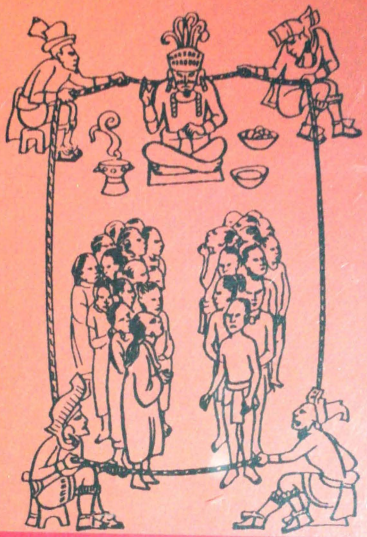
SABERES ANDINOS



# LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA

ENRIQUE DUSSEL

IEB
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

UMSA Asdi/TB-BRC
Team Bolivia Bilateral
Research Cooperation

COLECCIÓN
SABERES ANDINOS

# LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA

Enrique Dussel

IEB
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLVIANOS

Asdi
UMSA Asdi/TB-BRC
Team Bolivia Bilateral
Research Cooperation

COLECCIÓN:
SABERES ANDINOS

**LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA**


| | | |
|---|---|---|
| Autor | : | Enrique Dussel |
| Coodinador Proyecto Saberes Andinos | : | Zacarías Alavi Mamani |
| Editor: | : | Juan José Bautista |
| Cuidado y revisión de edición | : | Jorge Ocsa Laime |
| Diseño y diagramación: | : | Fernando Diego Pomar Crespo |
| Tiraje: | : | 1000 ejemplares |
| Depósito Legal: | : | 4-1-90-09 P.O. |
| ISBN: | : | 978-99954-724-8-1 |
| Primera edición: | : | Enero, 2009 |
| Impreso en: | : | Gráfica "Detalles"<br>C/Bueno No. 321 Edif. Angles Of. 202<br>Tel./Fax: (591-2) 2901989 Cel. 79153160<br>E-mail: detalle_s@yahoo.es |

UMSA Asdi/TB-BRC
Team Bolivia Bilateral
Research Cooperation

INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS - IEB
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
Av. 6 de Agosto No. 2080
Teléfono 2-441602 Fax 591-2-2440577
www.ieb.edu.bo
E-mail: ieb160@hotmail.com
La Paz - Bolivia



Toda reproducción de las partes del presente volumen se hará citando la fuente, comunicando al autor y al IEB.



Impreso en Bolivia - Printed in Bolivia

# ÍNDICE


Presentación 5

Prólogo 7

Introducción General 19

Introducción Histórica 27

Notas 49

**PRIMERA PARTE**

**LA PEDAGÓGICA DE LA LIBERACIÓN LATINOAMERICANA**

Palabras preliminares 57

§ 1. La pedagógica simbólica 61

§ 2. Límites de la interpretación dialéctica de la pedagógica 71

§ 3. Descripción meta-física de la pedagógica 87

§ 4. La economía pedagógica 101

§ 5. La eticidad del pro-yecto pedagógico 115

§ 6. La moralidad de la praxis de liberación pedagógica 133

**SEGUNDA PARTE**

**DE LA PEDAGÓGICA A LA CULTURA DE LA LIBERACIÓN**


Cultura ilustrada y liberación de la cultura popular 153

I. Dependencia cultural 155

II. Ciencias, cientificismo y política 175

III. Creación y liberación de la cultura popular 179

Notas 189

**Apéndice**

I. Transmodernidad e interculturalidad 215

II. Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación 251

**Bibliografía General** 305

# PRESENTACION

## PENSANDO EL MUNDO DESDE BOLIVIA

*"Pensando el mundo desde Bolivia"* es pensar una nueva concepción pedagógica de la liberación, las formas de vida más dignas, más justas y más libres, ante la pobreza, la desigualdad social, la ignorancia y la injusticia. Esto es pensar con Enrique Dussel, el crítico del pensamiento contemporáneo y el máximo exponente de la Filosofía de la Liberación y del pensamiento latinoamericano. Se trata de producir una revolución o liberación pedagógica, con el propósito de producir una cultura de la liberación de toda forma de dominio. La Pedagógica Latinoamericana es el instrumento de la liberación, para una nueva concepción y transformación de la educación.

¿Por qué la pedagógica de la liberación? Porque nuestros pueblos sufren la dominación, con la imposición del proyecto pedagógico de la modernidad y el capitalismo neoliberal. Bolivia es la heredera de un sistema educativo, de la modernidad europeo-norteamericana-céntrico y occidental, desarrollada y mantenida durante el coloniaje y la república contemporánea. Se caracteriza por procesos de agresión permanente a los pueblos indígenas andinos. A cuya consecuencia, Bolivia vive un Estado colonial, excluyente, capitalista, desigual, racista, machista.

En ese estado colonial, la colonialidad se expresa en una profunda intolerancia y prejuicios de superioridad de los grupos de poder frente a los pueblos originarios y las clases populares. Los colonizadores consideraban a nuestra riqueza cultural y lingüística como inferior y ahistórico. "La colonialidad ha negado toda posibilidad de que los pueblos originarios, las clases empobrecidas y marginadas por el capitalismo y la modernidad, se desarrollen a partir de sus propias fuentes históricas" (J. J. Bautista en el prólogo), sus saberes, sus valores, y sus prácticas culturales propias.

En este contexto sociopolítico colonial coexisten dos Bolivias, dos sociedades diferentes, una minoritaria opresora y, otra mayoritaria oprimida (F. Reinaga, 1969), también con dos proyectos antagónicos. La colonización

educativa, lingüística, política, religiosa y económica se articula con la colonización mental, un pedestal necesario para consolidar las formas de colonización, caracterizada por la violencia física y psicológica. La colonización ha provocado que el colonizado se niegue a sí mismo y hasta se deteste profundamente. La cual refuerza y admite como superior el modo de ser, la técnica, la cultura del colonizador. En suma, la pedagogía colonizadora.

Con el pretexto de pueblos sin historia, sin tradición, sin saberes, ni valores, ni prácticas culturales, los colonizadores emprendieron una política militar y religiosa de sometimiento y dominación contra los pueblos de Abya Yala. El avasallamiento, la violencia y la agresión cultural iba de la mano con "la propagación de la fe católica que servía de poderoso argumento para legitimar la dominación física y moral del indio" (R. Cerrón Palomino, 1987), mas no han logrado la desaparición de nuestra rica cultura ancestral.

"La cultura popular [y las culturas andinas] tienen un pro-yecto de liberación, ese pro-yecto pedagó-gico nuevo, un pro-yecto pedagó-gico existencial debe ser formulado como pro-yecto óptico o modelo...para una cultura revolucionaria, una cultura liberadora". Esto es "pensando el mundo desde Bolivia", con Enrique Dussel.

Con estas palabras agradecemos profundamente a Enrique Dussel por presentarnos la Pedagógica Latinoamericana, un instrumento de reflexión necesario para la nueva concepción y transformación de la educación. También a Juan José Bautista por posibilitar la presente edición, y, finalmente a Jorge Ocsa, por el cuidado en la edición.

La Paz, enero de 2009

*Zacarías Alavi Mamani*
COORDINADOR PROYECTO SABERES ANDINOS, IEB.

