

5. La eticidad del pro-yecto pedagógico	Título
Dussel, Enrique - Autor/a;	Autor(es)
La pedagógica latinoamericana	En:
Bogotá	Lugar
Nueva América	Editorial/Editor
1980	Fecha
	Colección
Cultura ilustrada; Cultura popular; Pedagógica; Ética de la liberación; Cultura de masas; Dominación; Imperialismo; Escolaridad; Neocolonialismo; América Latina;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423091805/6cap5.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	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



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



5. LA ETICIDAD DEL PRO- YECTO PEDAGOGICO

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)¹⁵¹. 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 pro-yecto 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*..."¹⁵².

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*¹⁵³.

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 4* en la exposición que sigue, tanto en este parágrafo como en el próximo.

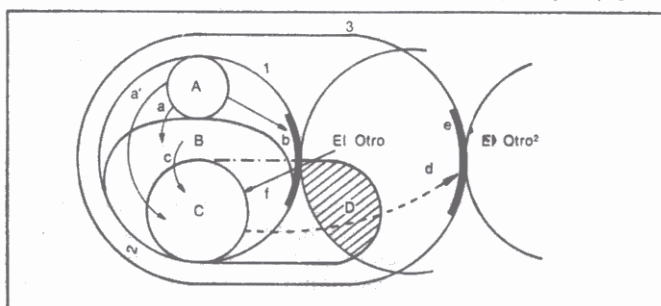
El *pro-yecto pedagógico puede ser de dominación* (b). Se trata de la comprensión del ser histórico, concreto, del grupo dominante (sea "centro", clase, padre, preceptor, etc.). En este caso el hijo-pueblo es educado en "lo Mismo" que el sistema ya es. Por ello el pro-yecto pedagógico de dominación siempre 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 gerontocracia¹⁵⁴. Es un poco lo que Spengler llamaría "civilización", como fosilización del proceso creador de la "cultura"¹⁵⁵. La cultura vigente -así la hemos definido en otra obra¹⁵⁶- 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 4*). 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 4*). Esa cultura (hoy

Esquema 4

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: proyecto 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: proyecto 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 cul-

tura *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 (c) 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 dominante 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 dominante) vive una contradicción propia a lo que Hegel denominaría la "sociedad civil"¹⁵⁷, ya que por su oligarquía mira hacia la cultura imperial como la cultura "su-

perior", "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 dis-tintos, sus costumbres originarias (sus viajes los realizará al Machu Pichu, 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 pública¹⁵⁸.

La ideología, tal como nosotros queremos describirla, y en esto tenemos conciencia de separarnos de la interpretación en boga, es la *totalidad interpretativa* existencial¹⁵⁹, 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 comprendemos 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 dominante, 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, encubrimiento. El hablar es ahora habladuría¹⁶⁰: 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 Patorzú, 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 4*). 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"¹⁶¹.

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 "funciona" 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 introyectará 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"¹⁶². 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"¹⁶³.

En la situación de cultura periférica o neocolonial, surge todavía una variante. Entre la cultura imperial (de un Spyk-

mann) 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"¹⁶⁴.

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 antinacional 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 horizon-

te se puede formular un *proyecto pedagógico* (óntico ahora), que debe distinguirse por su parte del *modelo pedagógico*¹⁶⁵. Esta cuestión del proyecto 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"¹⁶⁶. 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 caó-

tico, 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 liberación nacional integral. Sería el *modelo 7 del esquema 34* (tomo IV, Política latinoamericana).

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 introyectar 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 4*). La educación dominadora es agresiva¹⁶⁷, patriarcal, autoritaria; es un filicidio. En cambio, la educación liberadora es "el despliegue de las fuerzas creadoras del niño"¹⁶⁸, 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 4*). 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 introducción 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 pro-yecto 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, 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]"¹⁶⁹.

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"¹⁷⁰. 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"¹⁷¹. 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*"¹⁷².

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 todo una cultura, es toda una inter-

pretación 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"¹⁷³. 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 frecuente, 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"¹⁷⁴.

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"¹⁷⁵. 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 cum-

plir: "El intelectual colonizado que decide librar el combate a las mentiras colonialistas (imperiales), lo hará en escala continental. El pasado es valorizado"¹⁷⁶. 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"¹⁷⁷. 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"¹⁷⁸. 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 continental, 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"¹⁷⁹.

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".