultado) es un adulto formado informado constituido según el fundamento o pro-yecto pedagógico: "lo Mismo" que el padre, maestro, sistema *ya* es. La superación de la ontología significa abrirse a un ámbito *más allá* del "ser" pedagógico imperante, vigente, pre-existente. Se trata de una meta-física.

Los *pro*-genitores, los que generan *alguien* "delante", como lo hemos visto en el § 44 del capítulo anterior, cuando deciden dar el ser al hijo se abren ante el futuro histórico propiamente dicho, ante lo que ad-viene como lo-imposible, como lo que no es posibilidad desde mí y nuestro pro-yecto. El "ser" del hijo es *realidad* más allá del "ser" de la ontología. El hijo es el Otro: otro que los pro-genitores; *desde siempre* "otro". No puede ser posibilidad de los pro-genitores porque no se funda en el pro-yecto de ellos sino que los trasciende. No se trata de la mera trascendencia aun ontológica por la que alguien, como



centro de su mundo y siempre en "lo Mismo", se vuelca en dicho mundo com-prendiendo el horizonte a la luz del ser. Es la trascendencia meta-física propiamente dicha, ya que los progenitores van más allá de su ser, de su poder-ser, más allá de la más extrema posibilidad de su mundo: van hasta *otro* mundo, hasta la constitución real de *alguien* "otro". Con respecto al hijo los pro-genitores, porque no son meros progenitores de un animal o un individuo zoológico (donde la *especie* es una totalidad irrebasable), no son propiamente la *causa*, ni el hijo un pro-ducto o *efecto*; es hijo, no es sólo un *ente*. Los pro-genitores son pro-creantes. Con la noción de *pro-creación* indicamos no un acto causal sino un momento de fecundidad. Con la palabra "fecundidad" queremos señalar un momento del ser humano por el que se trasciende meta-físicamente constituyendo otro mundo, otro hombre, o mejor: el Otro. Es un acto meta-físico (y no óptico; no pudiendo propiamente ser acto ontológico) por el que se quiere indicar la abismal separación de la instauración de *alguien dis-tinto* y no de *algo di-ferente*. Si el éros es el amor varón-mujer en la belleza de la desnudez, si la *filía* es el amor del hermano-hermano en el entusiasmo de la asamblea, el *agápe* es exactamente el amor por el Otro que *todavía-no* es real. El Deseo, que hemos llamado "amor-de-justicia" (en el § 16 del capítulo III), por la *nada* del que *no-es* todavía es el amor gratuito por excelencia. El cara-a-cara del varón-mujer se trasciende en *lo nuevo* donde los amados ven en el rostro del Otro, el Otro por excelencia: el hijo que todavía no han pro-creado. El cara-a-cara del hermano-hermano, el ciudadano-ciudadano acepta al joven, la juventud (no como grupo de jóvenes sino como lo que hace del joven *tal*: la juvenilidad, como contraria a la senilidad, por ejemplo), acoge al discípulo como quien concede espacio a lo que vendrá desde más allá del ser vigente. Lo cierto es que el hijo-niño-discípulo no es nunca un *igual*, ni un di-ferente, ni un interlocutor "a la altura". El hijo es *dis-tinto* desde su origen, alguien nuevo, historia escatológica, mesiánica.

La *paternidad* o *maternidad* pueden ser jugadas como causalidad. En este caso el hijo debe ser el pro-ducto de lo dispuesto acerca de su vida, su carrera, su futuro: "lo Mismo". La *filialidad* no sería así sino la relación que une el efecto a la causa, el responder a lo pro-ducido en él, el responder a las expectativas puestas en el accionar pedagógico que más bien pareciera domesticación, condicionamiento ideológico, preparación funcional dentro del sistema. Si la paternidad y la maternidad son fecundidad en la gratuidad meta-física, el querer tener a otro

alguien, el Otro, para que afirme, confirme y trascienda el amor erótico, en este caso la filialidad es libertad, liberación, respeto, novedad, historia auténtica. Causalidad-efecto es un accionar óntico fundado ontológicamente; paternidad-filialidad es un momento meta-físico transontológico que construye la novedad de la pedagógica. Si la admiración extática ante el rostro del Otro (de la erótica o la política) como presencia de la ausencia del misterio, es la experiencia humana adulta, la apertura ante el rostro *todavía-no* del hijo deseado, es el respeto ante lo extremadamente alterativo. El hijo que *ya-es* es continuidad histórica de los pro-genitores en la tradición y el riesgo (y en este sentido varón y mujer son más alterativos en su primer encuentro), pero "ante" (si vale la palabra) el hijo querido que *todavía-no* es el amor es *agápe*, es la plenitud humana en cuanto tal, es donde el hombre simplemente desea *dar la realidad* al Otro; no dar una forma al ente (pro-ducto, in-formación), sino la constitución alterativa a alguien. Producir, aun la más genial obra de arte, es avanzar un ente en el mundo; pro-crear es dejar ser *otro* mundo *nuevo*; es abrir desde la pulsión alterativa suprema la posibilidad de un testigo que desde más allá del ser es para siempre el juicio del mundo.

La pedagógica es esencialmente la bipolaridad meta-física del cara-a-cara del que es *anterior* al Otro, pero como ante el que les es *posterior* siempre. El hijo, lo pro-creado por los padres (el *prius*) es lo que llega más lejos porque es más joven. Existe entonces una diacronía (una temporalidad no coetánea o contemporánea) que es muy diversa a la sincronía de la erótica y la política, y que las hace posibles a ambas. La discontinuidad de la temporalidad pedagógica es esencialmente diacrónica porque consiste, justamente, en la transmisión por transubstanciación -como dice Levinas<sup>412</sup>- del legado humano a las nuevas generaciones: la juventud. Pero esa transmisión no se efectúa por diferenciación generacional de una identidad humana, sino que el legado es recogido en su semejanza por la distinción única, nueva, radical del joven hijo, discípulo. La noción de *tradición* quiere negar la noción de pasiva repetición, imitación rememoranza. La tradición es re-creación en su doble sentido: crear de nuevo y festejar celebrando el asumir desde la nada (la libertad del hijo) la historia ya constituida. Ese ir pasando de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad, discontinuamente, como por saltos, hace de la especie humana una especie analógica: una especie histórica, no meramente ex-volutiva y dialéctica, sino propiamente dis-volutiva y analéctica.

Es por ello que la paternidad-maternidad no puede ocultar su anterioridad, su tradición, su Estado-cultura. El maestro no es un preceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un *tal*, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer, como el preceptor del *Émile*.

Por otra parte, el hijo-discípulo no es huérfano, aunque se lo hayan dicho. La pedagogía vigente lo pretende para manipularlo domesticadamente. Pero no es así. "*El otro* no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón [dominadora] humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, *uno y lo mismo* -nos dice Antonio Machado, el gran poeta metafísico-. Pero el otro no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía *en el otro*, en *la esencial Heterogeneidad del ser*, como si dijéramos en la incurable *otredad* que padece lo *uno*"<sup>413</sup>. Esta formidable formulación filosófica del poeta nos ayuda a expresar nuestro pensamiento: el hijo, el Otro de la pedagógica, *está ahí*, de todas maneras y contra todas las dominaciones pedagógicas, contra las imperiales o neocoloniales, nacionales opresoras o de clases dominadoras, de la cultura ilustrada u otras. El Otro, el hijo, no admite el certificado que proclama su muerte: se rebela, se rebelará siempre, siempre habrá Reformas de la Córdoba del año 18, o Cordobazos o Tlatelolcos del año 68. Querer eliminar el hijo otro es lo mismo que pretender que es huérfano. Sin antecedentes puede asignársele la cuota di-ferida del sistema: "lo Mismo". De esta manera, el hijo latinoamericano por antonomasia "no se [lo] afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre. Se vuelve hijo de la nada. Él empieza en sí mismo"<sup>414</sup>. Pero esta imposibilidad es fruto de la pedagogía imperial e ilustrada nacional. "Hijo de nadie" es el que no tiene cultura propia, ni cultura popular. "Hijo de nadie" es el que ha negado la madre por el padre y el padre por alguien que por su parte lo dominó (su padre criollo ha sido igualmente dominado). Ese "hijo de nadie" es exactamente el *Émile* que puede ser dominadoramente educado. Pero no es así. El hijo americano tiene por madre a la india, a la criolla, a la mujer latinoamericana, a la cultura popular que engendra en su seno la estructura más resistente a la opresión imperial.

Tiene además padre: es hijo asesinado u oprimido, del español que olvidó su hijo, del criollo humillado. Por ello es hijo de colonizados y él mismo colonizado a medias, porque a lo largo de su historia tiene ya memoria de muchas liberaciones, también a medias.

Ni el preceptor es autónomo o incondicionado, ni el hijo lo es por su parte. Ambos son momentos de la Totalidad, pero *ambos son al mismo tiempo Exterioridad meta-física*. Esa doble dialéctica analéctica constituye la anti-pedagógica o pedagógica de la liberación, situación eróticamente ana-edípica y políticamente pos-imperial, filial y popular (antifilicidio y antiplebicidio). El cara-a-cara pedagógico<sup>415</sup>, entonces, es el respeto por el Otro, sea éste hijo o maestro. Para el pro-genitor y maestro el Otro es el hijo-discípulo: *lo sagrado* ante lo cual ningún amor es suficiente, ninguna esperanza excesiva, ninguna fe adecuada. Para el hijo-pueblo el Otro es el pro-genitor y maestro: *lo anterior*, presencia epifenomenal creadora originaria, a quien se debe el ser como realidad, y ante el cual el pagar la deuda es meta-físicamente imposible. ¡Los pro-genitores otorgan el ser como don! El nuevo no puede responder jamás con la misma moneda. Sólo le cabrá, en su día, si es su deseo, volcar nuevamente la sobreabundancia en la gratuidad de la pro-creación nueva, pero *dis-tinta*, nunca "la misma", siempre novedad histórica que impide que el círculo del eterno retorno ontológico vuelva a imponer su férrea dominación en "el ser es, el no-ser no es". El hijo *nuevo* es la fáctica mostración de la superación y muerte de la ontología parmenídica o hegeliana. El pro-genitor y el maestro *viejo* es la presencia de la anterioridad histórica que nos niega ser Robinson Crusoe, "dios" idolátrico, pretensión panteísta de dominadora eternidad. Ni el preceptor ni el discípulo son incondicionados. La incondicionalidad es la falsa manera de superar el edipo y la dominación político-pedagógica, ya que el padre se enmascara detrás del aséptico preceptor y del ideal pedagógico del Estado neocolonial liberal. De hecho la *imago patris* reprime al hijo, *pero sin advertírsele*; el Estado del "centro" y neocolonial, por mediación de la cultura imperial e ilustrada, se identifica a la cultura universal, a la cultura sin más, a la naturaleza humana, *sin admitir conciencia crítica*: es el imperio de la ideología a través de la comunicación colectiva.

Por el contrario, el padre, que se prolonga en el preceptor y el Estado no tiene por qué interponerse entre la madre-hijo, cultura popular-pueblo, si es que la madre no ha totalizado al hijo o la cultura popular al pueblo. Pero, lo hemos visto, tiende

la madre-cultura popular a totalizarse en el hijo-pueblo cuando en la relación varón-mujer o Estado-cultura popular no se da la satisfacción debida. La mujer insatisfecha totaliza al hijo: el padre se siente desplazado; la cultura popular totaliza al pueblo: el Estado neocolonial y oligárquico descubre su enemigo potencial o actual (el nacionalismo popular de liberación). La violencia represora del padre-Estado somete al nuevo (hijo-pueblo), pero al mismo tiempo produce la conciencia moral culpable: porque el hijo deseará a su madre, así como el pueblo deseará vivir su cultura popular juzgada bárbara, incivilizada, analfabeta. La represión del amor-de-justicia hacia la propia exterioridad es la violencia introyectada por la pedagógica en la conciencia servil del dominado (hijo-pueblo). Si en cambio el padre satisface a la madre como varón-mujer, para lo cual la mujer debe haberse liberado (alcanzando en el cara-a-cara la plenitud del orgasmo histórico), la mujer no totaliza al hijo. En este caso el padre aparece a la bipolaridad mamario-bucal (madre-hijo/hija) como la Exterioridad, como el Otro, como *el pobre* que interpela desde más allá del principio de la totalización: implora como maestro, como pro-feta que muestra el camino futuro y que llama a la "vocación" de alteridad. La salida del útero, la salida del destete, la salida de la casa para el juego, la escuela, el trabajo, algunas de las tantas *salidas* de la Totalidad hacia la Alteridad, tiene al padre como a su "con-ductor": peda-gogo (el-que-dirige-al-niño). De la misma manera, si el Estado nuevo, social, posindustrial y democrático, el liberador, cumple con el pro-yecto del pueblo oprimido, lo satisface en la justicia social real, la cultura popular no totalizará al pueblo como principio opuesto a las instituciones coactivas, represoras o conductoras del Estado. Por el contrario, sería la institución que *serviría* a fin de que el pueblo crezca en lo que ha recibido, en lo que es: su propia cultura dis-tinta, latinoamericana, hasta ahora en parte oprimida y en mayor parte aún exterioridad interpelante.

El niño, el Otro, debe ser un *anti-Émile*, "el hijo de Malinche", sí; el origen no desprestigia sino el modo de asumirlo. Hijos de madre amerindiana. Asidos a su carne, mamando de sus senos entramos en la historia, en la continuidad-discontinua de la tradición. No somos huérfanos. ¡Simplemente reconocamos nuestros humildes y reales orígenes! Amando a nuestra madre reconocamos a nuestro padre, por muy falocrático y despótico que haya sido. O mejor, a nuestra abuela y abuelo. Nuestros padres más bien han sido el pueblo de la cristiandad colonial, la criolla que por su parte tuvo nuevamente por padre

a la oligarquía neocolonial: Margarita se transformó en *Margot*. Somos hijos oscuros de las márgenes de la historia. Aceptando nuestro origen podremos ser el preceptor que necesita el hijo latinoamericano. Él, nuestro hijo, hijo de los que han asumido su trauma, su opresión, que han sabido perdonar a madre y padre, tendrá la primera madre latinoamericana que podrá amamantarlo con la suave leche de los símbolos de la propia cultura. El padre, mestizo, hijo de los conquistadores, de las oligarquías y de las rebeliones y revoluciones populares es ya el padre-Estado que no se interpone entre el hijo que bebe del seno materno. Por el contrario, los abraza a ambos y los lleva a su realización plena en su propio y alterativo cumplimiento.

La pedagógica meta-física lanza su interpelación en agónica esperanza, porque:

"Alguien me está escuchando y no lo saben,  
pero aquellos que canto y que lo saben  
siguen naciendo y llenarán el mundo."<sup>416</sup>

La pedagógica se juega esencialmente, en efecto, en la bipolaridad palabra-oído, interpelación-escucha, acogimiento de la Alteridad para servir al Otro como otro. Todo esto en un nivel erótico y político, porque "si la evolución de la cultura tiene tan trascendente analogía con la del individuo... me atrevería a sostener que la tentativa de transferir el psicoanálisis a la comunidad sería algo así como una patología de las comunidades culturales"<sup>417</sup>, o un diagnóstico cultural de la patología individual. El pasaje del nivel propiamente erótico-familiar al erótico-político lo da la presencia de una doble situación edípica: el *primer Edipo* de la niñez en torno a los cuatro años, y el *segundo Edipo* desde la adolescencia a la juventud (donde el padre es al mismo tiempo "mi" padre y el Estado).

El hijo está allí; pudo no estar, porque simplemente no se lo quiso, porque se lo evitó siempre<sup>418</sup> o porque se lo asesinó en el aborto. Pero dejando de lado estos *No-al-Otro-pedagógico* (filicidios físicos), la perversidad pedagógica por excelencia, consideremos la relación:

(Padre-maestro) → (hijo-discípulo, el Otro.)