# PRÓLOGO

## ¿QUÉ SIGNIFICA PEDAGÓGICA DE LA LIBERACIÓN?

En el año 1980, la editorial Nueva América de Colombia publicó un libro de E. Dussel titulado *Pedagógica Latinoamericana*, el cual tuvo posteriormente varias ediciones. No obstante haber tenido cierta difusión en el efusivo contexto latinoamericano de ese entonces[1] (que en el plano pedagógico estaba inspirado en la obra de P. Freire), este libro de Dussel no tuvo mucha repercusión posterior. ¿Por qué? Años después, cuando tuvimos la oportunidad de exponer y explicar esta obra en muchos seminarios de posgrado, nos dimos cuenta que ella era ininteligible si no se explicaba no sólo en su contexto histórico, sino en este caso, teórico. Porque esta obra era parte de una obra mayor, más concretamente, formaba parte del tercer tomo de *Para una ética de la liberación latinoamericana*, publicada entre 1973 y 1977. Los dos primeros volúmenes[2] estaban dedicados a la fundamentación abstracta y los restantes a los niveles de concreción como la erótica, la pedagógica, la política, la histórica y la arqueológica[3]. El volumen tres estuvo dedicado a la *Erótica* y la *Pedagógica latinoamericana*. Esto quiere decir que esta *Pedagógica*, no es una obra aislada o independiente, sino

---

[1] Especialmente por los procesos revolucionarios que se estaban dando en Centroamérica, como en Nicaragua y el Salvador, los cuales iluminaron la esperanza de un mundo mejor especialmente en la primera mitad de la década de los 80's en Latinoamérica.

[2] Publicados en la Argentina el año 1973 por la editorial Siglo XXI, con el título de *Para una ética de la liberación latinoamericana*.

[3] Publicado en México el año 1975 por la editorial Edicol, con el título de *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica*. Tomo III. Posteriormente y por la editorial de la Universidad de Santo Tomás en Bogotá fueron publicados los siguientes tomos, bajo los títulos de *Filosofía ética latinoamericana. Tomo IV. La política latinoamericana*, en 1979. Y el tomo V con el título de *Filosofía ética latinoamericana. La arqueológica latinoamericana*. En 1980.

que presupone categorialmente una fundamentación[4] histórica y filosófica desde la cual ella se torna inteligible. Como esta obra fue publicada antes y después del exilio de E. Dussel, no tuvo su difusión adecuada, sino parcialmente.

Después de más de 10 años de haber expuesto esta *Pedagógica* en muchos programas de maestría y posgrado de educación en muchas universidades, me he dado cuenta de lo importante que es comprender las categorías más fundamentales de esta pedagógica no sólo para poder entenderla, sino fundamentalmente para poder ser ampliada y desarrollada. Por ello es que nos hemos preocupado porque esta edición incluya, primero, la fundamentación histórica, la cual no está incluida en las posteriores reediciones de la *Pedagógica Latinoamericana*[5], y segundo, su complemento y desarrollo posterior como cultura trans-moderna[6] de liberación. Sin embargo, las categorías más abstractas presupuestas en esta pedagógica, como por ejemplo "totalidad" y "exterioridad", relación "cara

[4] Esto quiere decir que para proponer una pedagogía distinta de la moderna, Dussel tuvo que construir otras categorías desde las cuales fundamentar esta nueva pedagógica, porque de no haber hecho esto, esta otra pedagogía habría recaído en la concepción moderna de educación. Una de las falacias de la modernidad consiste en creer que su concepción de educación es sin más la mejor, la más superior y racional. Bueno pues, la *Pedagógica latinoamericana de la liberación* tenía que mostrar que esta pretensión de la pedagogía moderna es falsa, que ella es una pedagogía de la dominación, y que desde hace 500 años, seguía funcionando ésta como un instrumento eficaz de dominación.

[5] El tomo III de la *Filosofía ética latinoamericana* contenía una introducción histórica y luego los capítulos 7 y 8. El capítulo 7 le dedicaba al problema de la Erótica y el capítulo 8 a la Pedagógica. En Colombia, este capítulo 8 fue publicado de modo independiente con el título de *La Pedagógica Latinoamericana*, es decir, sin la erótica, pero también, sin la introducción histórica, la cual en nuestra experiencia es fundamental para poder entender bien el argumento central de la pedagógica.

[6] Muchas veces intentamos con Dussel actualizar, reescribir o sino desarrollar esta pedagógica escrita a principios de la década de los 70's, nunca hubo tiempo para ello, es una deuda pendiente que tenemos, sin embargo, el tiempo ha mostrado cómo las hipótesis fundamentales siguen en pie. Por ello, para mostrar no sólo el complemento de esta pedagógica como fundamento de la futura *Cultura de la liberación*, sino como fundamento posible para otra cultura, distinta y trans-moderna, hemos decidido incluir como apéndice dos artículos recientes de Dussel en los cuales esta pedagógica adquiere más sentido y relevancia. Porque con una pedagogía como esta, de lo que se trata en última instancia es producir otra cultura, otro sentido común liberador, pero que ya no sea moderno, ni posmoderno, sino trans-moderno. Porque la historia de nuestros pueblos no se puede entender al interior de la linealidad pre-moderno, moderno y pos-moderno, porque la existencia de nuestras culturas es anterior a la modernidad, las cuales no por casualidad han resistido durante estos 500 años, y a su vez, estas nuestras historias tienden hacia un proyecto de humanidad más allá y distinto del moderno.

a cara", "sujeto-sujeto", etc., expuestas en los dos primeros volúmenes, acá están mostradas históricamente en su desarrollo y concreción en el plano pedagógico, así como en los otros volúmenes están mostrados en los planos económico, político e histórico.

Esta *Pedagógica* tiene como intencionalidad explícita el cuestionar y desfondar la concepción moderna de educación, es decir, la pedagogía que la modernidad europeo-norteamericana y occidental ha desarrollado durante estos 500 años. Para ello esta *Pedagógica* tiene que presuponer no sólo una historia distinta a la narrada por la modernidad occidental, sino que incluso tiene que presuponer otra concepción de historia, a la cual llamamos como *La Histórica*[7], la cual ahora está incluida precisamente en la primera parte introductoria de esta *Pedagógica*[8]. Esta introducción tiene como intención explícita mostrar que el fundamento presupuesto en toda pedagogía, es la historia. Así, la modernidad, aparte de producir su propia pedagogía, produjo también su propia idea o versión lineal de la historia, con la cual se justifica a ella misma como lo más superior y racional. Así, visto desde esta historia, nuestras culturas aparecen como pre-modernas, inferiores racionalmente hablando, subdesarrolladas y atrasadas, siempre dependientes y en proceso infinito de modernización. Por ello es que necesitamos de otra historia que no nos condene al pasado, sino que nos proyecte a un futuro distinto del que la modernidad ha diseñado para

[7] Esta histórica no parte de la linealidad europeo occidental que dice que la civilización humana empieza con los griegos, le sigue con los romanos, luego el mundo latino-medieval y finalmente la modernidad. Porque en esta concepción de la historia, nuestros pueblos aparecían primero sin historia, y luego nuestras historias no sólo que aparecían borradas, sino que parecía que sólo podíamos tener historia si es que nos occidentalizábamos, es decir, si interpretábamos nuestras historias desde la concepción que de historia habían producido los modernos. Por ello es que *La Histórica* no parte ya de Grecia, sino de la historia de la humanidad, la cual existía cuando ni siquiera existían los nombres de Grecia o Europa. Es decir, cuando partimos de *La histórica*, aparecemos no sólo con mucha historia milenaria, sino con una historia comparable a cualquier civilización humana. Así *La histórica*, presupone haber dejado atrás el helenocentrismo, pero también el eurocentrismo moderno.