El niño que acaba de nacer llora: es su primer signo comunicante, su primera palabra, aún sin sentido pero ya gestual y propedéuticamente significativa. El saber escuchar la voz del Otro le hemos llamado la "conciencia moral"<sup>419</sup>. No hay ninguna palabra tan indigente, de un pobre tan pobre, meneste-

roso, falta de toda seguridad, integridad, protección, alimento, hospitalidad, que un niño recién nacido. Por ello la posición del niño es bidireccional: "en el miedo el niño retrocede ante el objeto que lo atemoriza, pero retrocede *en dirección* de quien considera su protección; retrocede *hacia* el más fuerte... Busca defensa, ayuda y protección junto al adulto que le pertenece biológicamente, es decir, junto a la madre. Tal es el comportamiento de los pequeños primates"<sup>420</sup>. Existe, después de haber sido paridos a la exterioridad, un instinto específico de criptofilia (amor de protegerse en lo oculto, como cuando el niño se cubre con las sábanas el rostro para sentirse seguro en su cuna), pulsión de totalización y anhelo de retorno a la seguridad intrauterina. Es por ello que el instinto de "asirse-de-la-madre" es el primero y más apremiante; en él se conjuga el tener calor, seguridad y protección y alimento. Asido de manos, pies y boca a la madre (al pelaje de la madre primitiva y a sus senos alimenticios), el niño se abre confiadamente a la realidad.

Pero al mismo tiempo hay un instinto de búsqueda, de curiosidad, de separación, de migración, de autonomía, pulsión alterativa que se dirige a la constitución de un mundo propio: las experiencias primeras, el juego, el juego del esconderse y re-aparecer. En este momento el padre, como el que no está tan ligado sexualmente al niño juega su papel de heterogeneidad pedagógica: es el Otro del niño-madre, el maestro de exterioridad erótica y política. El preceptor, entonces, no debe interponerse entre la madre-hijo (y si se "inter-pone" es que ya se han totalizado perversamente madre-hijo, por insatisfacción de la mujer-madre ante el varón-padre), sino que debe avanzarse como la exterioridad interpelante. Es en esa posición de libertad y servicio gratuito (como el que nada busca para sí), que puede escuchar la voz del hijo: "-¡Tengo hambre!" Hambre de ser, hambre de alimento, hambre de cultura, hambre de actualidad. Escuchar la voz del niño-discípulo, el Otro en la indigencia, es el deber primero del maestro.

El Otro de la pedagógica, el niño-discípulo en primer lugar, en su posición real, normal o ana-edípica, dice lo que necesita en su exterioridad, aquello a lo que tiene derecho por sobre los derechos que le asigna el sistema, aquello que es como su biografía, sus proyectos, sus esperanzas, sus anhelos. Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante *lo nuevo*; es tener el *tema* mismo del discurso propiamente pedagógico. El maestro no hablará ni acerca de los dioses preestablecidos ni sobre la naturaleza (que de hecho es la

cultura opresora del preceptor rousseauiano) que antecede al alumno. El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-de-justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro.

El maestro, desde los *amautas* de los incas o los *tlamatines* de los aztecas en América latina, se inclina con sagrada veneración ante el nuevo, el débil. Es por ello que los primitivos sabios eran al mismo tiempo observadores de la naturaleza, inventores de las artes y ciencias, médicos y arquitectos, abogados y fiscales de los tratados injustamente. Todas las profesiones las cumplía en las primeras ciudades neolíticas el sacerdote o el sabio. La pedagógica no es sólo la relación maestro-discípulo como hoy la entendemos. La relación médico-enfermo, abogado-cliente, ingeniero-población, psiquiatra/analista-anormal, periodista-lector, artista-espectador, político por profesión-correligionario, sacerdote-comunidad, filósofo-no filósofo, etc., etc., son relaciones pedagógicas. El médico, en su esencia, es el maestro de la recuperación de la salud. Veremos que en la dominación médica éste se arroga todo el saber y "explota" al enfermo en su enfermedad. En realidad, debiera ir enseñando al enfermo (y sobre todo al sano) a evitar sus enfermedades y a saber curarlas con su participación activa. El auténtico "profesional" (en su sentido noble y no en el "funcional estructuralismo") hace "profesión" de un *servicio* al necesitado de su "saber". Toda profesión es un saber "conducir" a alguien hacia algo (de la enfermedad a la salud -el médico-, de la intemperie a la casa -el arquitecto-, de la opinión cotidiana al saber meta-físico -el filósofo-, de la niñez al estado adulto -el padre, maestro-, de la "anormalidad" a la "normalidad" -el psicoanalista-, etc.): desde la indigencia al estado de autonomía, realización y alteridad. De esta manera el padre conduce al hijo a ser consigo mismo un igual, un miembro de la ciudad, el Otro adulto.

El *a priori* de toda pedagógica es el "escuchar-la-voz-del-discípulo", su historia *nueva*, su *revelación*, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única. El padre liberador, no el padre edípico, permite que el niño sea parido en normalidad (salida del útero), se le corte el cordón umbilical (primera autonomía), supere la lactancia por el destete, salga de la casa hacia el juego y la escuela, pero no desde el proyecto paterno-materno sino desde el proyecto filial, meta-físico, que se ha revelado en el *silencio del maestro*.



En la adolescencia, cuando las sociedades primitivas incorporaban por el "rito de iniciación" al joven en el mundo y las instituciones adultas, hay una "resurrección del conflicto edípico"<sup>421</sup>, porque la irrupción definitiva de la sexualidad (como pulsión) escinde la identificación con el padre y la represión del amor por la madre se manifiesta explícitamente. Pero ahora, en la sociedad en crisis, industrial y burocrática, el joven no puede ya tomar como su ideal al "padre-familia" ni a la "autoridad-social" porque ambas se le manifiestan como inseguras, corruptas, inmorales (en especial en el Estado neocolonial). La "rebelión juvenil", la presencia de una verdadera clase social emergente, nueva ("la juventud"), es un fenómeno propio de la sociedad de consumo opulenta y de la situación de opresión de las neocolonias. La juventud, sin "rito de iniciación" que rechaza, se opone a la identificación con el padre y el Estado-burocrático, el "sistema". Por otra parte, entre los jóvenes, aquellos que tienen más autoconciencia de estas situaciones son los que estudian. Por ello no es extraño que sea en los medios estudiantiles, especialmente universitarios, donde la crítica social muestra sus positivos frutos, que la identificación con la *imago patris* se haga prácticamente imposible<sup>422</sup>. Ante ello el padre-edípico (dominador de la madre y filicida) puede adoptar las siguientes actitudes pedagógicamente totalizadas, alienantes: dejar que la situación se "pudra"; tentar de "fanatizar" a los jóvenes; aterrorizarlos con asesinatos y torturas; suprimir los más conscientes (en especial los estudiantes). Todos estos tipos de filicidio social se vuelven contra el mismo padre (en especial cuando es neocolonial), porque elimina la novedad, la crítica, la posibilidad de la liberación. Por su parte, el joven que no quiere identificarse con su padre o es un "anarquizante" (que no tiene juicio sobre los valores populares a liberar), o un "arcaisante" (como los *hippies*), o directamente un "fascista" (en cuyo caso llega a identificarse con su padre-dominador o, por el contrario, busca un padre-dominador en el Estado porque él mismo estaba en crisis, en debilidad, en contradicciones). De cualquier modo, todas éstas son maneras ontológico-opresoras de la pedagogía filicida. El hijo no puede expresarse.

Por el contrario, el maestro que escucha la voz del joven, el Estado que educa a su pueblo y juventud, debe saber guardar silencio por un tiempo, debe dejar que cumpla la juventud su responsabilidad histórica. Los adultos pronto piensan que todo es puesto en peligro: en verdad sólo el Todo como "sistema represor" es lo puesto en peligro. El peligro está en el sistema

represor porque él mismo dominó al pueblo (la madre) y por ello se interpuso (entre pueblo y juventud) para reprimir en el joven el amor a su pueblo libre. En el primer edipo el castigo del padre bastó para reprimir el amor a su madre. En el segundo edipo será ya necesaria la represión policial y hasta militar: al joven no se lo palmotea como al niño, se lo asesina en Ezeiza, en la tortura, en el secuestro. Nuevo filicidio del Estado neocolonial. El padre mata al hijo porque antes ha reprimido a la madre (la cultura popular). El maestro, en cambio, debe escuchar la voz de la juventud, "dejarla ser", darle tiempo, impulsarla a la acción constructiva. Hacerla amar, trabajar intensamente, agotar la sobreabundancia generosa de su energía en el servicio al pobre. Eso es lo que ella quiere, pero el maestro-dominador se lo impide.

Pero invirtiendo ahora las posiciones, el maestro es ahora el que aparece como el Otro. En la Totalidad está el discípulo, el niño, el joven, que no es huérfano sino que tiene madre y cultura popular, padre y Estado. Es ahora el discípulo el que debe escuchar al maestro. El maestro, siendo conducido por la revelación del discípulo, pudo "salir" del sistema antiguo en el que se encontraba (momento existencial *analéctico* de la praxis del aprendizaje a ser maestro)<sup>423</sup>; comprometiéndose por su praxis en las exigencias interpelantes de la revelación del discípulo es que pudo situarse en la Exterioridad del ser, del "sistema". "Desde fuera", ahora sí, es el Otro del discípulo, y por ello puede "hablar-delante" (*pro-femí*: profeta) para anunciar al mismo discípulo el camino crítico desde su propia realidad hacia su futuro auténtico. El padre-Estado es maestro auténtico cuando como el Otro que la madre-hijo, cultura popular-juventud-pueblo viene a proponer *lo nuevo*, lo que falta; como fecundador, como pro-creador de un proceso nuevo, como crítico que da continuidad a lo que el hijo *ya* es. Lo que el maestro meta-físico y el Estado liberador agregan a su hijo-pueblo es el sentido *crítico* de lo que *ya-se-es*. Al niño, a la juventud, al pueblo *le falta* (si no le faltara no sería necesaria la pedagógica: todos serían adultos y cumplidos desde el origen: no habría historia) discernir en lo que *ya-tienen* entre lo que les ha introyectado el sistema (y no lo son sino por alienación) y lo que en realidad son. El discernimiento entre *lo peor* que el discípulo-pueblo "tiene" (lo introyectado que lo niega como *nuevo* porque lo afirma solo como "lo Mismo") y *lo mejor* que ya "es" (pero que debe ser mucho mejor todavía en su poder-ser) es lo que le entrega como don desde la Exterioridad el verdadero maestro, el pro-feta. Discernir

entre lo que es opresor ha constituido en el colonizado como su máscara, y el rostro bello del colonizado como autóctono, otro, mostrar esa distancia, hacer autovalorar la Alteridad es la tarea del maestro. Ese maestro no efectúa el "contrato pedagógico" que el preceptor propuso al *Émile* (que debía obedecerlo en todo); ese maestro cuenta ya con lo que el discípulo es, cuenta además con la madre, con la cultura popular, lanza al hijo, a la juventud, al pueblo hacia lo que es, hacia lo que ama, hacia lo que se le había olvidado por tantas represiones pero era él mismo como único, como Otro. Lo que el discípulo ya es no es una neutra naturaleza (la *nature* de Rousseau que enmascara la cultura burguesa imperial), sino que es una historia nueva: el hijo dis-tinto, con exigencias sagradas, únicas, concretas. El huérfano tiene exigencias "universales", "humanas" (las de la cultura imperante *de hecho* siempre); el hijo tiene exigencias reales, históricas, individuales, intransferibles (la de la cultura popular reprimida, la de las relaciones maternas negadas, las propias como ungido de tiempo original).

Políticamente la pedagógica latinoamericana comienza por acoger la revelación del "ser latinoamericano", la *voz nuestra*. Allí comienza también la filosofía si en verdad es la "pedagógica analéctica de la liberación histórica". Se trata del ser latinoamericano<sup>424</sup> del ser nacional<sup>425</sup>, de la cultura, proyecto y ser de los grupos marginados, de la juventud, del niño latinoamericano (como el gamín bogotano)... La *simbólica* al comienzo de los cuatro últimos capítulos de esta *Ética* quieren expresar la voluntad del dejar hablar a nuestra América latina, voz en verdad apagada, ronca por el sufrimiento, pero llena de esperanzas...

El niño-pueblo, el pobre de la pedagógica, no es un *ente orfanal* ante un *ego magistral* como nos enseña la pedagogía vigente. El niño-pueblo es la Exterioridad *fontanal*: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida dis-tinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad fontanal del mundo nuevo.

### § 51. La economía pedagógica

La "económica" en el nivel del cara-a-cara pedagógica tiene un estatuto particular, único, muy distinto a la "económica" de la erótica y política. La *proximidad* erótica y política exigen para su permanencia la *lejanía* del trabajo económico. En cambio, la *proximidad* pedagógica es ya y al mismo tiempo la "económica", ya que la *lejanía* al comienzo es el pre-juego (en

las experiencias primeras del oír, ver, sentir olores, mover las manos, etc., del niño recién nacido). Poco después la *lejanía* será el pre-trabajo: el juego, primera relación hombre-naturaleza pero sin sentido pragmático; solo preparación para la pragmatidad de la "económica" erótica o política. La *proximidad*, el cara-a-cara del hijo-madre en el mamar, de los hijos-padres en el comer alrededor de la mesa, en el banquete o la fiesta o en la celebración política es al mismo tiempo "cara-a-cara", inmediatez. La clase, la exposición del maestro es igualmente cara-a-cara y sin embargo es al mismo tiempo alimento. Por ello la "economía pedagógica", que comienza con el alimentarse de *alguien* en sus senos, termina en el aprender a consumir el último remedio ante la muerte impostergable del que vive la pos-pragmatidad de anciano jubilado. La casa, el vestido, el alimento, las estructuras políticas que el adulto alcanza con su trabajo, el niño-juventud lo tiene por el don de sus pro-genitores (ya que la responsabilidad de dar el ser en la generación se continúa en la pedagógica como re-generación continua e histórica). El alimento del que mama no pudo nunca merecerlo. En este caso no hay postergación del placer por el trabajo, sin más bien postergación del trabajo por el placer del juego. Consideremos esta problemática más precisamente<sup>426</sup>.

El argumento más rotundo que tiene la meta-física de la alteridad contra la ontología (o la relación económica hombre-naturaleza u hombre-luz como posición primera) es que el hombre nace en el hombre y su primera relación es con el hombre y no con la naturaleza. Nacemos en el útero *de alguien*; nos alimentamos *de alguien*, o más fuertemente aún: comemos alguien. La relación hijo-madre es la *veritas prima*, la experiencia originaria. En este punto no estamos de acuerdo con Rascovsky, cuando nos dice que "el desarrollo extrauterino de los mamíferos se inicia con la fase oral-canibalística en la cual el recién nacido se alimenta, mediante la succión, de partes corporales de la madre"<sup>427</sup>. En realidad, la relación normal no es canibalística en los animales y menos en el hombre, sea porque el instinto específico impide destruir a los individuos de la misma especie, sea porque a la madre, como el Otro, se la experimenta como alguien y no como algo. El canibalismo es perversidad, situación esquizoparanoica; el alimentarse de la madre es una relación alterativa que al mismo tiempo que se establece el cara-a-cara en la intimidad del abrazo se recibe el alimento como don. Canibalismo sería situar a la madre como algo, cosa. Mamar en cambio es recibir

de *alguien* "algo" suyo: la leche, el alimento. Verdad que el niño no puede distinguir en la época del pauperio (del nacimiento al destete) la diferencia entre el placer del abrazo protector, la seguridad y el calor del regazo, el placer labial de la succión y el contacto con el pecho materno, el líquido lleno de gusto y de tibia temperatura que sus papilas sienten. Sin embargo, se está muy lejos de la reducción del Otro como mero ente comestible.

Entre los primates es el recién nacido el que busca desesperado, y sin ayuda de la madre, los senos alimenticios<sup>428</sup>. En el hombre en cambio la tarea pedagógica es inmediata, porque el niño no tiene ya tan activo el instinto de "asirse-de-la-madre" (la que, por otra parte, no tiene ya pelaje donde poder asirse) y la misma madre deberá tomarlo y colocar su boca en su pezón. En la inmediatez de la *boca-pezón* no como acción canibalística totalizada sino como cumplimiento de la mutua pulsión alterativa (en el niño buscando alimento-calor, protección-...; en la madre dando alimento-calor-protección-amor...) es que se originan, como su fuente primera, todas las futuras relaciones del hombre-hombre y hombre-naturaleza. Diríamos que por dis-tinción, y otras por di-ferencia, nacen de la inmediatez del "estar-mamando" toda la historia, la cultura, la erótica y la política (aun la arqueológica). El éxtasis del "estar-mamando" es el arcaico núcleo de Totalidad-Alteridad. En el "estar-mamando" no hay espacio o distancia sino *proximidad*: la mano está asida del seno (ni juega ni trabaja todavía), la boca suave y liberada de muchas funciones menores (como entre los caninos o rumiantes) permanece en el beso que alimenta (ni grita, ni protesta, ni declara su erótico amor ni proclama en el ágora), el cuerpo reposa en el calor (calor que no ha producido todavía como fuego), los pies inermes descansan (sin haberse todavía herido en el correr de infinitos caminos). Todo el hombre es uno e indiferenciado en el "estar-mamando" todavía. La pedagógica será, exacta y precisamente, el saber internarse en la *lejanía*; el enseñar a abandonar la *proximidad* que plenifica como don recibido y no merecido para estructurar la *lejanía* que construye por el trabajo la proximidad ahora merecida.

La madre primate cuida la piel del hijo ("servicio dérmico" le llama Hermann)<sup>429</sup>, y poco a poco lo va elevando para que pueda trepar, columpiarse, saltar, caminar y correr, todo esto, con frecuencia, con infinita paciencia. De la misma manera la madre primate aleja a sus hijos para cumplir las exigencias de la vida y de esta manera los autonomiza<sup>430</sup>. De todas mane-

ras la pedagógica primate es muy limitada: la vida instintiva pone pronto coto a sus posibilidades.

Por el contrario, la pedagógica antropológica tiene ilimitadas posibilidades. Es justamente por el proceso llamado de socialización que los instintos son conducidos a la vida erótica humana y política. La vida instintiva (que se sitúa en el diencéfalo) deja lugar a la vida erótico-política propiamente humana (que se sitúa en el cerebro): la evolución filogenética (la vida de la especie) posibilita la pedagógica en el nivel ontogenético (en la vida de cada hombre)<sup>431</sup>. La adaptación alterativa del instinto es apertura al Otro como otro y superación de la totalidad primera. La educación cumple esta función de ir distinguiendo los diversos momentos del *núcleo arcaico* del "estar-mamando" con *boca-manos-pies*.

Por imitación al comienzo y casi domesticación (que el francés llamaría *dressage*) las "manos" comienzan a *jugar* dentro del espacio ópticamente perceptible. Las manos del primate deben asirse al pelaje de la madre. Las manos del niño humano están libres, teniendo cada dedo un campo cortical propio, para comenzar su historia todavía no-productiva. Sin embargo, en el juego (la primera *lejanía*) va apareciendo el *homo faber*, que bajando del árbol adoptó la posición erecta y por último hizo fuego con el mismo árbol (que por otra parte es la *madre simbólica*): el comienzo de la industria<sup>432</sup>.

De la misma manera que las manos dejan el seno materno, la "boca" distingue su función alimenticia de la significativa o comunicativa. La boca humana, que hace milenios ha dejado de ser parte de un instinto agresivo (como el mordisco del Orangoutan), va articulando *el lenguaje*, la lengua materna, la popular. Cuando a las siete semanas aproximadamente la madre tiene una "disminución de la lactancia"<sup>433</sup> se produce como una fractura de la relación madre-hijo, dejando "espacio" para la aparición del padre (que renueva las relaciones con la madre), que acelera el proceso pedagógico alterativo.

En tercer lugar, el niño llegará al momento en que podrá usar sus "pies", para gatear primero, para caminar después. El *espacio lúdico* crece y con él el mundo del niño. Comienza así la búsqueda y descubrimiento de cotidianas novedades que van poblando su horizonte de experiencias crecientes. La *lejanía* se desarrolla y la *proximidad* del "estar-mamando" ha dejado lugar a espacios cada vez más abiertos y estructurados que cuando lleguen a su máxima distanciaci3n (los hermanos adultos) significará que estar3n preparados para la m3xima

proximidad: el coito erótico del varón-mujer adultos y educados.

Gateando podrá encender el televisor; caminando transpondrá la puerta de la casa y se internará en caminos (el mundo del transporte), el campo, el barrio, la ciudad. A sus manos llegarán objetos, impresiones a sus ojos, ruidos a sus oídos de la sociedad opulenta, pueblo subdesarrollado u oprimido. Creciendo superará el edipo identificándose con el padre. Así llegará al fin a manos de la "escuela", la institución pedagógica política. Desde la casa (la erótica pedagógica) hasta la escuela y los medios de comunicación (la política pedagógica), las costumbres (el *ethos*) y las instituciones (el Estado) han ido formando y al mismo tiempo apresando al niño. En América latina, al igual que en toda la "periferia", la cuestión de la "económica" pedagógica debe situarse en un nivel político, porque las presiones del sistema imperial y los retrasos son tantos que es tarea esencialmente política la educación del pueblo. De lo que se trata es de una crítica a las *instituciones pedagógicas* vigentes en las naciones dependientes, estructuradas por Estados neocoloniales pobres. Pareciera que el fin del "sistema pedagógico" es el éxito en la vida. Pero "lograr éxito en la escuela, en el trabajo y en el sexo es una combinación de la que sólo goza en América latina una minoría que va del 1 al 5 %. En ella se encuentran los triunfadores que se las saben arreglar para mantener el índice de sus entradas por encima del promedio nacional; allí también están los únicos que tienen acceso al poder político, que lo usarán como instrumento poderoso para favorecer a su estirpe"<sup>434</sup>.

Valga una segunda aclaración fundamental. La *pedagógica* no debe sin embargo reducirse a la relación escuela-alumno o a las instituciones comúnmente llamadas pedagógicas. Para nosotros en todo este capítulo la pedagógica abarca todos los *servicios* (en su sentido socio-político y económico) institucionales, que son esencialmente de tres tipos: educación, salud y bienestar<sup>435</sup>; en este último debe incluirse el confort de la casa, la seguridad de la vejez, el transporte, etcétera.

El pasaje de la pedagógica doméstico-erótica del niño a la pedagógica política, significa igualmente dejar *el juego* por el *aprendizaje* planificado, el estudio, la educación en las instituciones, sin ser trabajo económico todavía. La pedagogía erótica dice relación al padre-madre; la pedagogía política abre en cambio el ámbito del Estado, las clases sociales, la cultura ilustrada y popular, la ciencia, la tecnología, los medios de

comunicación colectiva, etc. Es el pasaje de lo psíquico a lo social<sup>436</sup>; es apertura al espacio político.

Es en este punto donde la *económica* pedagógica adquiere su sentido pleno. Se trata ahora de estudiar la relación hombre-naturaleza, como *lejanía* del cara-a-cara, en lo que llamaremos los "sistemas" pedagógicos: "sistema educativo", "sistema de salud", "sistema de confort", etc. Estos "sistemas" tienen su historia, responden a ciertas exigencias e intereses, cumplen ciertos fines, tienen mediaciones concretas operativas, significan para las sociedades determinados *costos*. Se nos dice que "en América latina, sobre los que ingresan a las escuelas primarias (y en ciertos países son sólo el 20% de la población), menos del 27% llega a la secundaria y el 1% llegará a tener un diploma universitario. Sin embargo, ningún gobierno consagra menos del 18% del presupuesto nacional para la educación y algunos superan aun el 30%. El hecho es que los medios financieros no les permitirá jamás promover la escolaridad tal como la define la sociedad industrial. Lo que cuesta anualmente un alumno o estudiante en Estados Unidos entre los doce a veinticuatro años es igual al PBN de muchos latinoamericanos en un período de dos a tres años. La escuela es demasiado cara para naciones que comienzan a organizarse"<sup>437</sup>.

La sospecha es la siguiente: los "sistemas" de educación, de salud, de defensa legal (desde los tribunales al abogado), de transporte, por nombrar algunos, constituyen Totalidades que se autoabastecen y que han llegado a *explotar* a aquel que dicen que sirven. Se trata del hecho de que el "sistema" educativo aliena al alumno, el de salud enferma al sano, el de defensa de los derechos crea nuevos deberes y alcanza el dictamen de inocencia tras ingentes gastos (donde la justicia para nada interesa por último), el de transporte hace perder más tiempo para llegar a donde uno se dirige que en las aldeas de la Cristiandad colonial. Estos "sistemas" que se autoalimentan, se autorregulan e impiden que un lego extraño juzgue sus resultados (¿cómo un no-maestro puede ser tribunal de un concurso en el magisterio?, ¿cómo un no-médico puede criticar el ejercicio de la medicina?, ¿cómo un no-abogado se atrevería a dar un juicio sobre un caso penal?), se arrojan dentro de una liturgia sagrada y altamente sofisticada el derecho exclusivo de educar a los que ingresan a la sociedad política y de mantenerlos dentro de su función en vida asegurada. Todas estas instituciones o "sistemas" deben ser desmontados por la *económica* pedagógica.



En primer lugar, se debe tomar clara conciencia del mecanismo propio de un sistema que establece el monopolio (de la enseñanza, la salud, el transporte, etc.). El "sistema" se pretende el único medio pedagógico para cumplir su finalidad. Por ello elimina todos los subsistemas pre-existentes y concomitantes y, además, se ocupa de aniquilar todos los que necesariamente surgen para paliar sus propias limitaciones. Tomemos un ejemplo de la biología: el antibiótico, mediación quimioterápica tan abusivamente presente en el "sistema de la salud" actual, aniquila a veces el germen patógeno, pero elimina igualmente otros subsistemas de gérmenes sumamente necesarios para el equilibrio vital del llamado enfermo. Con ello el "sistema antibiótico" se arroga el exclusivo derecho de curar la enfermedad, destruyendo todo un número de otros sistemas "naturales", que pre-existen a la dosis administrada de antibiótico. Con ello el organismo queda predispuesto a muchas nuevas enfermedades ¿En dónde se encuentra el error de una administración irracional de la quimioterapia? En que no se tiene en cuenta que el mismo organismo humano es ya, y antes que la medicina, un verdadero "sistema de salud" pre-medical, fundamental, y que habría que tener muy seriamente en cuenta. De la misma manera, por ejemplo, el "sistema educativo escolar" supone que el niño es un ignorante total, *tabula rasa* (como el quimioterapeuta supone igualmente que el enfermo es un enfermo total: sin defensas propias que habría que potenciar), huérfano, sin ninguna cultura (porque *la cultura popular* es valorizada como inexistente). La "escuela" se arroga así el deber sublime de dar toda la cultura al niño (como el médico cree darle toda la salud al enfermo). Lo cierto es que con esto elimina los subsistemas educativos, ya que antes era la familia, el viejo del pueblo o barrio, el cura o la tía, los que educaban a los niños. Pero no sólo se eliminan los subsistemas más baratos, reales, perfectamente adaptados a la vida cotidiana del educando, sino que se los critica como sus enemigos (así como el médico en vez de educar a los "curanderos" simplemente los persigue como blasfemos shamanes). Conclusión: el "sistema" se vuelve carísimo, único, exclusivo, y el pueblo se desentiende de la educación de los suyos, lo que además de enorme irresponsabilidad fomentada producirá una tal distorsión en la educación del "sistema" que, de hecho, éste no educará al niño sino que lo alienará dentro de una cultura que no es la propia, sino la que por intereses políticos, sociales, ideológicos y otros, la burocracia del "sistema educativo" ha dispuesto en ese momento.

Los "sistemas" se inventan, se autodefinen, crecen y se auto-defienden hasta convertirse en un cáncer que ya nadie puede extirpar. "Únicamente dentro de ciertos límites puede la educación adecuar a la gente dentro de un ambiente hecho por el hombre; más allá de estos límites se sitúa la escuela *universal*, el pabellón de hospital, prisiones"<sup>438</sup>. Las escuelas primarias secundarias, universidades, pagadas por todo el pueblo de hecho (ya que la igualdad física de ingresar oculta la desigualdad de posibilidades educativas)<sup>439</sup>, son usadas por las oligarquías, por las burguesías nacionales y por los miembros de la "cultura ilustrada" en nuestras naciones dependientes. El "sistema" entonces beneficia a algunos: a los ya cultos y que necesitan la cultura para seguir controlando el poder. Siendo el "sistema" una Totalidad instrumental posee un cierto mecanismo que toma al hombre entre sus garras, por ello "la investigación futura debería estar dirigida en dirección opuesta (a la actual investigación); llamémosla *investigación invertida*. Esta investigación tiene dos objetivos importantes: dar líneas orientadoras para detectar las etapas incipientes de la lógica criminal [yo la llamaría la *lógica de la totalidad*] de un instrumento; y diseñar instrumentos y sistemas que optimicen el equilibrio de la vida y con ello maximicen la libertad para todos"<sup>440</sup>. El "sistema educativo escolar" es uno de esos sistemas cancerígenos.

La "institución productiva" llamada *escuela* entrega al público la "mercancía" denominada *educación*: el que "se la lleva puesta" es el *alumno*. Ante las redes de la "industria del saber" pareciera sin embargo que su "consumidor", el educando, no está del todo satisfecho, como lo prueban las revueltas estudiantiles en cincuenta países en 1969, según informe de la UNESCO. De todas maneras el sistema educativo sigue cumpliendo su finalidad: formar ciudadanos que puedan cumplir honestamente las funciones que la sociedad les asigne en su momento. Fuera de esto nada es digno de ser aprendido. El "sistema de la escolaridad" es entonces algo así como el "rito de iniciación" de la sociedad secularizada. El "certificado" o el "diploma" significa una llave para ocupar un puesto en el control del poder del sistema. Lo hemos visto en el §49, la educación moderna no fue sino el sistema para educar al hombre burgués, imperial o ilustrado en las colonias. La "escolaridad" tal como hoy se ha instrumentado en toda la "periferia" (excepto China) no es sino el modo como se aliena al hijo del pueblo para condicionarlo en el *ethos* de la sociedad que va siendo constituida por las empresas multinacionales, el imperialismo del dinero y la violen-

ta competencia a muerte. En América latina la "desescolarización" es una exigencia de revisión total del "sistema educativo".

Cuando consideramos el Decreto Ley 19.326 del gobierno peruano, de 1972, se nos dice que se trata de "despertar en los peruanos la *conciencia crítica* de la propia situación y, consiguientemente, adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación y hombres libres comprometidos con el futuro del país...Una educación comunitaria, fundada en una comunidad educadora por el diálogo y por la participación responsable"<sup>441</sup>. Pero ese magno proyecto necesita otros instrumentos educativos que la mera "escuela" -como lo ha visto la revolución china al hacer participar a toda la población en tareas educativas. Por ello "es necesario superar la concepción *exclusivamente escolar* del proceso educativo, tan limitada, rígida e inadecuada, y dar cabida a un planteamiento mucho más integral, reconociendo las posibilidades de *otros canales* educativos no menos eficaces y no pocas veces de mayor influjo que la escuela, como son la familia, los distintos grupos sociales y los medios masivos de comunicación, por citar los más importantes"<sup>442</sup>. Es necesario terminar con la "era escolar" que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su *Émile* <sup>443</sup>. Se trata de un verdadero "síndrome pedagógico" que hay que saber superar, en especial en nuestra América latina, región periférica y dependiente, donde la "escuela" es el sistema por el que se aliena al miembro de la cultura popular y no se le hace acceder a la cultura ilustrada (dejando en su subjetividad el gusto amargo del fracaso, pero, al mismo tiempo, la conciencia culpable de no ser "culto": se acepta entonces pasivamente el estado de opresión popular neocolonial).

El "sistema educativo" que empieza con la *escolarización* que es elitista aunque sea obligatoria y gratuita, culmina su lógica dominadora con las universidades, la ciencia y la tecnología y, por último y extensivamente, con los medios de comunicación.

"Hasta ahora, en América latina, las universidades actuaron principalmente como agentes de mantención del orden instituido o, a lo máximo, de modernización refleja de sus sociedades." <sup>444</sup>. Ellas son el remate de la profesionalización funcionalista del educando en una sociedad que va hacia el consumo, la dependencia neocolonial extrema y el aprendizaje de la cultura

imperial a través de sus grupos nacionales oligárquicos. El sistema político que asegura gracias al aparato militar la protección neocolonial, y por la explotación económica produce el subdesarrollo, logra con la universidad la alienación cultural de las naciones periféricas. Por ello es un peligro para el Imperio las facultades de ciencias humanas, especialmente de sociología y psicología, que permiten tener conciencia crítica <sup>445</sup>. En general podría decirse que los costos altísimos para América latina en el sostenimiento de sus universidades no da frutos correspondientes, porque no se han reformulado en vista del propio proceso nacional y social de liberación. La "fuga de cerebros" es una mínima indicación de espantosas contradicciones.