[8] Esta histórica como parte fundamental de esta ética de la liberación, Dussel la continuo desarrollando en varios trabajos, de tal modo que ahora sí se podría decir que tenemos ya, no sólo otra visión de la historia mundial distinta a la moderna, sino que, la posibilidad de considerar en serio, de tener otra filosofía de la historia distinta de la moderna, pero no universalista, sino ahora mundial. Cfr. Dussel, Enrique. *Ética de la Liberación*. Ed. Trotta. Madrid. 1998. *Hacia una filosofía política crítica*. Ed. Desclée. Bilbao. 2001. *Política de la liberación*. Ed. Trotta. Madrid. 2007.

nosotros. Se trata de que nosotros desarrollemos nuestra propia historia, desde nuestra propia memoria histórica y cultural, para fundar en ella a nuestra futura pedagógica trans-moderna y post-occidental.

Paradójicamente a la concepción pedagógica de la modernidad occidental le presupone una concepción a-histórica no sólo de la educación, sino también de la realidad. No por casualidad la modernidad empieza con el concepto de naturaleza (concebida como objeto sin historia) como su fundamento y no por la historia. Y en la educación empieza con un educando también sin historia, ni tradición, ni comunidad, ni familia, concebido sólo como tabula rasa. Esto quiere decir, que la modernidad necesita entender a su concepción de humanidad, de realidad, de educación, etc., como *dados por naturaleza* y no así como productos de la historia, o sea de las luchas políticas y sociales por la dominación y la liberación de los pueblos.

Esto quiere decir que cualquier intento pedagógico de construir una nueva concepción de educación, tiene que partir de la recuperación sistemática de la historia propia, de la memoria histórica constitutiva, la cual no sólo es el contenido de la futura concepción de educación, sino que también se constituye en el fundamento de la futura cultura popular y de liberación. En la pedagogía de la modernidad no sólo que se ocultaba o encubría nuestra historia, sino que ella *aparecía*[9] como literalmente inferior, caduca, o como pre-moderna. Por ello es que todos los intentos de transformación, renovación de nuestros programas educativos, siempre aparecían en última instancia como procesos de modernización, es decir, como procesos de occidentalización de la educación de nuestros pueblos que tienen una historia distinta a la de la modernidad occidental[10]. Porque

[9] La apariencia, o lo que aparece, lo es, porque aparece constituido por una concepción previa, la cual le da sentido. En la modernidad, cuando ella se ponía a sí misma como fundamento, ella aparecía siempre como lo más superior, racional y por eso mismo moderno. Este fundamento hacía aparecer a nuestras historias como inferiores, o en este caso como pre-modernas. Cuando cuestionamos este fundamento, entonces nuestras historias dejan de aparecer de este modo, y es cuando recién podemos empezar a valorar lo nuestro, pero no porque sea solamente lo nuestro, sino porque si no recuperamos lo que era y es nuestro, siempre vamos a terminar negándonos a nosotros mismos, como ha sucedido hasta ahora. Por eso es fundamental cuestionar esta apariencia.

[10] Todos los procesos de modernización u occidentalización, siempre se habían propuesto modernizar

ni somos europeos, ni latinos, pero tampoco occidentales, esto es, de nuestras historias no se deduce la modernización, sino otra concepción de humanidad, de la historia, la cultura y en este caso, de la educación, a la cual estamos empezando a llamar *trans-moderna*[11] (porque este proyecto se origina no sólo "desde" más antes de la modernidad-posmodernidad occidental, sino que teniéndose como distinta de ella, se proyecta más allá de la modernidad-posmodernidad, "desde" lo que ella siempre ha negado, que son nuestras culturas originarias anteriores a la modernidad).

Esta *Pedagógica*, tenía como intencionalidad explícita mostrar, por qué y para qué la modernidad europeo-occidental desde 1492 produjo una pedagogía de la dominación de nuestros pueblos, cómo empezó ella, cómo se constituyó, cómo se desarrolló teóricamente y cómo es que, más allá de los procesos emancipadores modernos, podíamos nosotros por un proceso de toma de conciencia, liberarnos de esta pedagogía de la dominación. Mostrando su fundamento dominador, esta nueva *Pedagógica* –ahora sí– *de la liberación* intentó mostrar el camino o la posible salida de esta pedagogía dominadora moderna. Después de más de 30 años de haber sido escrita, creemos que esta *Pedagógica* sigue siendo pertinente en el intento de construir

a quienes no eran modernos, los procesos de occidentalización también se propusieron occidentalizar a quienes no tenían esta identidad e historia. En todos los países que no eran modernos ni tenían la historia o identidad occidental, esto siempre quiso decir, aprender a ser lo que no somos, o en todo caso, dejar de ser lo que éramos. Es decir, en la educación, modernización y occidentalización quería decir siempre asumir una formación moderna, europea y occidental y ahora norteamericana. El fracaso de todos estos proyectos en todo el tercer mundo consistió en que este proyecto implicó siempre la negación sistemática de todo lo que no era moderno y occidental, o sea europeo, es decir, implicó la negación de nuestras historias, lengua, cultura, memoria, tradición, etc., lo cual devino siempre en la negación de nuestra propia identidad y subjetividad. Este proceso creó en nuestros pueblos un proceso de autocontradicción y frustración insalvable hasta ahora, porque queríamos ser lo que no somos (europeos o norteamericanos), y no queríamos ser lo que somos (andino-amazónicos), terminamos negándonos a nosotros mismos, despreciando nuestras lenguas, nuestros saberes, nuestros nombres y hasta nuestros apellidos, cambiándolos por otros que no tienen que ver con nuestra propia historia y memoria cultural, por ello es que esos proyectos de modernización educativa, terminaron fracasando. Y a todo este fracaso contribuyó la pedagogía y educación moderna impulsada por todos nuestros gobiernos anteriores hasta el 2005. Se trata de cambiar todo esto, no solo por lo auto-contradictorio, sino por lo irracional.

[11] El concepto de transmodernidad, está desarrollado de modo explícito en el ensayo titulado *Transmodernidad e interculturalidad*, incluido como apéndice en esta edición.

no sólo otro concepto o modelo de educación, sino también de cultura, de política y de historia, las cuales siempre se enseñan y se aprenden.

Esta *Pedagógica* como un intento serio de pensar críticamente la educación moderna, se define como *Pedagógica* y no como "Pedagogía", porque no restringe el proceso de la educación al interior del aula, o de la relación docente-alumno, sino que se abre a todos los procesos humanos donde se dan relaciones de enseñanza-aprendizaje. Porque para hacer cualquier cosa en la vida, hay que aprender alguna vez a hacerlo. Pues aprendemos a ser niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas. Aprendemos también a ser varones, mujeres o ancianos. Se aprende a amar u odiar, a resignarse o a luchar. Aprendemos a comer y también a cocinar, a cultivar los alimentos y hasta a guardarlos. Pero también se aprende a ser obrero o patrón. Y también se aprende a ser ladrón o persona honesta, a ser manda más, o sino obediente. También se aprende a ser resignado, oportunista, o sino luchador, o persona digna. Lo peor de todo, también se enseña a ser dominado y a ser dominador. Pero ahora también podemos aprender a ser críticos, liberadores y revolucionarios, porque para luchar por la justicia, hay que aprender en comunidad a hacerlo. Pero también, así como nos enseñaron a despreciar nuestra historia y tradición propias, ahora podemos producir una educación que enseñe no sólo a valorarlas, sino a rescatarlas y desarrollarlas. Porque para producir una nueva nación más justa y digna, necesitamos producir otra concepción de educación que enseñe a las nuevas generaciones lo que eso significa y cómo es que podemos crear y construir ese proyecto nuevo[12].