Por otra parte, el complejo ciencia-tecnología se encuentra en situación análoga. Una larga historia colonial y neocolonial deja a América latina en una extrema dependencia de la ciencia y tecnología del "centro" <sup>446</sup>. Pero, lo más lamentable, son los errores epistemológicos que impiden asumir plena responsabilidad en la política científica a los mismos investigadores y tecnólogos. Oscar Varsavsky ha mostrado la falacia que consiste en creer en la "objetividad *universal*" de las ciencias, aun física o matemática, validez siempre condicionada por opciones económico-políticas que pasan desapercibidas a los científicos latinoamericanos con gran frecuencia: "La pérdida de la ilusión desarrollista-cientificista permite ahora que los más politizados se planteen el problema general de la misión de la ciencia en esta sociedad y lleguen a la conclusión de que ella consiste en participar directamente en el proceso de reemplazarla por otra mejor... Es evidente que al declararse en contra del sistema vigente se aceptan todos los inconvenientes de los grupos rebeldes, en todos los países y todas las épocas" <sup>447</sup>. La responsabilidad de los intelectuales, por ello, es todavía mucho más acuciante que en los países del "centro", responsabilidad que para Estados Unidos y Europa han indicado Chomsky y Marcuse <sup>448</sup>, ya que la más sutil pero aprisionante dependencia es la de la tecnología, porque de esta manera se domina la base técnica misma del desarrollo de los pueblos de la periferia <sup>449</sup>.

Esquema 25

ESTRUCTURAS DE GASTOS EN ACTIVIDADES CIENTÍFICAS,  
TECNOLÓGICAS EN ALGUNOS PAÍSES Y REGIONES  
DEL MUNDO (1962)

	Inversión total en invest. y tecnología (millones)	Sector público %	Sector privado %	Universidades %	Inversión per cápita (dólares)	% PNB
EE. UU.	18.117 dólares	19	71	10	93,0	3,1
Inglaterra	1.917 „	32	63	5	33,0	2,2
Alemania	1.110 „	19	61	20	20,0	1,3
Francia	958 „	38	48	14	23,0	1,5
Argentina	39 „	64	2	34		
Brasil	30 „	67	-	33		
Colombia	12 „	49	6	45		
América latina	200 „				0,7	0,2

FUENTE: Cuadros 1,4 de Amílcar Herrera, *Ciencias y política en América Latina, Siglo XXI*, Buenos Aires, pp. 26-29.

Pero el "sistema educativo" no termina aquí, sino que se prolonga en lo que podríamos llamar la "universidad del pueblo": los medios masivos de comunicación. Entre ellos, en primer lugar, la radio (que llega a analfabetos y hasta los más recónditos lugares topográficos y económicos), después la televisión (en crecimiento de oyentes en América latina), para seguir por los diarios, revistas, libros, propagandas, etc. Todo este "sistema" de comunicación colectiva en nuestra América latina dependiente *pertenece* de manera directa (por el accionario único o principal de ciertas empresas gigantescas) o indirectas (por controlar las agencias de noticias, propaganda, etc.) a los Estados Unidos en su 80%. Lo más grave no es el manejo de los instrumentos mismos, sino la manipulación del "síndrome ideológico" de fondo. En su esencia el "sistema de comunicación" tiende a promover *un mercado*. La totalidad de la población latinoamericana es vista (como el *Émile*) como una *tabula rasa*, sin cultura, ni antecedentes (huérfana)<sup>450</sup>. Esa población vacía de necesidades propias, justas, anteriores, culturalmente latinoamericanas, se la "trata" como modelos propagandísticos electrónicamente formulados, y se le "crea" la necesidad de consumir las mercancías que los países del "centro" producen. El "síndrome ideológico" tiene un mecanismo propio: en primer lugar los "objetos" que se proponen al conocimiento del observador (una gaseosa *n*, un cigarrillo *x*, un perfume *z*) son neutrales, sin valoración ética ni política; el que los usa es más hombre, más mujer, más moderno, más bello. Pero, al mismo tiempo, se va introyectando el proyecto del sistema, porque el que es más moderno llega a ganar más en su empleo o a conquistar la mujer más bella (el "estar-en-la-riqueza" se impone por la propaganda). La *competition* como única relación y el triunfo del más fuerte (como en las películas de cow-boys, o historietas como las de Súperman o Batman), inoculan igualmente un *ethos* de violencia y no de justicia. De esta manera la población *desea* adquirir lo que se le propone a través de los medios y actitudes que se le imponen *pedagógicamente*. Esta "escuela del pueblo" no está en manos de los maestros, ministerios ni Estados neocoloniales, sino que es propiedad de grandes empresas multinacionales al servicio de la cultura imperial y en colaboración con la cultura ilustrada de las élites neocoloniales. Ambas culturas están de acuerdo en desquiciar la cultura popular liberadora, nacional, nueva<sup>451</sup>.

Además de éste hay otros "sistemas" *pedagógicos* como, por ejemplo, el "sistema de la salud", que no enseña al pueblo a sanarse y sobre todo prevenirse de las enfermedades, sino que

ataca los síntomas de la enfermedad de manera violenta y unilateral: por la cirugía o la quimioterapia. Enseña al pueblo, como Rousseau en su *Émile*, a que sólo el médico sabe de enfermedad y que es necesario confiar ciegamente en su diagnóstico, obedecerle en todo y no intentar comprender su arcano, porque lo puede llevar a la peligrosa actitud del curanderismo, medicina popular u otros tipos de hechicerías que están reñidas con la racionalidad científica y el arte de curar. De esta manera "el capitalismo del conocimiento, inherente al imperialismo profesional, subyuga a la gente en forma más imperceptible y efectiva que los armamentos o las finanzas internacionales"<sup>452</sup>, y, lo que es más notable de la pedagogía litúrgica del médico, llega a hacerse adorar por aquel que domina y frecuentemente explota. En este tema se podría concluir que, "primero, la atención de la salud tiene menos impacto sobre la salud que lo que generalmente se supone; segundo, comparada con un conjunto de variables socio-ambientales diferentes, la atención médica moderna tiene menos impacto en la salud que muchos de esos factores (alimentación, cuidado, etc.); y tercero, y finalmente, dada la dirección en la cual nuestra sociedad evoluciona y los imperativos evolutivos dentro del sistema de salud mismos, en el futuro la atención médica tendrá aún menos efecto que el que tiene ahora"<sup>453</sup>. Se trata de la *muerte de la medicina*, tal como comenzó no hace más de dos siglos, así como la *muerte de la escuela* tal como se controla actualmente.

Es necesario una nueva escuela, una nueva medicina, nuevos servicios para un hombre oprimido. Para ello es necesario primero demitificar la *pedagógica* imperante, mostrar sus desproporcionados costos e indicar un camino liberador.

## § 52. *La eticidad del pro-yecto pedagógico*

La económica es la *lejanía* que mediatiza el cara-a-cara; en la pedagógica el alimento, el vestido y la casa es don gratuito del que gratuitamente dio el ser. Sin embargo, el juego y el aprendizaje es una *proto-económica*, un pre-trabajo, la preparación del "servicio" o de la praxis de dominación. Es en el tiempo de la pedagógica donde se forman los operadores de la dominación, los dominados y los liberadores. ¿Depende todo de los "métodos pedagógicos" que se usen? No. Todo depende en definitiva del *pro-yecto* que tenga un sistema pedagógico. Sabemos que el *pro-yecto* es el fundamento ontológico, el ser de una Totalidad dada (la totalidad vigente) o futura (el pro-

yecto de liberación)<sup>454</sup>. Sabemos también que la *eticidad* es la referencia meta-física del pro-yecto al Otro (mientras que la moralidad es sólo la relación óptica de la conducta a la ley, sea vigente o futura), de allí que hablar de la eticidad del pro-yecto pedagógico significa considerar si la meta de la educación es un negar al hijo-pueblo o afirmarlo en su propia exterioridad. Se trata de juzgar los pro-yectos de los sistemas pedagógicos, el fundamento de los objetivos, los últimos fines de la educación. Por lo general los pedagogos y científicos en pedagogía son técnicos y hasta burócratas planificadores de las mediaciones del sistema pero nunca piensan ni ponen en cuestión lo esencial: el pro-yecto último del sistema mismo. Es necesario tener bien en claro el blanco del intento. En especial en América latina donde los sistemas vigentes tienen como proyecto la cultura imperial del "centro" (casi exclusivamente europeo-norteamericana y en un 3% de nuestra población con claras influencias rusas), y donde además las élites oligárquicas ilustradas confunden su propio pro-yecto pedagógico con el del "centro", negando, como Sarmiento, el pro-yecto de la cultura popular. El poeta nos anuncia que "contra todos deberás luchar y tu lucha será triste porque pelearás contra una parte de tu propia sangre. Tu padre nunca te reconocerá, hijito prieto -clama la Malinche a su hijo mestizo-; nunca verá en ti [Europa] a su hijo, sino a su esclavo; tú tendrás que hacerte reconocer en la orfandad ..."<sup>455</sup>.

En este párrafo, entonces, deberemos proponer claras precisiones acerca de ciertas nociones muy usadas pero confundentemente, confusamente. Se trata de las siguientes (cada una de las cuales incluye un pro-yecto como su fundamento): *cultura imperial* o pretendidamente "universal", *cultura nacional* (que no es idéntica a popular), *cultura ilustrada* de la élite neocolonial (que no siempre es burguesa pero sí oligárquica), *cultura de masa* (que es alienante y unidimensional tanto en el "centro" como en la "periferia") y *cultura popular*<sup>456</sup>.

La cultura imperial, ilustrada y de masa (donde debe incluirse la cultura proletaria como negatividad) son momentos internos del sistema imperante o la Totalidad pedagógica dominante. La cultura nacional aunque es equívoca se trata de una categoría de importancia: puede ser la cultura de una nación "dominadora" o de una nación de la "periferia", de todas maneras sirve de mediación, aunque contradictoria, para la comprensión del nacionalismo de liberación de los países subdesarrollados. La cultura popular es, esencialmente, la noción clave en la "pedagógica de la liberación"; sólo a ella tiene



como su fundamento el pro-yecto de liberación, pro-yecto éticamente justo, humano, alterativo. El hijo, el niño, en el hogar y en la relación padres-hijos, participa de estas culturas.

Por otra parte existe como veremos, un pro-yecto de totalización del hijo, pro-yecto de *dominación* éticamente perverso que es la anticipación del pro-yecto pedagógico imperial (donde el padre dominador de su hijo domina a los hijos de otros padres); y existe también un pro-yecto *de liberación del hijo*, cuando se lo deja ser el Otro que en realidad nació (posición liberadora del Estado nuevo ante el pueblo oprimido, respetuoso de su alteridad). Describiremos, como lo hemos hecho en todo este capítulo, el nivel de la pedagógica erótico-doméstica al mismo tiempo que el de la pedagógica política, teniendo en cuenta que es en este último nivel donde la cuestión cobra en América latina significación más distinta, ya que la pedagogía y la psicología evolutiva dan numerosas pautas válidas analógicamente para el hijo del "centro" y el de la "periferia".

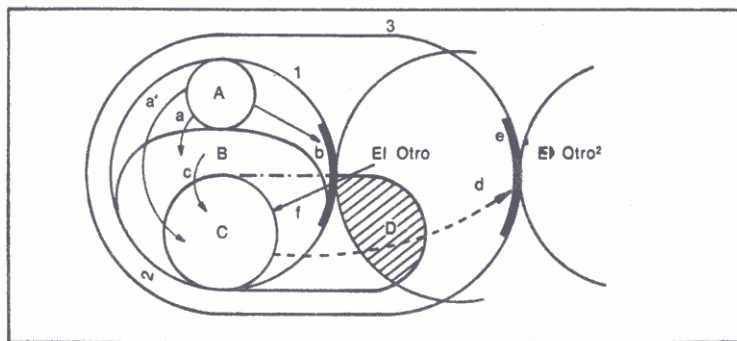
Tengamos presente el *esquema 26* en la exposición que sigue, tanto en este párrafo como en el §55.

El *pro-yecto pedagógico puede ser de dominación* (b). Se trata de la comprensión del ser histórico, concreto, del grupo dominante (sea "centro", clase, padre, preceptor, etc.). En este caso el hijo-pueblo es educado en "lo Mismo" que el sistema ya es. Por ello el pro-yecto pedagógico de dominación siempre es fruto de violencia, de conquista, de represión del Otro como otro. Políticamente es fruto de un anquilosamiento burocrático y de un envejecimiento de las estructuras: la gerontocracia<sup>457</sup>. Es un poco lo que Spengler llamaría "civilización", como fosilización del proceso creador de la "cultura"<sup>458</sup>, La cultura vigente -así la hemos definido en otra obra<sup>459</sup>- es el conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes (*êthos*) ante los instrumentos tecnológicos (civilización), cuyo momento teleológico está constituido por los valores y símbolos del grupo fundado en un pro-yecto ontológico es decir, estilos de vida que se manifiestan en las obras objetivas y que transforman el ámbito físico-animal en un mundo humano dado, un mundo cultural dominante. Esta *totalidad* operante de mediaciones simbólicas se arquitectoniza desde el pro-yecto (*b* en el *esquema 26*). Como es una cultura *vigente* y *dominante* es la que el poder político impera a la totalidad de la población del sistema dado. Si se trata de todo el ámbito geopolítico dentro del cual el imperio ejerce su predominio efectivo, dicha cultura será *imperial* (A en el *esquema 26*). Esa cultura (hoy

## Esquema 26

### PRO-YECTOS PEDAGÓGICOS DE DOMINACIÓN Y LIBERACIÓN DIVERSOS NIVELES DE CULTURA Y DE PRAXIS CULTURAL

(Compárese este esquema con los esquemas 11, § 30 y 32, § 58).



1: Totalidad pedagógica imperial; A: "centro"; a: praxis de dominación centro → periferia; b: pro-yecto de dominación; 2: Subtotalidad pedagógica periférica; B: Oligarquía dependiente; c: praxis de subdominación intranacional dependiente; C-D: pueblo; C: lo oprimido del pueblo; D: el pueblo como exterioridad; d: praxis de liberación; e: pro-yecto de liberación pedagógica; f: interpelación pedagógica desde la exterioridad (En el ámbito pedagógico erótico-doméstico: 1: la familia; A: el padre; 2: totalización materno-filial; B: la madre; C-D: el hijo; C: el hijo como oprimido; D: el hijo como exterioridad).

se trata de la europeo-ruso-americana) (A) se impone al ámbito periférico y domina así las culturas *nacionales* de los Estados neocoloniales (totalidad 2 del *esquema*). En dichos Estados periféricos se origina así una escisión. Por una parte surge la cultura imitativa, alienada y cuyo "centro" está fuera, la cultura *ilustrada* (B), que por su parte domina a lo que podríamos llamar *cultura de masa* (C). La dominación es doble sobre esta cultura de masa, la hace el "centro" de manera directa (*a'*) (así un programa de televisión en castellano es preparado en Miami), o por mediación de las oligarquías neocoloniales (*b*). Téngase bien en cuenta que la cultura de masas (C) no es la exterioridad de la *cultura popular* propiamente dicha (D), aunque ambas sean la cultura concreta del pueblo (ya que tiene valores, símbolos y comportamientos del sistema introyectado -C- y otros que son dis-tintos -D-).