[12] En ciencias sociales, como en este caso la pedagogía, no basta con tener buenas intenciones para producir reales transformaciones, sino que también se necesitan de conceptos y categorías con los cuales hacer entender de otro modo la realidad y los procesos de aprendizaje. Pero en este caso los conceptos y categorías no se limitan a ser meros instrumentos de análisis, sino que ellos posibilitan que se pueda concebir otras posibles prácticas, acciones o transformaciones de la realidad, que antes no eran concebibles con los conceptos o categorías anteriores. Así, si partimos de la concepción moderna de educación, de ella lo único que se deduce es modernizar nuestra educación. Pero si partimos de otra concepción de educación, de ella se pueden deducir otros proyectos distintos a los de la modernidad, pero para que ello sea posible, necesitamos apropiarnos no sólo de otras categorías, sino también producir otras, con las cuales no sólo se haga inteligible la necesidad de lo nuevo, sino también posible, es decir, realizable y construible. Cfr. Bautista, Juan José. *Hacia una crítica-ética del pensamiento Latinoamericano*. Ed. Grito del sujeto. La Paz – Bolivia. 2007.

La pedagogía moderna no trata nada de esto. Para lo que ella a servido es para difundir en la consciencia de nuestras generaciones, la idea de que solamente lo moderno, europeo y occidental es bueno, racional y superior en sí mismo, y que si queremos ser una nación "moderna", debemos dejar de ser lo que somos, para aprender a ser, ya sea como los europeos o como los norteamericanos. Por eso el único saber que está contenido en la pedagogía moderna, es el saber moderno, c su conocimiento, su historia y su cultura. Por eso mismo cuando las generaciones de jóvenes que se educan al interior de la pedagogía moderna, desarrollan una subjetividad moderna, fundada y centrada en la egoidad del individuo, es decir desarrollan una subjetividad egocéntrica preocupada sólo en el desarrollo de sí mismo y no así de la comunidad toda. Ya no miran más el todo de nuestra realidad, porque sólo se tienen a sí mismos como realidad única, a la cual todos se deben someter.

Por esto la pedagogía moderna es desconstituidora, es decir, desintegradora de nuestra constitutividad originaria y destructora de nuestra comunidad humana. Es decir, desintegrándonos como colectividad humana, nos desarma como comunidad cuando nos convierte en puros individuos aislados, egoístas y egocéntricos preocupados sólo en el bienestar personal y no en el de la comunidad toda. Dicho de otro modo, la pedagogía de la modernidad enseña a que el educando tenga una subjetividad individualista, egocéntrica y solipsista, despreocupada no sólo de la comunidad humana en general, sino en este caso, del desarrollo del país nuestro, o sea de nuestra comunidad inmediata de vida, a la cual desprecia. Y para ir más allá de este proyecto moderno, necesitamos de otra concepción de la educación, que no se cierre al interior del aula, o que piense sólo la relación docente-alumno, sino que se abra a las otras relaciones familiares, sociales, comunitarias, políticas y nacionales, donde también se dan procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto o más importantes que aquellos que se dan al interior del aula, gracias a los cuales recién podemos entender nuestras contradicciones educativas.

En este sentido esta *Pedagogica de la liberación*, piensa y se abre a todas estas otras relaciones de enseñanza-aprendizaje y educación, donde se forman las conciencias o subjetividades, ya sea para la dominación o para la liberación, es decir, piensa explícitamente las relaciones de la educación con la economía, con la historia, con la política y la cultura por ejemplo, porque todas ellas determinan a los procesos educativos, pero también la educación las determina a todas ellas, es decir, piensa esta relacionalidad en perspectiva liberadora de las relaciones pedagógicas de dominación.

Así esta pedagógica ya no piensa ingenuamente que la única forma de dominación sea el capitalismo, sino que ahora extiende la crítica al fundamento del capitalismo, que es la modernidad euro-norteamericano occidental. Ahora la crítica es hacia el proyecto pedagógico de la modernidad originado hace 500 años, porque nuestros pueblos sufren la dominación, no desde que son capitalistas, sino desde que llegaron acá los españoles con sus instituciones educativas. Se trata de pensar esta nueva pedagógica, desde esa larga historia de dominación, no solo material y económica, sino también cultural y en este caso pedagógica y para ello necesitamos no sólo de otra historia, sino en este caso, de otra pedagógica liberadora de las relaciones de dominación que la modernidad impuso.

Sin embargo, y hay que decirlo desde el principio, esta pedagógica de la liberación no se propone solamente transformar la educación, o si se quiere producir una revolución o liberación pedagógica, sino que su objetivo es producir una cultura de la liberación de toda forma de dominio, pero en principio de la dominación moderna, cuyo máximo exponente hoy es la dominación capitalista neoliberal. Porque la pedagógica produce en el nivel intersubjetivo, lo que la económica produce en el nivel concreto de las relaciones materiales inter-personales, es decir, la pedagógica produce en el nivel espiritual o intelectual, lo que la economía produce en el nivel material[13], porque, la modernidad para producir económicamente la

[13] No nos vamos a cansar de insistir de que usamos el concepto "material" en el sentido de Marx, y no del materialismo histórico. La diferencia fundamental está en que en Marx "material" se refiere a las relaciones prácticas que los seres humanos establecen entre sí como personas, sujetos, o actores. A este

dominación capitalista, necesitó producir una pedagogía de la dominación que reprodujera en el nivel de la subjetividad, la dominación moderna. Por ello es que así como la economía, la pedagogía es también ciencia fundamental, porque su objeto, propósito o meta es también la producción, pero en este caso de la subjetividad, ya sea dominada o dominadora. Por ello es que todo educando moderno, aspira en última instancia a ser también algún día dominador. Por eso es que los procesos de emancipación que ha inspirado la modernidad, han devenido siempre en otra forma de dominación.

Dicho de otro modo, el objetivo de la *Pedagógica de la Liberación*, es producir una subjetividad liberadora de toda forma de dominación que produzca una cultura de la liberación, porque la cultura sintetiza la complejidad de las producciones que se dan al interior de una forma de vida, ya sea local, nacional o mundial. En este sentido así como la modernidad produjo su cultura ilustrada, criolla, elitista y dominadora, necesitamos producir otra cultura popular que niegue y supere esa cultura de dominación. Esto implica aclarar con entendimiento lo que significa "cultura popular", pero no en los términos de la cultura moderna, para la cual la "cultura popular" aparece siempre como inferior, pre-moderna y no-racional, por ello es que la "cultura moderna" siempre ha negado lo popular, y en consecuencia al pueblo. Negando al pueblo, ha negado no sólo a los obreros, campesinos y pobres en general, sino especialmente a los originarios del mundo andino-amazónico, quienes en nuestro medio, han sido y son la fuente creadora a partir de la cual se ha producido nuestra "cultura popular". Negando al mundo amerindio, la "cultura moderna" ha negado y borrado la posibilidad de que las clases empobrecidas y

tipo de relaciones les llama Marx materiales, porque no son relaciones ideales o imaginarias que se dan en la mente de los sujetos, sino que son reales, o sea materiales. En cambio para el materialismo dialéctico, lo materialista alude a la materia como objeto físico, independiente del ser humano, por eso es que esta corriente interpreta al materialismo más en la línea de la relación práxica que el hombre entabla con la naturaleza como relación sujeto-objeto. En cambio en Marx, la relación práctica o material alude a la relación que se entabla entre los seres humanos entre sí, como relación sujeto-sujeto. Cfr. Dussel, Enrique. *La producción teórica de Marx*. Ed. Siglo XXI. México. 1985. Así como también: Dussel, Enrique. *El último Marx y la liberación latinoamericana*. Ed. Siglo XXI. México. 1990

marginadas por el capitalismo y la modernidad, se desarrollen a partir de sus propias fuentes históricas y tradición propia, y así nuestro pueblo ha ido degenerando poco a poco en posiciones populacheras, populistas, de masas amorfas y apolíticas, produciendo una hibridez, que políticamente no sabía dónde ir, ni qué hacer, tampoco impulsar políticas con sentido, tendientes a la superación de nuestros propios problemas.

De ahí que para la tematización con sentido de una futura pedagógica de la liberación, incluir en el debate pedagógico la necesidad de producir una futura cultura de la liberación[14], sea fundamental, precisamente en un momento político como el nuestro, donde no sólo nuestro país ha erradicado el analfabetismo, sino que ahora se enfrenta a la tarea de desarrollar al país todo como un pueblo culto, educado y digno, pero con una educación propia y no importada, porque la educación no es como una mercancía-objeto. Este proyecto requiere de otra pedagogica, pero también de otra cultura. Por ello hemos decidido incluir en esta nueva edición de esta *Pedagógica* dos trabajos recientes de E. Dussel, donde se puede ver no sólo el contexto más amplio de una pedagógica como ésta, sino para que el educador, docente, o pedagogo pueda ver hacia dónde conduce esta *Pedagógica*.

Es pues para nosotros una enorme alegría que una obra como ésta tenga ahora una difusión masiva en Bolivia, precisamente en un contexto histórico excepcional como el que ahora se está viviendo, que consiste en el gran desafío de construir otro Estado distinto del Estado moderno, europeo y occidental, otra imagen o idea de Nación trans-moderna y post-occidental, en la cual nunca más un sector o grupo domine u oprima a los demás. La alegría es mayor porque la iniciativa ya no surge sólo de un sector del pueblo, sino de la propia facultad de educación y humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés, la cual como toda la Universidad boliviana, está llamada a crear y producir el nuevo conocimiento científico y pedagógico con el que se puedan formar los nuevos intelectuales revolucionarios, quienes puedan a su vez construir una Bolivia distinta a

[14] Que es el tema fundamental del ensayo *Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación*, que está incluido en el apendice que acompaña esta edición

la que padecimos desde 1825 hasta el 2005. Más aún cuando en este 2009, celebramos los 200 años de esos gritos libertarios de 1809, que intentaban continuar las luchas de liberación de nuestros pueblos del yugo hispano, impulsadas por nuestros originarios y que ahora intentamos seguir profundizando y continuando con la des-colonización de toda nuestra educación, de la colonialidad[15] moderna.

Así pues, esperamos que este libro sirva como una herramienta para los nuevos estudiantes, educadores y pedagogos de la liberación no sólo boliviana y latinoamericana, sino también mundial, que están intentando seria y honestamente producir una nueva educación y cultura popular liberadora.

Juan José Bautista
1 de Enero del año 2009

[15] Como dice con mucho acierto Aníbal Quijano, que nuestros pueblos, si bien ya no son colonias de potencias o poderes extranjeros, la colonialidad del poder moderno, sigue funcionando en el ámbito de la ciencia, la educación, la cultura, la política y la economía. "No obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también "occidental" y las otras [las culturas no europeas], sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida es parte de él". Cfr. Quijano, Aníbal. *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. En Perú Indígena. Vol. 13. N. 29. pp. 11-20. 1991.

# *INTRODUCCIÓN GENERAL*

En este tercer volumen del tomo 6 expondremos la cuestión *erótica y pedagógica* latinoamericanas. Como podrá verse nos enfrentaremos decididamente contra un orden machista, que domina a la mujer, y contra un mundo patriarcal que asesina al hijo (el uxoricidio es filicidio). Se trata entonces de pensar un momento de la ética, la que como latinoamericanos nos importa (y en este sentido, en cuanto cultura "periférica", lo que diremos es válido para el África negra, el mundo árabe, la India, el Sudeste asiático y la China). No intentaremos una exposición completa -lo que, por otra parte, es imposible y que nunca fue intentado en ningún tratado ético de la historia de la filosofía-, sino sólo algunos ámbitos (el latinoamericano en especial) y a ciertos niveles (el erótico, pedagógico, para abordar en el próximo volumen el nivel político y el enfrentamiento de la Totalidad con la Alteridad del Absoluto). Queremos en estas palabras preliminares indicar el estado de la cuestión.

La Edad moderna europea, desde la imposibilidad del planteo ético a partir del *ego cogito* cartesiano que encierra al *ego* en un insuperable solipsismo, negando al Otro por ello mismo, y confundiendo lo ético con lo ontológico -es decir, aniquilando lo ético-, dividió la ciencia práctica en una "doctrina del derecho" y en una "doctrina de las virtudes" (la ética propiamente dicha) con Kant. De esta manera el ámbito político vino a depender de la jurisdicidad no-ética que tenía reglas propias, francamente inspiradas en un maquiavelismo inmoral. La ética, en cambio, quedó relegada al ámbito de la conducta individual y sólo juzgada por la equívoca conciencia moral personal. De esta manera en cuestiones de política nacional o internacional, de economía o sociología, pero además en psicología social o historia, el problema de una "valoración ética" era descartada desde el inicio, aclaración que nunca falta en toda exposición de antropología cultural. Lo que ha pasado, en verdad, es que de hecho

se afirma inmoralmente un "sistema", una Totalidad, a la que no puede criticársela "científicamente" porque la ciencia admite sus axiomas, y dichos axiomas son momentos internos obviamente aceptados del antedicho "sistema" cultural, histórico, ontológico. La ética se transformaba así en una mera "moral óntica" de la conciencia privada, mundo de conformidad con las normas "naturales" que la Totalidad imperante (el "sistema" vigente) hacía pasar como sacralmente válido para todos los hombres de todos los tiempos.

Se trata de superar la modernidad europea, y, por ello, de ir más allá de la inclusión privatizante de la ética en una política inmoral. Se trata de mostrar que la política es ya una parte constitutiva de la única ética y que la moral óntica o privatizada no existe en realidad como moral privada, sino que es sólo la reducción abstracta de una conducta humana que se juega cotidianamente, en los procesos prácticos de totalización y detotalización, como diría Sartre, dentro de una ética siempre política, porque "la política es entre todas las ciencias [...] la principal y la arquitectónica de todas las demás"[1].

Aristóteles, al que en parte seguirá Hegel en la modernidad, y en esto es mucho más actual que Kant, dice claramente al comienzo de su *Ética a Nicómaco* que siendo el bien de la ciudad el "más bello y noble" es evidente que, "porque tal es el fin al que tiende este tratado (*méthodos*), él es de alguna manera política (*politike*)"[2]. La ética fue para Aristóteles una política, sin embargo, muestra al fin, como griego que era, que es sólo *secundariamente* que el hombre se ocupa de cuestiones políticas ya que la vida o "la actividad divina (*toû theoû*), actividad eminentemente bienaventurada, es la contemplación (*theoretiké*)"[3]. Es decir, la ética es política para Aristóteles, pero la vida del *noûs* (Intelecto) es más que humana, más que política: es una vida divina de la que el hombre participa. Dicha vida contemplativa se cumple, sin embargo, fuera de la ciudad, más allá de ella; se trata de la *solitaria bonitas* del sabio. Si el ser es "lo visto", la visión teórica del ser es la bienaventuranza privatizada en definitiva. El pensar griego, al mismo tiempo que el moderno europeo (dentro de horizontes ontológicos diversos),