Valgan todavía dos indicaciones. En primer lugar, toda cultura vigente (sea imperial o ilustrada neocolonial) ha sido

siempre fruto de un proceso creador popular. La cultura burguesa europeo-americana es el fruto popular del burgués en su larga lucha de casi mil años contra el mundo feudal rural y de la cristiandad. La cultura oligárquico-ilustrada es igualmente fruto del esfuerzo popular de la cultura criolla, por ejemplo, en América latina, que se levantó contra la burocracia hispánica que monopolizaba el universo simbólico (tales como los virreyes, oidores, etc., enviados a sueldo desde España). Posteriormente, sin embargo, la creatividad popular se escinde y es allí donde aparece la *dominación cultural* imperial u oligárquica. Por otra parte, la cultura de masa en el "centro" es tanto o más dominadora que en la "periferia", ya que ésta al menos tiene la experiencia de su exterioridad (D), mientras que la masa del "centro" ha sido incluida en totalidad dentro del sistema cultural imperante. De allí que la revolución cultural mundial debe siempre partir desde los oprimidos de la "periferia".

Así como el padre domina a su hijo en "lo Mismo", así el Estado domina a su pueblo; uno lo separa de su madre, otro de su cultura popular como exterioridad. Por ello la cultura nacional de la "periferia" (como la familia oprimida, no la de oligárquica dominadora) vive una contradicción propia a lo que Hegel denominaría la "sociedad civil"<sup>460</sup>, ya que por su oligarquía mira hacia la cultura imperial como la cultura "superior", "universal", la cual es digna de ser" conocida y visitada (el turismo oligárquico tiene como meca a Europa); otra mira hacia su exterioridad (D), hacia sus valores distintos, sus costumbres originarias (sus viajes los realizará al Machu Picchu, a la legendaria Tikal en Guatemala o Monte Albán en Oaxaca). Entre la alienación de la cultura ilustrada y la autenticidad de la cultura popular como exterioridad se encuentra el fruto amorfo y bastardo de la cultura de masas, de la que participa tanto la élite "cultura" como el pueblo propiamente dicho. Esa cultura de masas es la *identidad universal* o *unívoca* donde se ejerce todo el poder de los mecanismos pedagógicos de la ideología racionalmente planificada por los manipuladores de la opinión pública<sup>461</sup>.

La ideología, tal como nosotros queremos describirla, y en esto tenemos conciencia de separarnos de la interpretación en boga, es la *totalidad interpretativa* existencial<sup>462</sup>, práctico-operativa. La hermenéutica o interpretación es el acto por el que se descubre el sentido del ente. Pero el sentido de un ente es un momento relacional a la totalidad de sentido que es el mundo. El mundo se abre o está comprendido por el horizonte

del ser: el pro-yecto. Desde el cómo nos com-prendemos poder-ser (*télos*), se funda el poder interpretar *así* esto o aquello. La interpretación como acto del sujeto dice relación al sentido y éste al pro-yecto. Si el pro-yecto es el de una cultura dominadora, cerrada entonces la Totalidad por exclusión de la Alteridad (que es lo real histórico: el hijo, el pueblo como el Otro), dicho pro-yecto ha dejado de ser descubrimiento del poder-ser real: se ha tornado irreal, esquizofrénico, totalizado, perverso, muerto. Desde la totalidad fijada como irreal todo sentido del ente interpretado *oculta* lo que en realidad es. La *falsa* interpretación del sentido pende así de la irrealidad del horizonte del mundo. Una falsa interpretación será igualmente una falsa significación por una *palabra* ambigua y un discurso enmascarador. El ente, "lo que aparece": fenómeno, se ha tornado pura apariencia, falsa presencia, en-cubrimiento. El hablar es ahora habladuría<sup>463</sup>: se hablan palabras sobre palabras; se dice lo que otros dicen porque lo dicen. El querer saber la realidad como verdad se torna afán de curiosidad: se quiere saber lo novedoso como novedoso, sin buscar ya lo nuevo y deteniéndose morosamente en ello. La distinción exterior del misterio responsable de cada persona es aplanada en el hacer lo que otros hacen porque todos lo hacen. El sin sentido viene a reinar porque las cosas no tienen más sentido que el que la propaganda, el *Kitsch*, la moda, lo "moderno e importado", lo que se usa, viene a imperar en la existencia del "hombre masa". Los valores y símbolos, la conducta y el proyecto de ese hombre, esa totalidad es la *cultura de las masas*. La unidimensionalidad del lector del Pato Donald y de Patoruzú, de los espectadores del campeonato mundial de fútbol nos muestra la aparición de una cultura ideológica universal bajo el imperio del "centro". Debemos sin embargo distinguir claramente entre la *universalidad unívoca* de la cultura que produce el "centro", de la *mundialidad analógica* (siempre en peligro de muerte o de inviabilidad por la dominación imperial y el triunfo de la manipulación contrarrevolucionaria universal) de la cultura que debería surgir a través de la liberación de las culturas populares de la "periferia" (la latinoamericana, islámica, africana negra, indias, del sudeste asiático y china).

Los mecanismos *ideológicos* de la pedagogía imperial son altamente operativos porque se confunden con la "naturaleza" de las cosas. El mensaje de la cultura imperial-universal es tautológico: siempre dice "lo Mismo", lo repite infinitamente y de muy variadas maneras. El oyente, vidente, rememorante

es bombardeado por el texto, por la imagen, por un mismo sentido de todos los entes. Es tan universalmente presente en todo que termina por ser ingenuo el no aceptarlo; es obvio que el sentido de la cosa es así. La no-criticidad del sujeto se impone como el modo cotidiano de ser en el mundo. Es más, es peligroso y grave el riesgo de perder su posición en el todo social se pretende dar un sentido distinto a algo. Ser distinto es ya una posibilidad de persecución. Para esta cultura el mal, el mal gusto que al mismo tiempo es interpelación y pro-vocación histórico-política, es la *cultura vulgar* (nombre despectivo que la cultura imperial, ilustrada y de masa consumista da a la auténtica *cultura popular* para negarla, aniquilarla, confundirla). El vulgo, heterogeneidad irracional, es lo no-cultural, la *hybris* de los griegos, "los más" (*hoi polloi*) despreciados por Heráclito y Hegel (*la Vielheit*). Lo rudo, mal educado, tosco, vulgar, chocante, viene a identificarse a lo popular (el ámbito D del *esquema* 26). La ideología imperante se defiende de lo peligroso, porque "ha existido siempre un universo *exterior* al que no estaban destinados los objetivos culturales: el Enemigo, el Otro, el Extranjero, el Paria, términos todos ellos que se refieren primariamente no ya a individuos sino a grupos, a religiones, a modos de vida (*ways of life*), a sistemas sociales. Al tratarse del Enemigo la cultura queda suspendida o incluso prohibida, y frecuentemente se deja vía libre a la inhumanidad"<sup>464</sup>.

El sujeto de la ideología imperial-ilustrada, el preceptor de la pedagogía de masas, usa un lenguaje que no sólo es tautológico, sino que lo reviste de todo un ritual mágico (música prácticamente religiosa, romántica, festiva o juvenil para "vender" un producto), que al mismo tiempo es autoritario ("compre hoy", "vote"), en un ambiente de falsa familiaridad ("tu crema", "tu supermercado"). Es un lenguaje de inmediatez: el hecho no admite réplica y se impone en su razón; la cosa se confunde con su función; su verdad es la verdad establecida. "Lo Mismo" lo invade todo. Las relaciones semánticas son tautológicas: el signo intencional del sentido del ente (en el mundo) es un concepto por todos interpretado (el habla); el signo lingüístico de la expresión comunicativa: la palabra (el lenguaje) es por todos comprendida. El circuito de la comunicación desde el emisor al receptor, pasando por los signos que entregan una cierta información por los mismos canales. La recepción de la información tiene los mismos códigos (sean fonéticos, sintácticos o semánticos) y los mismos sistemas de decodificación. La totalidad lingüístico-ideológica "fun-

ción" como instrumento de la pedagogía que se ejerce sobre el pueblo por la cultura imperante para constituirlo en masa manejable y portador de la cultura de masa. Se llamará "cultura" o educación (y para ello se establece esencialmente el "sistema de la escolaridad") la aptitud para poder recibir y manejar adecuadamente los canales (televisión, radio, revistas, diarios, etc.) y los códigos (alfabeto, lenguaje, gestos, etc.), a través de los cuales y en estructuras fijas (tales como el "esquema" de una historieta para niños) se le introyectarán una información dominadora, alienante. El pueblo será así educado para que se transforme en masa; la cultura popular creadora y exterior será reducida a ser simplemente *Kitsch*, sustitutos imitativos y masificados. Claro es que esta cultura imperial-ilustrada no es inocente. La ideología encubridora de lo propio popular al mismo tiempo incorpora a un "sistema" que no es sólo intelectual, sino también erótico, político, económico. Por ello no debe extrañarnos que "en un momento en que el imperialismo capitalista echa mano a la totalidad de sus recursos; en que la psicotécnica selecciona apresuradamente los obreros, y en que el trabajo mediante *cinta* o *cadena* aprovecha hasta lo increíble la ajustada sistematización del movimiento, justo es que la escuela fuese arrastrada por la corriente. Para dar una expresión pintoresca a nuestra interpretación diríamos que en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius. Y es natural que así sea: la *Didáctica Magna* corresponde a la época del capitalismo manufacturero; el sistema Decroly o el *Montessori* a la época del capitalismo imperialista"<sup>465</sup>. O de otra manera: "Las vicisitudes del lenguaje son paralelas a las vicisitudes de la conducta política. En la venta de equipos para diversión en los refugios contra bombas, en el programa de televisión de los candidatos rivales que aspiran al liderazgo nacional, la articulación entre política, negocios y diversión es completa. Pero la articulación es fraudulenta y fatalmente prematura: los negocios y la diversión son todavía la política de dominación. [...] No será el héroe sino el pueblo [el hijo] la víctima fatal"<sup>466</sup>.

En la situación de cultura periférica o neocolonial, surge todavía una variante. Entre la cultura imperial (de un Spykermann) o cultura ilustrada (de un Sarmiento), emerge todavía un híbrido que se inclina más hacia la cultura imperial que hacia la cultura nacional dependiente. La burguesía empresarial y creadora nacional periférica, cuando la hay, tiene una cultura ilustrada nacional. En cambio lo que podríamos llamar

la *cultura gerencial*, ha "desechado toda idea de soberanía y de nación y su ideología parte de la multiplicación de ganancias de los monopolios internacionales [...]. Son tecnócratas, administradores de empresas, investigadores del mercado, racionalizadores, que ligan su propio destino al de las empresas que se extienden indistintamente por la Argentina o Brasil, por Estados Unidos o Israel"<sup>467</sup>.

Todo esto configura lo que podríamos denominar la dependencia de la cultura nacional neocolonial. Por una parte ha sido comprendida dentro de la cultura imperial dominadora. Internamente dicha cultura nacional se encuentra como escindida contradictoriamente: por una parte, la cultura gerencial anti-nacional y pro-imperial; por otra, la cultura ilustrada de la burguesía nacional y los que están solidariamente unidos a su mundo; por otra, la cultura de masas que se impone obviamente a la totalidad de la población del país. Todo este sistema cultural dependiente tiene una actitud tradicionalista y conservadora (no he dicho tradicional, porque lo tradicional es siempre popular y creador); aparece como la "vieja" cultura ante la innovadora, caótica o subversiva (que en realidad es la tradicional, como veremos). Es tradicionalista porque "todo pasado fue mejor", en el sentido de que a los grupos oligárquicos (que alcanzaron su predominio por un proceso de liberación popular anterior) se les cierra el horizonte futuro de novedad: están destinados a repetir el modelo que les dio vida o perecerán. El tradicionalismo es mera repetición de "lo Mismo", es muerte en vida.

Es así que el pro-yecto pedagógico de dominación, horizonte ontológico existencial, no puede ser conceptualizado, pensado ni dicho, porque hemos ya indicado repetidamente que es pre-conceptual. Sin embargo, desde ese claro e inteligible horizonte se puede formular un *proyecto pedagógico* (óntico ahora), que debe distinguírsele por su parte del modelo pedagógico<sup>468</sup>. Esta cuestión del pro-yecto es lo que los fenomenólogos de la ética axiológica llamaban el "ideal". Max Scheler explicaba que "el deber se convierte en deber moral auténtico, porque se halla fundado en la intuición de los valores objetivos, que en este caso funda el bien moral, también es posible entonces la intuición evidente de algo bueno, que hacer referencia en su contenido de valor y en su esencia objetiva a una persona individual, y así su correspondiente deber resulta como una *llamada* a la persona y a ella sola, indiferentemente de que la misma llamada se dirija o no a otros"<sup>469</sup>. Lo que pasa es que los "valores objetivos" pueden serlo de un sistema total de

valores dominadores, perversos como totalidad y sublimes en su particularidad. ¿Qué mejor que la valentía? ¿Qué peor que la valentía de un conquistador injusto?

En América latina se enuncian *proyectos* pedagógicos en las leyes educativas o en los planes de escolaridad. Esos proyectos político-pedagógicos indican las opciones globales que los Estados se comprometen a cumplir. Por su parte esos proyectos son implementados por *modelos* que nunca pueden dejar de ser ideológicos, es decir, que clarificando una cierta totalidad interpretativa ocultan la futura, la que se abrirá paso después.

Los Estados que optan por la dependencia dentro de un capitalismo apoyado por la fuerza de las armas se proponen un proyecto y modelo pedagógico (tal el caso de Brasil, Chile, Bolivia en 1974, y de manera semejante Nicaragua, Haití, etc.). Este modelo no puede sino ser de dominación, autoritario, donde se da primacía al sistema pedagógico que Paulo Freire denominaría de "educación bancaria", no crítica. La ciencia en estos países cae en "cientificismo", que es la actitud enmascaradora de los condicionamientos económicos, políticos y sociales (de la misma ciencia) con la pretensión de que el ejercicio que se hace de la ciencia es de valor universal. Por ello la ciencia-tecnología en estos países no puede ser sino dependiente de la del "centro". Como el espíritu crítico es esencialmente caótico, subversivo o inmoral, se eliminan las ciencias críticas-humanas y se da todo incremento a las ciencias exactas, naturales y tecnológicas, pero con el antedicho espíritu "cientificista" ingenuo y acrítico. La escolaridad, el colegio secundario o técnico, la universidad, los medios de comunicación colectiva, la propaganda, etc., aumentan su carácter tautológico, autoritario. En un tal proyecto pedagógico la nación neocolonial no puede sino imitar, introyectarse y vivir a pie juntillas la cultura imperial como cultura de masas alienadas, bajo el control de la cultura gerencial (ya que la misma cultura nacionalista de la burguesía nacional se la combate lo mismo que la cultura propiamente popular). En América latina se trata de una acelerada "americanización" de la vida cotidiana. Este fenómeno trasciende estos regímenes pedagógicos, ya que se hace presente de manera patente y creciente en México, en Centro América, en el Caribe y norte de Sudamérica (Venezuela principalmente, y Colombia). Esta presencia cotidiana de la cultura imperial significará a corto plazo la aniquilación de lo latinoamericano como expresión cultural, de no tomarse medidas político-pedagógicas que suponen la libera-



ción nacional integral. Sería el *modelo 7* del *esquema 34* (tomo III, 2).

De la misma manera en los modelos de conservadurismo-liberal, cuyo caso típico es Colombia, y de franca dependencia político-económica, el sistema pedagógico no es tan autoritario como en el modelo anterior. Sin embargo la educación del pueblo no pasa de ser un enseñarle a manejar los canales y signos del lenguaje imperante, mediación entonces para una mejor dominación. La educación crítica poco a nada ha avanzado en estas regiones. Sería el modelo 6 del *esquema 34*.

Se trata de la muerte del hijo, pueblo, juventud. La cultura imperial por mediación de la cultura gerencial viene a intro-yectar la censura represiva a la cultura popular. Es represión pedagógica, psicológica, policial y hasta militar, es una censura de alto grado de racionalización y coherencia, ya que se ejerce en el nivel erótico-familiar y pedagógico político-comercial. Es un "sistema" que se funda en un pro-yecto pedagógico dentro del cual la escolaridad es sólo un momento, pero decisivo.