termina por ser el escapismo de la realidad social histórica en vista de una perfección contemplativa fuera de la comunidad: "el concepto de la filosofía es la Idea pensándose a sí misma, la verdad que sabe"[4]. En su raíz, entonces, la política y la historia no son sino los escalones secundarios por los que debe pasar la Inteligencia o el Espíritu (*noûs o Geist hegeliano*) para alcanzar la Identidad originaria: "lo Mismo" eterno, el pensar solitario que piensa su solo pensar. Es por esta razón por la que el platónico abandonaba la caverna de lo aparente para refugiarse en la contemplación dialéctica de las Ideas; por la que el monje maniqueo iránico dejaba la ciudad para organizar un convento de célibes y ascetas; por la que el budista aniquilaba los deseos para alcanzar la nirvana; por la que el *ego cogito* puede transformarse sin respeto por nadie en el *ego conquiro*. "Yo pienso" más allá de toda ciudad o comunidad, en la situación incondicionada de una pretendida trans-política que de hecho, paradójicamente, viene a apoyar la política del *status quo* de la Totalidad. La posición contemplativa, más allá de la moral óntica, es el fundamento práctico de la ontología. Esta ontología parmenídica del "el ser es y el no-ser [= barbarie] no es" viene a fundar la conquista de nuevos reinos nacidos "más allá de la ética": son ámbitos donde no hay moral; es decir, son inmorales por su fundamento. En esa periferia nacida en la inmoralidad de la conquista se encuentra América latina. El pecado de la dominación, de la conquista, de la explotación, del robo, deben ser pensados por una ética trans-moderna; una ética de la liberación que declare como inmoral y asesino al pretendido *homo contemplativus*, el que en su aparente sublimidad daba fundamento ontológico a la inmolación de otros hombres, a la incorporación del indio, del africano y del asiático como mediaciones cósicas intratotalizadas por el "sistema" moderno europeo.

En la Edad Media se aceptó en parte la división aristotélica de una ética doméstica ("quae vocatur oeconomica") y la política ("quae vocatur política"), pero se le agregó un primer momento: la ética que ordena las operaciones "de un hombre solo" ("quae vocatur monastica")[5]. Se tenía, sin embargo, en cuenta que cada una de estas tres partes "considera (*considerat*)" a un hombre, a la familia o la multitud ciudadano, pero un tal discernimiento no deja por ello de ser una abstracta reducción. En la

medida en que se olvida qué es una abstracción, se destruye nuevamente el sentido de la vida ética en su concreta ubicuidad histórica indivisible.

En realidad nunca una conducta es solamente una conducta individual o de un hombre. Toda conducta de un hombre es una conducta de un miembro de una familia, de un grupo profesional, de una ciudad o nación, etc. La "ética monástica" es una abstracción. No hay, en realidad, una "ética individual". De lo que se trata en cambio es de una consideración abstracta. De hecho, todo lo que nos ha ocupado en las dos primeras partes de esta obra es una consideración abstracta que vale para todo hombre. Puede hablarse mejor de una estructura abstracta de la ética que de una ética "monástica". En cambio, la ética de la familia (de *oikía* y de allí la *económica*) puede aún ser subdividida. La relación varón-mujer (la pareja o matrimonio) es el momento erótico; mientras que la relación padres-hijos es más bien una relación pedagógica. Pero como en la situación política (de hermano-hermano) hay igualmente una pedagógica (la de las escuelas, universidades, etc.), debemos distinguir la pedagógica (padres-hijos) de la erótica (varón-mujer) y la política (hermano-hermano). Además de la pedagógica debemos todavía incluir un cuarto momento: la relación Totalidad-Infinito o la arqueológica.

El mismo Aristóteles nos propone parte de esta división: "En efecto, el varón libre gobierna al esclavo [política como dominación], el varón a la mujer [erótica como dominación], y el padre a los hijos [pedagógica como dominación]"[6]. En realidad, para nuestro aristocrático pensador, lo político se da sólo en las relaciones de varones libres entre sí; la relación del varón libre con su esclavo no sería una relación política sino sólo doméstica. Para nosotros, como es evidente después de lo expuesto, la relación dueño-esclavo es una relación política depravada, dominadora, alienante del hombre-esclavo. En la Edad media todavía persiste mucho de lo helénico. La relación no es ya dueño-esclavo, pero es señor feudal-siervo. Por ello, las relaciones del señor-siervo (*iustum dominativum*) no es la relación propiamente política (*simpliciter politicum iustum*) que sólo se da entre señores. La relación padre-hijos (*paternum iustum*), por su parte, tiene

menos razón de igualdad que la relación de varón y mujer ("inter virum et uxorem plus est de ratione iusti quam inter patrem et filium"), pero de todas maneras ninguna de estas relaciones es la política propiamente dicha para el hombre medieval, porque la política se da cuando el Otro es "otro" estrictamente (*simpliciter alterum*) y del todo distinto (*omnino distinctum*): cuando son dos señores feudales, vasallos de un príncipe pero no subordinado a otro señor[7].

Tanto la ética griega como la medieval latina nombrada, por ejemplo, habían universalizado como natural la situación histórica de una cierta dominación del hombre sobre el hombre: del varón sobre la mujer; el padre sobre el hijo. No era una ética sino más bien la justificación de una inmoralidad. El *ius dominativum*, por ejemplo, es el derecho vigente a cometer una injusticia.

La ética piensa la posición meta-física del varón-mujer (erótica) y del hermano-hermano (política), y el hecho del pasaje de la generación y el nacimiento (fecundidad erótica) a la plenitud de la sociedad política: dicho pasaje es la pedagógica, a cargo de los padres y la comunidad política. Por su parte, la llamada "ética profesional" es sólo la funcionalidad de cada persona en sus diversos roles: de varón o mujer, de escolar o estudiante, de trabajador o representante. Cuando decimos "trabajador" queremos indicar todo tipo de *prâxis* servicial, pedagógica, etc.: el "trabajo", (*habodâh*) por el que se pone a la naturaleza a disposición del Otro (la económica, sea erótica, pedagógica, política o arqueológica) .La posición real pero todavía abstracta es el "cara-a-cara"; la posición concreta, pero con posibilidad todavía de nuevas concreciones, es la erótica (rostro de varón-ante-rostro de mujer), la pedagógica (rostro de padres-ante-rostros de niños, de maestros-ante-discípulos), la política (rostro de hermano-ante-hermano), la arqueológica (rostros humanos-ante-el "Rostro" infinito) .

Esas posiciones meta-físicas pueden todavía pensarse con mayor concreción. Se trata aquí de uno de sus ámbitos, lo que hemos llamado una "ética concreta latinoamericana", tema de esta *Tercera parte*. Estos

diversos niveles no juegan la función de géneros y especies, ni de especies e individuos diferenciados por accidentes. No. Se trata de diversos *grados analógicos*, desde un primer analogado. Nuestra tarea es introducir la temática de los diversos niveles analógicos de la eticidad y moralidad en América latina, siendo a veces ella misma el Otro negado, alienado, oprimido, dominado.