Pero también el *pro-yecto pedagógico puede ser de liberación* (e en el *esquema 26*). La educación dominadora es agresiva<sup>470</sup>, patriarcal, autoritaria; es un filicidio. En cambio, la educación liberadora es "el despliegue de las fuerzas creadoras del niño"<sup>471</sup>, de la juventud, del pueblo. En el pro-yecto de liberación el padre respeta la alteridad del hijo, su historia nueva y como *Bartolomé de las Casas* puede admirar la belleza, cultura y bondad del indio, del nuevo, del Otro. De la misma manera los Estados nuevos, revolucionarios y surgidos de una transformación pueden educar al pueblo en su exterioridad (ámbito D del *esquema 26*). Se trata del pro-yecto futuro, al que tiende el oprimido como exterior al sistema vigente. El pueblo (que es al mismo tiempo masa C y exterioridad D) tiene experiencia existencial de su mundo que excede (en D) al horizonte del sistema. Ese "resto escatológico" tiene exigencias propias de su cumplimiento: la totalidad de esas exigencias se funda en una cierta comprensión histórica del ser como ad-viniente, futuro. Esa comprensión que arranca no sólo del oprimido como masa (C), sino del pueblo como exterioridad (D), es el pro-yecto de liberación pedagógica de la *cultura popular*.

La cultura popular es el centro más incontaminado e irradicativo de la resistencia del oprimido (como nación neocolonial o como clases sociales marginales) contra el opresor. La cultura popular, que no es sino el momento más auténtico

de la cultura nacional y tiene como su negación (por introyección del sistema opresor) la cultura de masas, se va gestando en América latina en función de una lucha anti-oligárquica. Ante la burocracia hispánica primero, ante la oligarquía nacional después, ante el liberalismo antes y posteriormente contra la burguesía, principalmente la gerencial, y la cultura imperial. Es la cultura *real*, la que ha ido creando los símbolos y estructuras de un mundo donde el pueblo se encuentra "en casa". Esa creación cultural se expresa históricamente por un arte popular (que no es lo "rústico" pero que incluye también lo artesanal), en especial la música que expresa rítmica y hablada la historia, los sufrimientos y las gestas del pueblo; es una lengua propia, con sus estructuras, modismos, usanzas; es un folklore, pero no sólo folklore; son tradiciones de acontecimientos, es una tradición en su sentido auténtico; son los símbolos que expresan pletóricamente el proyecto y las mediaciones en la existencia del pueblo; son símbolos religiosos, fundando así su vida sobre una antigua sabiduría popular que explica la realidad por sus orígenes; son símbolos políticos por los que el pueblo recuerda (es su historia no escrita) sus luchas, sus héroes, sus traidores, sus amigos, sus enemigos, memoria no-a-histórica como creen los fenomenólogos de la religión. En fin, es una totalidad de sentido humano, pletórica de realidad, en gran parte *exterior* al sistema pedagógico de la cultura imperial e ilustrada nacional neocolonial.

A la cultura popular, entonces, no debe confundírsela con el mero folklore, como hemos dicho; pero tampoco con la cultura proletaria tal como la explica Trotsky, porque la cultura proletaria es una parte de la cultura de masa, o, en el mejor de los casos, parte de la cultura popular. El proletario queda definido dentro del sistema industrial, capitalista, competitivo. Su exterioridad es menor, por ejemplo, que la del campesino o del marginado. Puede tender y de hecho tiende en América latina a caer en el consumismo y, por ello, a defender sus derechos dentro del sistema (para lo cual debe defender el sistema) contra las clases más oprimidas de la sociedad: como los peones campesinos, los marginales propiamente dicho, etc. Pero tampoco es la cultura de la pobreza de Lewis, mero momento de la cultura del marginado. Sin embargo, en este último caso, nos encontramos con un mucho mayor margen de exterioridad. De todas maneras todos esos estudios deben ser incorporados en un estudio o teoría de la cultura desde la periferia, pero desde la categoría central de *cultura popular*.

Un líder pedagógico del Tercer Mundo (no en vano fue maestro primario antes que jefe político y militar) explica que "es un imperativo separar *la excelente cultura antigua popular*, o sea, la que posee un carácter más o menos democrático y revolucionario, de todo lo podrido, propio de la vieja clase dominante feudal [cultura oligárquica...] La actual nueva cultura proviene de la vieja cultura; por ello, debemos respetar nuestra propia historia y no amputarla. Pero respetar la historia significa conferirle el lugar que [...] le corresponde, significa respetar su desarrollo [...] En cuanto a las masas populares y a la juventud estudiantil, lo esencial es orientarlas para que miren hacia adelante [pro-yecto pedagógico de liberación] y no hacia atrás [pro-yecto imperial-oligárquico]"<sup>472</sup>.

Los gobiernos populares en América latina tienen conciencia que toda revolución debe tener muy en claro un proyecto y modelo pedagógico, porque "la colonización comienza siempre por la cultura; la decolonización, nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura"<sup>473</sup>. Por ello "la Reforma Educacional, la más compleja pero acaso la más importante de todas, constituya la necesidad esencial del desarrollo peruano y *objetivo central* de nuestra revolución"<sup>474</sup>. El pro-yecto pedagógico de liberación es el que alienta todo proceso *nuevo* en la historia, y así "la revolución mexicana nos hizo salir de nosotros mismos y nos puso frente a la Historia, planteándonos la necesidad de inventar nuestro futuro y nuestras instituciones... La nueva educación se fundaría en *la sangre, la lengua y el pueblo*"<sup>475</sup>.

La cultura popular latinoamericana de cada uno de nuestros países es una tradición viva que ha sabido asimilar la experiencia histórica del indígena, del español y del criollo oprimido, del campesinado independiente, del trabajador, del obrero, del marginado. Tiene entonces un antiquísimo pasado, y sin embargo tiene abierto un inmenso futuro porque el pueblo está libre ante el sistema, su pobreza es garantía de esperanza. "Por abajo" abre brechas y accede a lo nuevo, a la exterioridad. La tradición viva es al mismo tiempo conciencia comunitaria e histórica. Tiene un *êthos propio*, tiene modos de vivir la casa, de relacionarse a la trascendencia, de llevar el vestido, de comer; posee modos de trabajar, de usar el tiempo libre, de valorizar la convivialidad dialogante en la amistad; habla y usa su lengua con propia personalidad. Sus artes, sus fiestas, su deporte está marcado con su carácter. Su erótica es igualmente bien definida, lo es igualmente su

pedagógica y política. Su estética, a partir del amor al rostro del Otro oprimido a través de la máscara afeada por el sistema, es innovadora. Es toda una cultura, es toda una interpretación de la existencia. Una canción popular, "El destino del hombre", que fue dictada en General Rodríguez (Buenos Aires) por Benedicto Lavallén, dice acerca de un momento del mundo cotidiano popular: "Nace el hombre de repente / y se entrega a la orfandad / sin saber lo que será / en el futuro y presente. / No imagina que es un ente / y es su navegar muy lento; / naufraga y pierde su afecto / y se reduce a la nada. / La dicha está declarada: / Sólo la conoce el tiempo"<sup>476</sup>. Este ritmo machacón encubre en su forma nada "ilustrada" un profundo sentido humano. La cultura popular no es sin embargo trágica, aunque puede parecerlo en un primer momento. Con respecto a lo trágico o a la muerte, el latinoamericano (en especial el mexicano) "la frecuenta, la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos y su amor más permanente [...]. La contempla cara a cara con impaciencia, desdén e ironía: -Si me han de matar mañana, que me maten de una vez"<sup>477</sup>.

La cultura popular, entonces, cuya riqueza insospechada en poco o nada ha sido descubierta en América latina, tiene un proyecto de liberación: ese proyecto es el proyecto pedagógico nuevo. Pero, un proyecto pedagógico existencial debe ser formulado como proyecto óntico o modelo. Como el pueblo ha asimilado gran parte de la cultura de masa del sistema no llega a dar ese paso: la estructuración teórica de un proyecto-modelo a partir del proyecto práctico existencial. "El pueblo -nos dice Paulo Freire-, en tanto aplastado y oprimido introyectando al opresor no puede, *solo*, construir la teoría de su acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría"<sup>478</sup>. Surge así una nueva noción, la de *cultura revolucionaria* o mejor aún *cultura liberadora*, que originándose fontanalmente en la cultura popular es el fruto de la mutua fecundación del intelectual revolucionario (el "maestro" o el "pro-feta" propiamente dicho) y el pueblo en camino de liberación. Frantz Fanon llama al "hombre culto" de los estados coloniales o neocoloniales el "intelectual colonizado". Éste tiene ciertas exigencias pedagógicas que cumplir: "El intelectual colonizado que decide librar el combate a las mentiras colonialistas (imperiales), lo hará en escala continental. El pasado es valorizado"<sup>479</sup>. El "intelectual colonizado" que se rebela de su función alienada y repetitiva pasa,

nos dice el psiquiatra martiniqués, por tres fases (que son en parte por las que ha atravesado esta misma ética): "En una primera fase, el intelectual colonizado prueba que ha asimilado la cultura del ocupante imperial [...] En un segundo momento, el colonizado se estremece y decide recordar [como un Alejo Carpentier en *Los pasos perdidos*...] Pero como el colonizado no está inserto en su pueblo, como mantiene relaciones de exterioridad con su pueblo, se contenta con recordar [...] Por último, en un tercer período, llamado de lucha, el colonizado -tras haber intentado perderse en el pueblo, perderse con el pueblo- va por el contrario a sacudir al pueblo. En vez de favorecer el letargo del pueblo se transforma en el que despierta al pueblo"<sup>480</sup>. Sin embargo, se deberá distinguir el intelectual colonizado que se convierte en la "intelligentzia" de la revolución del "trabajador revolucionario de la cultura", que situado desde el seno del mismo pueblo, sin ser un "intelectual", constituirá el momento fontanal de la cultura revolucionaria o liberadora. Pero este tema lo trataremos en el próximo parágrafo.

En América latina los diversos proyectos políticos formulan igualmente modelos pedagógicos adecuados a sus fines. Por ello no es difícil suponer que los regímenes de nacionalismos populares (sean éstos de centro, como el varguismo, peronismo; sean de izquierda como el fidelismo cubano; sean frentistas como el de Chile bajo Allende; sea modernizante militar como el de la revolución peruana del 68) (*modelos* 1, 2, 3 y 8 del *esquema* 34, del § 58, tomo III, 2) tienden, aunque resulta difícil conseguirlo, a dar participación popular en la educación, claro que implementada de muy diversas maneras. Debe ser una educación más dialógica, crítica de los condicionamientos políticos, participativa de la "base", no autoritaria, creadora. Así se nos dice, como ejemplo, que "el cambio de la obsoleta, onerosa e ineficiente organización escolar actual representa una de las reformas estructurales de mayor trascendencia entre las previstas por el gobierno [...] Dos son los criterios fundamentales en los que se apoya el diseño de la nueva estructura organizativa: La obra educativa considerada como función social de responsabilidad comunitaria; y la integración de los centros educativos en redes interconectadas de servicios nuclearizados, con funciones en ámbitos territoriales"<sup>481</sup>. Nace así la noción de "núcleo educativo comunal" (NECOM) con sus "centros comunales" (CECOM). Se organiza así el "espacio pedagógico" con participación activa del pueblo. La experiencia china, en otro contexto conti-

mental, político y cultural, debería ser tenida muy en cuenta, por otra parte.

De la misma manera en estos modelos pedagógicos para la liberación latinoamericana debe surgir una redefinición de la universidad, donde la docencia, ciencia y tecnología deben cobrar un claro sentido crítico, ético-político, a fin de "conservar y transmitir cultura, enseñar, formar y capacitar profesionales y técnicos, investigar y proyectarse hacia la comunidad serán ensamblados (estos fines) con los grandes objetivos nacionales al *servicio del pueblo* en la etapa de la liberación"<sup>482</sup>.

El hijo, la juventud, el pueblo como portador de la cultura popular, es el que posee como propio el proyecto pedagógico de liberación. No respetarlo en su exterioridad, no escuchar su pro-vocación novedosa es sumirse en la dominación, en la tautología, en la esterilidad del "eterno retorno de lo Mismo".

### § 53. *La moralidad de la praxis de liberación pedagógica*

Se trata ahora de pensar la cuestión por último decisiva de toda la pedagógica: la praxis de dominación educativa contrapuesta a lo que podríamos llamar la "revolución cultural" de nuestro tiempo y desde la periferia. En el primer caso el sujeto activo es el imperio o la élite "culta" nacional. El sujeto activo en cambio de la "revolución cultural" (que comienza por revolución y continúa por construcción de un nuevo sistema educativo que es el fruto del proceso de liberación pedagógica en su conjunto) es el hijo, la juventud, el pueblo oprimido y marginal de las naciones neocoloniales del globo en el presente. Es decir, debemos ahora juzgar la moralidad (bondad o maldad) del acto educativo mismo, a la luz de sus respectivos proyectos (si es de dominación, es perverso; si es de liberación, es justo, bueno, humano y humanizante). El Otro como hijo, juventud o pueblo es el criterio absoluto de la meta-física, de la ética: *afirmar al Otro y servirlo es el acto bueno; negar al Otro y dominarlo es el acto malo*. El maestro liberador permite el despliegue creador del Otro. El preceptor que se enmascara detrás de la "naturaleza", la "cultura universal" y muchos otros fetiches encubridores, es el falso maestro, el sofista científicista, el sabio del sistema imperial que justifica las matanzas del héroe conquistador, represor.

Ningún momento de la meta-física antropológica exige como la pedagógica *escuchar la voz del Otro*. En la pedagógica la

voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible. La mutua escucha, claro que con diversos sentidos ya que uno se entrega y en esencia el otro recibe, es la *conditio sine qua non* del amor-pedagógico (*ágape*) como extrema gratuidad<sup>483</sup>. Pero, si el decir a un otro algo es imposible, si trascender el nivel óntico en el plano de la expresión es un querer saltar sobre su propia sombra, toda la pedagógica quedaría ontológicamente situada dentro de la praxis de dominación pedagógica, ya que maestro-discípulo sólo podrían hablar tautológicamente, acerca de "lo Mismo" que el maestro ya es. Tal podría ser una inadecuada conclusión de una apresurada lectura de Ludwig Wittgenstein, así como el cientificismo es una falsa actitud no de la ciencia sino de inadvertidas opciones ético-políticas.

Wittgenstein indica que "el mundo es todo lo que acaece", y por ello "el mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas"<sup>484</sup>. El sentido es del hecho en el mundo, de lo cual se deduce que "el sentido del mundo debe quedar fuera (*ausserhalb*) del mundo. En el mundo todo es como es (*So-Seins*) "<sup>485</sup>. El Todo, la Totalidad *es como es* y porque es *así*: absurdo es buscar una razón o fundamento al fundamento mismo. Pero Wittgenstein (más allá de sus seguidores neopositivistas o cientificistas) admite la metafísica (tal como Kant: como tema místico pero no de ciencia)<sup>486</sup>: "La ética es trascendental"<sup>487</sup>; es decir, se ocupa de lo que está más allá de los hechos mundanos, y, en primer lugar, de la voluntad libre. Pero "de la voluntad como sujeto de la ética no se puede hablar"<sup>488</sup>, porque para Wittgenstein el "hablar" se refiere sólo a los hechos (al sentido de los entes intramundanos). Esta reducción del habla es grave, pero, al menos, no se niega *otro tipo* de habla (aunque se sugiere su imposibilidad). De todas maneras "la voluntad, buena o mala, cambia el mundo; sólo puede cambiar el horizonte del mundo, no los hechos"<sup>489</sup>; de otra manera: la voluntad se refiere al nivel ontológico y no al óntico, ya que puede habérselas con el mundo en cuanto tal. Sin embargo, se reconoce que "hay (*es gibt*), ciertamente, lo inexpresable, lo que se manifiesta a sí mismo: esto es lo místico (*das Mystische*) "<sup>490</sup>. Sobre lo ético que pende de la voluntad libre, o sobre lo místico nada puede decirse ya que "carecen de sentido (*unsinnig*) " porque están más allá del hori-

zonte de sentido, que es el mundo. Y, por ello, "de lo que no se puede hablar, mejor es callarse"<sup>491</sup>. Aunque parezca extraño no podemos tener hasta el momento ninguna oposición radical a la exposición wittgensteiniana, pero simplemente nos parece que su discurso termina cuando debe sólo empezar. El terminar su discurso allí puede hacer pensar que no hay nada más que decir (y en este caso todo decir es exclusivamente *óntico*); la pedagógica dominadora y el antimetafisismo neopositivista y el cientificismo pretendidamente universalista del "centro" tendrían razón. Pero, ¿si lo *más allá* del mundo, lo así llamado místico o ético, pudiera él desde su exterioridad expresarse, revelarse? ¿No sería con justicia la única adecuada actitud desde mi mundo *callarme* acerca de lo que, no sólo no puedo sino que no debo atreverme a hablar: *lo que el Otro* es como historia dis-tinta y que sólo se revela desde su libertad incondicionada por el horizonte de mi mundo? Por ello es exacto Wittgenstein al indicar que el "sentir el mundo como un todo limitado (*begrenztes*) es lo místico"<sup>492</sup>, lo ético, lo meta-físico, porque sólo desde el Otro como el más allá del ser la totalidad del mundo (o la comprensión del ser) queda reducida a ente, a ser un horizonte dado, un sistema *pasado*, un momento superado de la historia del ser: ahora sí puedo descubrir desde la Alteridad (lo místico de nuestro filósofo) el *sentido* del mundo desde *fuera* (desde la realidad del Otro, del pobre, del hijo, la juventud, el pueblo; o el maestro auténtico y liberador).