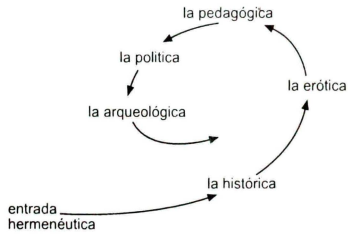
Es aquí donde aparece la cuestión de una ética para los países pobres y empobrecidos del mundo; países subdesarrollados por la explotación de los desarrollados. La cuestión meta-física o ética de la *dependencia* cobrará así claridad en su nivel radical, primero. La Totalidad o el "sistema" imperial ha venido a declararse "natural", "sagrado", insuperable. El "centro" domina y aliena a la "periferia" y lo hace justificado por la filosofía moderna. La filosofía del "centro" ocultó el pecado del último medio milenio haciéndonos creer que se trataba del ser mismo de la "periferia" el hecho de ser pobres, subdesarrollados, humanidad de segunda categoría. La filosofía de la liberación viene a sacar la máscara y a dar "mala conciencia" a la totalidad de la ontología europea, y, por ello mismo, a la norteamericana y rusa. Que Norteamérica y Rusia sea la expresión final de la modernidad europea no sólo lo decimos nosotros, sino que dejaremos la palabra al mismo Heidegger: "¿Qué significa mundo, cuando hablamos de oscurecimiento mundial? El oscurecimiento mundial implica el debilitamiento del espíritu en sí mismo, su disolución, consunción, desalojo y falsa interpretación [...] La dimensión predominante es la de la extensión y del número. El poder significa [...] la ejercitación de una rutina, susceptible de ser aprendida por todos y siempre vinculada con cierto penoso y desgastador trabajo. *Todo esto se intensifica después en América y Rusia*"[8]. El desequilibrio e injusta desigualdad de los términos del intercambio del comercio internacional entre países desarrollados y subdesarrollados no puede ser tenido por un filósofo que se tenga por tal como un mero dato económico. El deterioro de los "términos del intercambio" es una realidad ontológica, antropológica, ética, cultural. Hay hombres que se los ha declarado subhombres por "naturaleza", y se ha sacralizado como "occidental y cristiano" el orden que los condena a su subhumanidad. Ser ateo de un tal dios y subversivo

de tal orden es un "servicio litúrgico" (*habodáh*) al Otro-Infinito; es hoy el acto de adoración supremo; acto por cierto riesgoso pero testigo por ello mismo de la realidad de una tal adoración en *praxis* y no en palabras hipócritas, ideológicamente ocultadoras.

Una última indicación. Los diversos temas del dis-curso que constituyen una trama indivisible deben ser abordados desde algún inicio; el acceso hermenéutico puede hacerse por cualquiera de ellos ya que forman una espiral y cada momento condiciona como exterioridad a los restantes. Podríamos comenzar por la pedagógica y mostrar cómo la tradición y la cultura condicionan una situación política; la que, por su parte, funda una cierta relación erótica. Podríamos comenzar por la política mostrando cómo condiciona una erótica y, por ello, una pedagógica. Hemos elegido, sin embargo, otro acceso a la espiral hermenéutica:

Esquema 0.1

**ESPIRAL HERMENÉUTICA**




Hemos creído que sería incomprensible en tanto latinoamericana la

erótica concreta sin situarla desde una "histórica" que para nosotros tiene la significación de una interpretación biográfico-socio-cultural de América latina, a quien debemos conocer para pensar su eticidad. Se trata de dar un contexto concreto, aunque dicho contexto no sea todavía una erótica, pedagógica o política latinoamericana (aunque sí un trasfondo). Se tratará entonces en la *introducción* de explicitar una *histórica* condicionante. Esto nos situará en un nivel analógico concreto, desde donde la *simbólica* se apoyará para cumplir su obra y dejar lugar a la *dialéctica*. Nuestra crítica meta-física se dejará ver después, para dar luz a la *económica*, que permitirá, por su parte, vislumbrar los más graves problemas éticos latinoamericanos.

En este tercer volumen de este tomo de la *Tercera parte* (6/III) nos ocuparemos de la erótica (capítulo VII) y *pedagógica* (capítulo VIII) que guardan, como se podrá ver, una cierta unidad. Reservamos para el volumen siguiente (6/IV) la cuestión antropológico *política* y el tratamiento filosófico de lo que hemos llamado la *arqueológica*.

Enrique Dussel
Mendoza-Argentina 1972-1974

## *INTRODUCCIÓN HISTÓRICA*

# LA HISTÓRICA LATINOAMERICANA

> "Antes de la formación de todo no había hombres, ni animales, pájaros, pescados, cangrejos, árboles, piedras, hoyos, barrancos, paja ni bejucos y no se manifestaba la faz de la tierra; el mar estaba suspenso y en el cielo no había cosa alguna que hiciera ruido" (*Popol-Vuh, Antiguas historias de los indios Quichés de Guatemala*, p. 3).

Hemos querido introducir la *Tercera parte* desplegando un horizonte de comprensión que nos permita situarnos en nuestro continente sociocultural. Cuando decimos que somos "latinoamericanos", desde Texas (con los "Chicanos") o Puerto Rico hasta la Patagonia o las islas Malvinas y el casquete polar chileno-argentino, desde las islas Pascua o Galápagos en el Pacífico por el Oriente hasta el Nordeste brasileño por el Occidente, pronunciamos algo muy obviamente admitido pero nunca del todo pensado: ¿Qué significa en realidad *ser-latinoamericano*? ¿Qué es lo que me define y me distingue de todo otro grupo humano? ¿Cómo podría explicar mi "sentido", mi mundo, mi proyecto, las mediaciones que conducen a su realización? Un antiguo nacionalismo divisionista de América latina, que tiene ya más de siglo y medio de equivocidades, nos ha fijado en los estrechos márgenes de a veces ridículas patrias "pequeñas"; ha exaltado los héroes de nuestras "independencias" (en verdad pasamos de colonias a neocolonias) hasta convertirlos en míticos personajes de epopeyas irreales: "In illo tempore" diría Mircea Eliade. Es necesario resituar nuestra existencia latinoamericana en su exterioridad distinta, para poder desde ese nivel concreto y real pensar una ética que dé a los movimientos populares de liberación clara conciencia de la dignidad de su gesto, de la eticidad de

su proyecto, de la moralidad de su "praxis-servicial". Tenemos conciencia de las dificultades que todo esto implica, pero debemos afrontar de todas maneras los obstáculos que se nos presenten, teniendo conciencia de que lo que sigue tiene más un carácter programático que definitivamente conclusivo.

1. *Para una pre- y proto-histórica latinoamericana*

Cuando un indio del Altiplano peruano exclama: "¡Pachamamita, Santa Tierra, Virgen, ayúdanos!"[9], pareciera escucharse al nivel de la *simbólica* toda la pre-, proto-historia e historia latinoamericana. Es decir, la *terra mater* de los pueblos prehispánicos viene a repetir la diosa de los pueblos agrícolas del Mediterráneo oriental, que por otra parte se recubre del simbolismo de la *parthenos* de los helénicos y de la Madre de Dios de los cristianos de la Europa medieval e hispánica, pero dicha desde la relectura de la religiosidad popular latinoamericana. Se trata de describir ese proceso, la *histórica*, que culmina en la cultura latinoamericana contemporánea dependiente y periférica.

Si queremos hablar de una descripción de la liberación latinoamericana, es necesario antes poder situar adecuadamente nuestro continente Latinoamericano en la historia mundial, desde el lejano paleolítico hasta hoy, cercanos ya al fin del siglo XX. Pero dicha situación no la realizaremos desde un mero nivel anecdótico de fechas más o menos sugerentes, ni siquiera teniendo en cuenta la civilización como macrosistema instrumental[10], tampoco y sólo considerando la evolución ontológica del horizonte del ser de cada cultura -como lo hemos sugerido en parte en nuestra obra *Para una de-strucción de la historia de la ética* a través de la cuestión del *êthos*-, sino que tendremos particularmente en cuenta el momento de exterioridad que irrumpe dentro del ámbito de invención de una cultura dada. Es decir, casi todos los expositores van mostrando la evolución dialéctica de un grupo cultural; nosotros queremos en cambio indicar la pro-vocación de la exterioridad como el momento originante de una nueva etapa histórica. Aunque no dejemos por ello de ver la genialidad inventiva de

un grupo cultural, nos importa pedagógicamente mostrar la novedad de la exterioridad analéctica. Cuando la exterioridad es puramente destructiva -como en el caso de los turcos- no podrá considerarse como exterioridad alterativa, sino como mera negatividad descomponente. Es la interpelación de la exterioridad (*metà-*) al horizonte ontológico de una cultura (*-fysis*) lo que hace de nuestra descripción una histórica meta-física. América latina misma podrá, al fin, ser considerada "el Otro" que el centro imperial dominador y con ello podrá pensarse una *ética de su liberación*.