Es necesario *callar* ante lo que no puede hablarse: *la revelación* del Otro como otro, como misterio, como mundo dis-tinto. "Su" revelación es "inexpresable (*Unaussprechliches*)"<sup>493</sup> desde "mi" mundo; ni su revelación ni su realidad es un "hecho" en mi mundo. La revelación, en el acto del Decir mismo (o mejor: del Decirse en el cara-a-cara), se avanza sólo en parte como "hecho" (ente o sentido: es la *semejante*), pero en parte como "exterioridad" (cosa o realidad: es lo *dis-tinto* de la ana-logía). En cuanto "exterioridad" lo dicho es del Otro como otro, como ético, como meta-físico, como místico y aún sagrado. Wittgenstein no terminó su discurso lógico (así como Marx, lo veremos en el *capítulo X*, del tomo III, 2, no terminó su discurso ateo) y por ello dio pie a la negación de lo meta-físico.

La *praxis de dominación pedagógica* se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óntica del sistema vigente, el del peceptor rousseauiano. La cultura dominadora-



represora, censurante, se practica como *êthos* autoritario sádico (en la relación *preceptor-alumno*) y masoquista (Estado-*preceptor*, *preceptor-alumno*)<sup>494</sup>. El buen educador cumple la cultura vigente-dominadora; su praxis está en concordancia con el pro-yecto tenido por todo (los dominadores) como natural (aunque no se cuestiona si es un pro-yecto imperial). Sus virtudes son aquellas que todos aplauden. El *buen* alumno simplemente debe atenerse a repetir la conducta normal de su preceptor y recordar todo lo que se le enseñe en las aulas. La única palabra es la tautología ideológica del *slogan*, de la propaganda, de los mitos dominadores, aplastantes. Esta praxis educativa, que puede estar muy perfeccionada con medios audiovisuales, con encuestas y con dinámica de grupo (perfeccionadamente *dominadora*), aprisiona más *técnicamente* al niño, juventud y pueblo. La educación es domesticación, aprendizaje por repetición, tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (Estado-pueblo). La violencia, el castigo, la represión enseñan que toda rebeldía es imposible. "El hallarse ya escarmentado y, al mismo tiempo, sometido frente al poder real, lo predispone a preferir formas de vida totalitarias... Los resultados (de investigaciones) demostraron que los individuos especialmente propensos a caer bajo la propaganda fascista (sea nazi, europea, americana o rusa) representan una ideología que exige una identificación rígida, acrítica, con la familia"<sup>495</sup>. Cuando el padre-Estado es sumamente rígido, lo mismo que el preceptor, y la praxis dominadora se manifiesta coherentemente, el niño supera demasiado pronto el edipo y se identifica con el padre-Estado tirano. Su voluntad queda totalmente sometida a la paterna y tiene horror por la autonomía, independencia, liberación. Encuentra una inseguridad ancestral ante lo abierto, una como agorafobia. En estos casos "el educador es siempre el que educa; el educando, el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso o los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción..."<sup>496</sup>. La lista de oposiciones podríamos continuarlas al infinito. Lo cierto que el educador es el *yo magistral* constituyente del mundo pedagógico, mientras que el alumno es el *ente orfanal* que recibe el saber. "En la *visión bancaria* de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a

los que juzgan ignorantes"<sup>497</sup>. El preceptor-padre-Estado domina así el alumno-hijo-pueblo (recuérdese la *flecha b* del *esquema 24*, § 49; o las *flechas a* y *c* del *esquema 26* del § 52).

El maestro dominador tiene como fundamento de su *êthos* una profunda desconfianza de su discípulo. Por ello no logra inventar las mediaciones educativas en la libertad. Pero la injusticia se manifiesta en el magisterio por la actitud permanentemente jactanciosa, mendaz, hipócrita, irónica o enmascaradora<sup>498</sup>. Lo más grave es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor, falso. La mentira formal es la afirmación de algo falso enunciado intencionalmente para confundir a otra persona. En la conciencia ideológica o "conciencia feliz", la aceptación de la bondad del pro-yecto (dominador) es tan ingenuo, obvio, acrítico y ahistórico, que el preceptor obra con la mejor intención, con honesta severidad, con disciplinado estoicismo<sup>499</sup>. En realidad todas las virtudes del "honesto" maestro del sistema pedagógico vigente, que enseña desde la "naturaleza" (sin tener conciencia que la naturaleza es el pro-yecto dominador de la cultura imperial, gerencial, ilustrada, etc.), son corruptores vicios mistificados dentro de la burocracia docente, castradora del niño, filicida. El "honesto" maestro del sistema vigente es la mediación sádico-masquista del ocultamiento de la exterioridad. ¿Cómo habría de descubrir a los discípulos el sentido real de los entes si el mismo pro-yecto que acepta y desde el cual enseña teóricamente encubre al hijo, juventud y pueblo como Otro, y sólo lo acepta como no-ser, como nada, como *tabula rasa*, como huérfano, como ignorante, como materia a ser formalizada: *como objeto?*

Muy por el contrario, la *praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como *servicio*, como *praxis ana-léctica* que es la respuesta a la palabra ana-lógica<sup>500</sup>. Nuestra exposición se dividirá en tres partes y significará una pedagógica del *anti-Émile*: en primer lugar mostrarnos cómo es falso que "no importa que (el hijo-pueblo: el discípulo) tenga padre y madre"<sup>501</sup>, porque teniendo padre-madre y cultura popular el educando es la *fontanalidad originaria* de la pedagógica. En segundo lugar tampoco es real que el preceptor se "encargue de sus (los del discípulo) deberes, (a fin de) hacerse cargo

de sus derechos... (debiendo por ello el alumno) no obedecerme sino a mí solo (*il ne doit obéir qu'à moi*)", al preceptor, ya que el maestro *como exterioridad crítica* antes que todo "obedece" al educando. En tercer lugar el *proceso educativo* no lo conduce exclusivamente el yo magistral constituyente, sino que se cumple, desde la creatividad del educando (*el sujeto activo*) y la criticidad encarnada de la fecundidad pedagógica de los diversos grados de la institución pedagógico-liberadora. Vemos entonces estos tres aspectos por separado.

Antes aún debemos desechar dos extremos. Por un lado la defectuosa situación pedagógica del "intelectual esclarecido" (el preceptor rousseauiano) *que enseña* a la masa los caminos de la revolución. Se arroga entonces una verdad que nunca puede poseer *por* ni *en sí*. Por otro lado la utopía de un pueblo que podría auto conducirse críticamente; esta ilusión espontaneísta es manipulada por los inescrupulosos o los ilusos: ambos, de una u otra manera quieren "usar" al pueblo. Todo pueblo necesita la exterioridad de maestros, claro que no todo profeta es auténtico, hay falsos profetas, sofistas mercenarios, "despistados". La superación de esta aporía: o intelectualidad vanguardista o cultura popular autocrítica, nos exigirá formular resumidamente la pedagógica ana-léctica de la liberación.

El primer paso se enuncia de la siguiente manera: *el oprimido pedagógico como exterioridad* (el ámbito D del *esquema* 26). El tema ha sido indicado en el § 50. El niño del primer edipo, la juventud en el tiempo del segundo edipo, el pueblo como sujeto de la cultura popular lanza *su palabra*. Su palabra dice, si es revelada por el Otro como otro: "-¡Soy una historia *nueva* que no comprendes, ni interpretas!" El niño hasta su racionalidad poco y nada puede protestar si su palabra no es escuchada; por otra parte su misma palabra se expresa negativamente como llanto o protesta infantil. Fácil es acallarla con un reto, con un grito, con un castigo corporal. Pero al mismo tiempo fácil es al niño identificarse con su padre, reprimir el amor a su madre, y entrar en el mundo machista de la cultura imperante. La crisis fue superada con la represión del hijo: el primer *filicidio*, pero del cual no queda ningún testigo sino la frustración primera en el mismo hijo.

El joven en cambio, desde su adolescencia, grita pero con más potencia; además puede ahora usar sus largas y juveniles piernas para correr, sus fuertes brazos para golpear, arrojar piedras, usar armas: es la rebelión juvenil. El también grita lo mismo: "-¡Soy otro! ¡Otro que mis padres, que las

antiguas generaciones, que la cultura imperante!" Esa es su palabra. ¿Cuál es la respuesta?: "-Estos muchachos no saben lo que quieren; lo que pasa es que no han sufrido nada todavía; deben trabajar para aprender". En otras palabras: cuando "funcionen" en el sistema ya no gritarán... Pero, nos preguntamos, ¿"funcionar" en el sistema no es haber reprimido el amor auténtico por el padre y la patria más justa, por la cultura popular hoy oprimida y trabajada por el Imperio? ¿No es acaso una muerte en vida? La rebelión juvenil que se hizo presente en más de cincuenta países en 1968-1969, a los cincuenta años de la Reforma de Córdoba (1918), no es una pasajera irrupción de irracionalidad: es la presencia ya insoslayable hasta el fin de la cultura vigente del *nuevo*, del que no quiere vivir muerto en el sistema (la muerte es la totalización en "lo Mismo": el aburrimiento ontológico como repetición eterna sin novedad). Esa revolución juvenil mundial, en Estados Unidos y Europa<sup>502</sup>, en Asia<sup>503</sup>, en Africa<sup>504</sup> y en nuestra América latina<sup>505</sup>, nos muestra un hecho pedagógico y nuevo en la historia de la humanidad desde sus comienzos: la cultura mundial que se gesta, mundial por su estructura, es represora de la juventud, del que está por dejar el juego para incorporarse al trabajo "serio" y que no ha entrado por ello en el sistema pero debe entrar dentro de poco. Es como la angustiada impresión, con sus gritos y "pataleos", del que va a ser encarcelado o electrocutado. Es el tiempo en que no se acepta todavía la próxima pérdida de la libertad anterior al sistema, el fin de la *pre-historia* del funcionario, del burócrata, del "honesto" empresario, militar, obrero...

El pueblo, por último, eleva un clamor aun más multitudinario. Toda revolución política, económica nacional o social es simultáneamente *revolución cultural*. Querer la independencia política, económica o social es querer al mismo tiempo poder hablar la propia lengua, adorar al propio Dios, rendir culto a los propios héroes, usar los propios símbolos...vivir en el seno de la cultura popular "de la cual y en la cual hemos nacido y hemos sido alimentados"<sup>506</sup>. El folklorismo, el amoblamiento "rústico" de las casas, el retorno a la lengua materna nacional, el aprecio a la propia literatura (el *boom* de la literatura latinoamericana), la autoafirmación digna del mestizo, del indio, del negro en el Caribe, son signos frecuentemente secundarios de la presencia de la palabra de la exterioridad popular que pro-voca a una nueva pedagógica. Esta palabra se pronuncia, es clamorosa; toda la cuestión es saber oírla, dejar que se acostumbre a proferirla. Esencialmente

dice: "-¡Tengo hambre! ¡Tengo historia propia! ¡Dejadme ser dis-tinto! ¡No deseo ya ser objeto de misión, ni de educación civilizadora, ni de métodos pedagógicos! ¡Dejadme ser! ¡Tengo derecho!"

El segundo paso se enuncia de la siguiente manera: *el maestro liberador como exterioridad crítica* (la *flecha f* del *esquema* 26). El que será maestro o pro-feta (el que hablará críticamente "delante" del sistema) en su inicio es uno más, un miembro integrado de la cultura de masa al menos, cuando no parte de la cultura oligárquica y aun imperial. Pero un día *escucha* la voz del Otro pedagógico (del niño, juventud, pueblo). El poder escuchar es ya toda una conversión, una "muerte a la cotidianidad"<sup>507</sup>; poder establecer el "cara-a-cara" con el pobre pedagógico es haber puesto en cuestión *el sistema*, es haberse puesto en cuestión *en* el sistema. Por ello el magisterio del *anti-Émile* no exige obediencia al discípulo sino que se exige a sí mismo como maestro obediencia (*ob-audire*: escuchar al que se tiene delante) al discípulo. Es el anti-pacto rousseauiano, imperial o burgués dominador. El maestro, "el que obedece se mueve por el imperio del que es obedecido"<sup>508</sup>. El futuro maestro liberador es conducido de la mano, ciego y débil en las tinieblas del mundo *nuevo* (que el Otro es en *realidad*), por su hijo, la juventud, el pueblo. Sólo la confianza en su palabra lo guía y le evita el error, el errar fuera del camino que lo lleva al Otro (*flecha d* del mismo *esquema*). El discípulo le indica quien es "por signos"<sup>509</sup>, por su palabra revelante, desvelante. Lo que el discípulo es (el hijo, juventud, pueblo) debe ser creído, "pues se cree en lo ausente, y se ve lo presente"<sup>510</sup>: el Otro como otro está más allá de la presencia del ente; es meta-físico, lo incomprendible si no se revela. En mi mundo está presente su rostro pero no el misterio de su *nueva-historia-otra*. La *ob-ediencia* de la voz del Otro y la con-fianza en lo que revela es el punto de partida del auténtico magisterio, el *real*, el que podrá educar. La palabra pro-vocante o interpelante del discípulo *con-vierte* (hace converger) al simple padre o ciudadano en un maestro. El maestro nace no con el *pacto pedagógico* rousseauiano por el que exige obediencia al discípulo; el maestro nace cuando alguien, cualquiera, ob-edece y con-fía en la voz de alguien que pide ser servido en aquello que necesita y no tiene. El magisterio será *servicio*, por ello nace como escucha de la novedad alterativa del Otro.

La voz del otro es ex-igencia, perentorio llamado a un trabajo liberador. Para poder servir trabajando es necesario an-

tes con-vivir para poder comunicarse. La incomunicación del cara-a-cara, relación irrespectiva inicial, debe ser vivida en la comunicación<sup>511</sup>, en la convivialidad<sup>512</sup>. La comunicación es ante todo asumir la opresión del oprimido, vivir-con para padecer-con. Es aquí donde se forma el maestro futuro. La superación de la teoría aprendida e irreal y la teoría que nace del seno del pueblo y la historia, la teoría real, se lleva a cabo en la *militancia*<sup>513</sup>, en el compromiso concreto donde la revelación del Otro (hijo, juventud, pueblo) lleva al futuro maestro a la praxis de lo que cree pero todavía no interpreta adecuadamente: se arriesga por el Otro como otro. Así, poco a poco, deviene otro que sí; así transpasa la línea del horizonte de su mundo y liberándose de ser una "parte" funcional del sistema emerge en la *exterioridad* (ámbito D del esquema 26). El compromiso militante, lugar meta-físico adecuado, el lugar hermenéutico por excelencia (la pobreza histórico-real), ha permitido crecer en el autoconsciente al futuro maestro, quizás el intelectual crítico, quizá revolucionario, más aún: liberador<sup>514</sup>. Sólo desde la exterioridad, a la intemperie, en la precariedad, la persecución, la soledad, el desierto, surge el profeta, el maestro propiamente dicho, el que podrá comenzar su tarea pedagógica.

La praxis de liberación pedagógica (*habodah* en hebreo, el servicio) es palabra precisa, inequívoca, de discernimiento, es el "juicio de la Totalidad", el "criterio que de-struye". El maestro desde fuera del sistema (ámbito D) corta con espada de dos filos (*flecha f* del *esquema* nombrado). El *êthos* del maestro es desde ese momento tremendo: si no critica muere como maestro; y si vive como maestro corre riesgo continuo de ser objeto de la persecución, la violencia física, la aniquilación fáctica, de la muerte. Su muerte como maestro es la traición a la palabra escuchada del hijo, la juventud y el pueblo; su muerte como testimonio de esa palabra es martirial, heroica, la muerte humanamente suprema, mayor aún que la del héroe de la patria que muere por los iguales: el maestro muere por los más débiles, por los que no pueden defenderle ni vengarle. El héroe de la patria muere por el presente; el maestro muere por el futuro, por lo que ad-viene. Sin embargo, lo propio del *êthos* del magisterio es la fecundidad fontanal de la veracidad.

La *veracidad* no es la sola verdad como des-cubrimiento. La veracidad es no sólo decir la verdad; es un querer decir la verdad como verdadera ante el que aprendiéndola se libera. Por ello la veracidad incluye el riesgo del encubrimiento ideo-

lógico; la valentía que vence el miedo de decir la verdad erótica, pedagógica y política que se opone al sistema. La veracidad es un momento de la justicia<sup>515</sup>, es dar al discípulo lo que le corresponde como hombre nuevo, futuro. El maestro que enseña la "verdad" del sistema imperante, el sentido encubridor de los entes desde el pro-yecto perverso vigente, no enseña la verdad ni es veraz. En realidad es el sabio del sistema, es el encargado por los dominadores de engañar al niño, la juventud y el pueblo para que acepten el sistema como natural, eterno, sagrado. Por el contrario, el que profesa como su profesión el ser pro-feta o maestro, el que tiene como *êthos* desocultar lo que el sistema pretende encubrir, el que tiene como pro-yecto estar-en-la-verdad del Otro para permitir que sea sí mismo, otro que el sistema, será un crítico insobornable. Es desde la *devoción sagrada* que tiene por su discípulo<sup>516</sup>, amor entrañable mayor que todo otro amor, que la pérdida de la vida por fidelidad al discípulo le es más llevadera al auténtico maestro que la pérdida del sentido de vivir que le depara la traición a los suyos, a los que confían en él.

No por ello el maestro deja de lado la precisión, la exigencia, la disciplina del hijo, juventud y pueblo. Por el contrario, con celo siempre renovado intenta luchar contra lo peor que el discípulo tiene dentro de sí: la introyección del sistema en aquello que vive negativamente como opresión, pero que en realidad es deseo de dominar con los que dominan, de poseer los valores del sistema (ámbito C del *esquema* 26). Este discernimiento impide al auténtico maestro caer en la fácil demagógica, y permanecer en la justicia, en el duro camino de la liberación. Es necesario una inmensa *fortaleza*, que hay que comunicar al discípulo, para coronar el proceso de liberación educativa. Discernir, como hemos dicho, lo peor (lo introyectado por el sistema) de lo mejor (el ámbito de exterioridad D), es la tarea esencial del maestro. Sin embargo es tarea ruda, dificultosa, que exige un criterio firme y una teoría real y clara.

El tercer paso se enuncia de la siguiente manera: *el proceso educativo niega asumptivamente la introyección del sistema (de-strucción) y con-struye afirmativamente la exterioridad por la praxis ana-léctica de liberación, en permanente unidad creativo-innovadora del maestro-discípulo. No hay más un ego magistral puro que enseña (educador) y un ente orfanal que es educado (educando). El que será enseñado enseña primero al que será su maestro; el que es maestro enseña a criticar al*

discípulo lo que ya es y que aprendió el maestro en su momento discipular inicial. Lo que ahora enseña el maestro es devuelto por el discípulo como objeción, crítica, pregunta, derivación, sugerencia, innovación, etc. El maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente. La relación no es dia-léctico dominadora, sino ana-léctico liberadora. Veamos como ejemplo algunas oposiciones de ambas actitudes:

<u>Dia-léctico liberadora</u>		<u>Ana-léctico liberadora</u>
Actitud conquistadora	<i>versus</i>	actitud co-laboradora
Actitud divisionista	<i>versus</i>	actitud convergente
Actitud desmovilizadora	<i>versus</i>	actitud movilizadora
Actitud manipuladora	<i>versus</i>	actitud organizativa
Actitud invasora cultural	<i>versus</i>	actitud creadora <sup>517</sup> .

La liberación cultural es una acción de enorme riqueza innovadora. El *sujeto con-structor* de "lo nuevo" (en el niño su *carácter* adecuado a su exterioridad; en el joven su *oficio* en una sociedad justa; en el pueblo la realización de su *cultura popular nacional*) es el mismo educando. Lo que pasa es que para con-struir antes hay que *des-armar* lo que el sistema le había im-puesto (no sólo "puesto"). Ese momento des-armante es lo que hemos llamado la "des-trucción" asumptiva. Es decir, se trata de que se debe negar la negación que se había producido por la pedagogía de la dominación en el niño, joven, pueblo. En efecto, la pedagogía dominadora (desde el hogar, la escuela, la universidad, ciencia y tecnología, medios de comunicación masiva; sea desde el imperio, la oligarquía nacional, etc.), tienden a "conquistar" prosélitos, miembros, títeres que por el número y pasividad den masa al poder establecido. Para conquistar al Otro es necesario "dividirlos", separarlos, aislarlos, no permitirles conciencia de grupo, de clase, de pueblo. El divisionismo lleva a la imposibilidad de "movilizarse", de congujar en la base una cierta reflexión, una praxis pedagógica; la acción táctica que abre la comprensión estratégica de la problemática crítica. La desmovilización leva a la "manipulación" de cada miembro de la cultura de masa, sea por la propaganda, por la utilización para fines inconfesados, por el soborno, el terror, la intimidación, etc. Todo esto no es sino la "invasión cultural" imperial y oligárquico-nacional contra la cultura popular. Estas actitudes son dia-léctico dominadoras porque simplemente se incluye al Otro



en el sistema y se le introyecta la cultura imperante (el ámbito C del *esquema* 26). Esta introyección dominadora de "lo Mismo" es alienación del otro, del hijo, juventud y pueblo. La autoritaria vigencia del padre, la burocracia escolarizante, la burocracia *total* (diría Marcuse). La misma "educación permanente", en este caso, no sería sino la pretensión del sistema de prolongar el tiempo de la manipulación alienante del educando, separándolo de las instituciones educativo-populares para absorberlo totalmente en una escolaridad que nunca terminaría (claro es que es imposible en los países periféricos por el altísimo costo que esta inútil burocratización significaría).

Por el contrario una pedagógica liberadora tiene conciencia que el maestro sólo es un sujeto pro-creador, fecundante del proceso, desde su exterioridad crítica. No pretenderá no influir en nada como Sócrates o el preceptor del *Émile*. Por el contrario, advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará conciencia refleja de lo que él agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico. Sin embargo, la única manera de hacerlo avanzar es dándole algo que le falta: la crítica liberadora como método; pero para que esa misma crítica no se vuelva dominadora debe advertirle el *cómo* esa crítica la ejerce él mismo. Debe "poner las cartas sobre la mesa" para que el discípulo conozca de lo que se trata.

El maestro crítico *co-labora* en el proceso. En primer lugar advirtiéndole sobre lo que el sistema le ha introyectado (ámbito C). Esta introyección es negación de la exterioridad del discípulo, y sin embargo es también un disvalor que no debe simplemente aniquilar sino asumir: es una negación asumpativa. De esta manera conocerá el sistema, podrá expropiarle lo que crea conveniente, no tendrá que volver a "inventar la pólvora". Sólo alguien que conozca muy bien el "sistema" (y por ello naturalmente podría ser dominador dentro de él) puede ejercer este discernimiento teórico-práctico, esta hermenéutica existencial del sistema.

El discípulo *con-verge* así hacia sus condiscípulos, hacia la exterioridad, para re-conocer sus propios valores (de hijo nuevo, de generación dis-tinta como juventud, de cultura popular propia). Pero esa convergencia debe ser *movilizante*. Es decir, debe poder ejercer una cierta praxis educativa, donde en el riesgo de su propia novedad exteriorizada vaya cobrando conciencia de su destino. Es así como va surgiendo el *sujeto* activo, creador, con-structor del nuevo orden. A par-

tir de su *situación real* podrá aprender a construir su nuevo mundo. Si siempre se le enseñó un mundo mítico, lejano, irreal, nunca podrá crecer en la realidad. El niño debe descubrir la hidrografía en el arroyuelo de su pueblo; la historia en la vida de su padre y su abuelo; la lengua en su lenguaje infantil. La juventud debe descubrir desde su realidad local, económica, política, la realidad del mundo. El pueblo debe tomar conciencia crítica de su situación de clase, de grupo, de región desde su mismo mundo cotidiano. Por ello Paulo Freire indica que es esencial para "la educación como práctica de la libertad" la reflexión en grupo y con toda sencillez de "las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura"<sup>518</sup>. Desde el descubrimiento de su realidad el educando debe *organizarse*, debe estructurar su praxis, compartir responsabilidades, hacer de su teoría un momento esclarecedor de lo que se vive en grupo.

Negando lo introyectado, de-struyéndolo asumptivamente, es que el sujeto con-structor realiza su tarea creadora. Así comienza la revolución cultural en un momento privilegiado que es el de la *cultura revolucionaria*. Es un momento de euforia, de profunda alegría expresiva. En la época neocolonial es el entusiasmo de los héroes del siglo XIX por construir una nueva sociedad emancipada. Es la alegría de que "lo facúndico" (como dice para Argentina Saul Taborda: la cultura popular de lo oprimido en nuestras naciones, las provincias, departamentos, regiones campesinas o marginadas) irrumpe como *nueva estética*. El rostro del indio, del mestizo, del obrero, de la mujer, del niño, del joven, de peligroso y feo es visto ahora como esperanza y belleza: es de ellos el futuro y la patria nueva.

El que se libera pedagógicamente, el oprimido (el hijo del *filicidio*, la juventud y el pueblo del *plebicidio*), debe poco a poco ir descubriendo las nuevas instituciones con-structivas del orden nuevo. Esas instituciones anti-burocráticas deben nacer desde abajo, desde la base, desde el pueblo. Descubre por ello y de inmediato, mediaciones eliminadas por la dominación de los "sistemas" implantados para oprimir<sup>519</sup>. Entre el profesor magistral y el intimidado alumno, entre el médico super-especializado de alto nivel científico y el enfermo popular con gripe no hay momentos pedagógicos intermedios, se los ha eliminado. Así por ejemplo el *trabajador de la cultura* (como ampliación del sistema de la enseñanza por sobre el "sistema escolar" absorbente y burocrático) de cada cuadra

y manzana, de cada región campesina, no necesita todo el "saber" de los maestros y profesores diplomados del sistema. Puede enseñar no sólo a leer y escribir, sino que además puede dar conciencia crítica. *Los trabajadores médicos populares* (uno cada cien habitantes en China)<sup>520</sup> permiten postergar la consulta del médico universitario para los casos graves. De esta manera el pueblo asume su cultura, su salud, su transporte, supliendo los monstruos de "servicios" burocratizados que, al fin, explotan al usuario y no le otorgan utilidad. El *trabajador* de la cultura o médico popular, además, *permaneciendo en el seno del pueblo* por sus otros trabajos (de zapatero, panadero, etc.), es un momento mucho más integrado de teoría-praxis, y responde mejor a las exigencias de la cultura popular. Se devuelve al pueblo no sólo el uso y aprendizaje pasivo de la cultura; se devuelve al pueblo la creación y construcción de su propia cultura, pero lo que es más: se le devuelve el *control* de su propia historia.

Al servicio de los líderes populares de la cultura y del pueblo mismo deben: redefinirse los "sistemas" de escolaridad, de la universidad, ciencia y tecnología, de los medios masivos de comunicación. En ellos no sólo debe participar el pueblo, deben tener el control por mediación de sus militantes revolucionarios de la propia cultura. La ley orgánica de la educación del Perú, por ejemplo, nos dice que "la educación reformada tiene como sentido esencial el logro de un nuevo hombre en una nueva sociedad. Ello significa la tarea de crear condiciones originales para el brote de modos de comportamiento personal y social auténticamente humanos, y, por tanto, no sujetos a deformaciones históricamente producidas en las sociedades subdesarrolladas y en las sociedades opulentas, ambas regidas por el lucro, la represión y la agresividad"<sup>521</sup>. El nuevo sistema se le denomina "modelo educativo nuclear" y consiste en una distribución adecuada de los servicios pedagógicos en lo que podría llamarse el "espacio educativo nacional"<sup>522</sup>. Esto permite una mayor participación del pueblo en el asumir su propia educación, en constituir "comunidades docentes" en todo el país, en bajar los costos, etc. Sin embargo, no se llega a ver nada sobre la formación de trabajadores docentes con poca instrucción teórica pero mejor adaptados a las exigencias populares. En este sentido la reforma no llega todavía al fondo. Hay, sin embargo, un interesante "servicio civil de graduados" (de universidades, institutos superiores y otros) por el cual los egresados dan un cierto tiempo al servicio de la educación popular<sup>523</sup>.

El *êthos* del hijo, de la juventud, del pueblo en el proceso de su liberación cultural, puede sólo descubrirse cuando hay auténticos maestros que tienen por ellos la fidelidad extrema de la veneración por sus discípulos. Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto. Ante ellos tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es "piedad" sino reverencia agradecida, amor al pedagogo, al que viene a dar la seguridad de un "ideal del yo" que le falta al padre introyectado en el sistema y al mismo sistema dominador contradictorio e inmoral. El maestro puede ser objeto de culto cuando los que debían ocupar su lugar han traicionado al hijo, a la juventud y el pueblo: el padre y el Estado neocolonial dependiente<sup>524</sup>. En la liberación, en cambio, el padre en el hogar, el maestro en el sistema pedagógico y el Estado independiente permiten al hijo desarrollar creadoramente sus posibilidades alterativas, meta-físicas, dis-tintas.

La praxis de liberación pedagógica, entonces, permite a maestro-discípulo crecer mutuamente y devenir así el hermano-hermano en una política fraterna (objeto del *capítulo IX*). La posición erótica varón-mujer dejó lugar a la posición pedagógica padres-hijos; ahora ésta deja lugar a la política latinoamericana, adulto-adulto en la comunidad fraterna.

La pedagógica es la meta-física filial, la del hijo, pero latinoamericano, aquel del cual el poeta dice bien que "cuando yo vine a este mundo, / nadie me estaba esperando"<sup>525</sup>, o, quizá, nuestra madre, amerindia, quiso esperar para nosotros un futuro más promisorio que el que la historia le deparó a ella. En una obra de Carlos Fuentes, la india amante de Cortés habría dicho lo que sigue:

"Se hincan, gimiendo; lloran; se abrazan. Marina grita:  
"Marina. -Oh, sal ya, hijo mío, sal, sal, sal entre mis piernas...sal, hijo de la chingada...adorado hijo mío, sal ya...cae sobre la tierra que ya no es mía ni de tu padre, sino tuya...sal, hijo de las dos sangres enemigas...sal, mi hijo, a recobrar tu tierra maldita, fundada sobre el crimen permanente y los sueños fugitivos...ve si puedes recuperar tu tierra y tus sueños, hijo mío, blanco y moreno; ve si puedes lavar toda la sangre de las pirámides y de las espadas y de las cruces manchadas que son como los terribles y ávidos dedos de tu tierra...sal a tu tierra, hijo de la madrugada [...]. Hay demasiados hombres blancos en el mando y todos quieren lo mismo: la sangre, el trabajo y el culo de los hombres oscurecidos... Contra todos deberás

luchar y tu lucha será triste porque pelearás contra una parte de tu propia sangre [...Sin embargo] tú eres mi única herencia, la herencia de Malintzin, la diosa, de Marina, la puta, de Malinche, la madre.

"Coro. -Malintzin, Malintzin, Malintzin; Marina, Marina, Marina; Malinche, Malinche, Malinche...

"Marina (grita) [...] (Pausa). Tú, mi hijo, serás mi triunfo; el triunfo de la mujer...

"Coro -Malinchochitl, diosa del alba... Tonantzin, Guadalupe, madre..."<sup>526</sup>.