La historia de las civilizaciones como macrosistemas instrumentales o de las culturas como horizontes ontológicos de comprensión, podría dividirse en tres momentos progresivos: el de la organización de las seis primeras Totalidades civilizadas; el de la irrupción de la exterioridad nómade e invasora de los indoeuropeos; y, en tercer lugar, la lenta expansión de la exterioridad semita que terminará por ir haciéndose el sujeto de la historia mundial. América latina entra de lleno en esa evolución.

a. *En un primer momento*, desde la revolución urbana en el neolítico, hace unos diez mil años con grandes diferencias según las regiones, apoyada en la dominación del reino vegetal por la agricultura y del reino animal por el pastoreo o domesticación de las bestias salvajes, se van *inventando* en lugares propicios para la dicha agricultura, totalidades de sistemas de instrumentos, símbolos, instituciones, que se llaman altas culturas. Ellas han sido, de más antigua a más modernas: la mesopotámica (que nace ya perfectamente organizada en el cuarto milenio), la egipcia (en el tercero), la del valle del Indo (en el siglo XXV a. JC.), la del valle del río Amarillo (desde el siglo XV a. JC.). La originación va del oeste hacia el este, y atravesando el Pacífico, florecerá igualmente en la América Nuclear: en las mesetas mexicanas, guatemaltecas y el Yucatán la cultura mayo-azteca (que es ya floreciente con el Antiguo Imperio y el Teotihuacán, desde el 300 d. JC.), y en el Altiplano peruano-boliviano con las culturas que ya clásicas con el Tiahuanaco (ya constituida en el 300 d. JC.) se constituye en Imperio con los Incas.

Estas seis Totalidades culturales (Mesopotamia, Egipto, culturas del río Indio y Amarillo, Mayo-azteca e Inca) valen entonces como las columnas primeras y cuasi-independientes de la historia universal. América latina tiene en su horizonte a dos de ellas. Se trata de nuestra prehistoria, tiempo del "eterno retorno de lo Mismo", en la que el hombre vive su mundo sin responsabilidad propiamente histórica, libre, ética. La reconstrucción fenomenológica de esos "mundos" es relativamente posible. Si echamos manos de los manuscritos existentes en México, de las tradiciones mayas o quiché como el *Popol Vuh*, o las que nos cuentan los antiguos incas (como la del Inca Garcilaso u otras), tendremos documentos suficientes para una tal reconstrucción. "Lo que de ese arte se conserva en los centros ceremoniales descubiertos por los arqueólogos, con sus pirámides, palacios y templos, cubiertos de pinturas, permite entrever algo de lo que fue el hogar cósmico tan penosamente concebido y construido por el hombre nahuatl. La clave para acercarse a ese mundo de símbolos está en los antiguos mitos, en las doctrinas religiosas y en el pensamiento de los *tlamatinime*" -se nos dice con respecto a los aztecas[11].

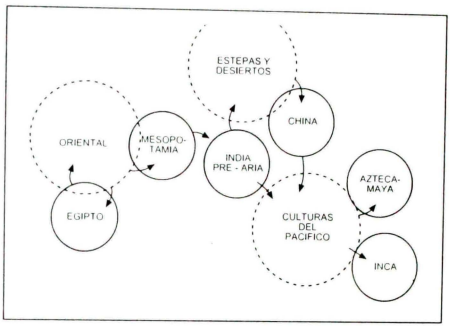
Estamos entonces en la *prehistoria* latinoamericana y aún en ella podríamos ver como los nahuas irrumpen desde la exterioridad bárbara a las zonas mucho más cultas de la meseta de México, así como los collas invaden como nómades la antigua Cuzco. Parte de esa *novedad* "exterior" de los invasores que aportaron a las culturas antiguas sangre nueva queda reflejada en el panteón de los dioses en las épocas imperiales. Junto a los dioses sedentarios, agrícolas y femeninos como *Coatlicue* ("Terra mater") o *Quilla* (la madre luna), se encuentra la irrupción de la exterioridad nómade, pastoril y masculina como *Tonatihuh* (el sol azteca), *Inti* (el sol inca) o *Pachacamac* ("el esplendor originario del Cielo"). La preponderancia de los invasores se deja ver en la primacía de los dioses uránicos o celestes en el Gran Teocalli (templo mayor de México-Tenochtitlán) o en el Templo del Sol (de Cuzco). La exterioridad de los bárbaros no es propiamente conquistadora-dialéctica, ya que irrumpiendo en un mundo altamente civilizado (Totalidad altamente totalizada) su presencia no significa expansión dominadora de "lo Mismo". En verdad, el bárbaro depone al

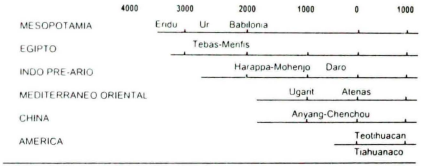
fin sus armas, agrega lo nuevo y asume lo antiguo. La conquista, como dominación y alienación del Otro, la cumplirá más bien el Imperio azteca o inca, pero no los nahuas o collas originarios. El bárbaro, al irrumpir del no-ser, más allá de la Totalidad (si no la destruye radicalmente), la desquicia y con ello le permite una nueva y mejor organización. La irrupción de los nahuas y los collas, por tomar dos ejemplos, es analéctica, el Imperio azteca e inca son un proceso dialéctico desde un meollo procreado por la fecundación de lo exterior. Casi siempre el bárbaro, nómade guerrero, aporta los dioses masculinos y uránicos, opera como el padre fecundador. La Totalidad sedentaria y agrícola, opera míticamente en los panteones como las divinidades femeninas. Es una lección de la historia de las religiones. La nueva cultura, entonces, es como el hijo que crecerá, si crece, a expensas de otros hermanos y entonces aparece el Imperio conquistador. Fue en 1426 d. JC. cuando Itzcoatl, reyezuelo de México realizó la "Triple Alianza", comenzando así lentamente el fratricidio, la matanza del Otro, que le permitirá la fundación del Imperio. Cápac Yupanqui, reyezuelo de Cuzco logrará vencer a los pueblos de Cuyumarca y Andamarca, así como el Inca Yupanqui vencerá a los Chancas, permitiéndole al Inca Pachacuti, que será coronado en el 1438 d. JC., la conquista del Perú.

Todas estas Totalidades coexistentes prehistóricas o amerindianas, recibirán el embate no analéctico sino dialéctico-conquistador de un hombre en la plenitud de sus mediaciones fácticas: el hombre imperial hispánico del siglo XVI.

## Esquema 0.2

**LAS SEIS TOTALIDADES ORIGINARIAS DE ALTA CULTURA, Y LAS TRES ZONAS DE CONTACTO INTERCULTURAL, SEGUIDA DE UNA SECUENCIA DE LA EVOLUCION URBANA EURO-ASIÁTICA Y AMERICANA**




Para hacer más completa la descripción se podría todavía indicar las tres zonas de contacto intercultural: en primer lugar la zona del Mediterráneo oriental (que se constituirá en el Centro de la historia mundial hasta Lepanto, al menos), que ligará todas las culturas europeas y africanas con la Mesopotamia y el Egipto. En segundo lugar, la zona de la estepa

euroasiática, desde el Gobi, región de permanente expansión demográfica y de invasores nómades hasta las últimas incursiones de los mongoles en Rusia. En tercer lugar, el océano Pacífico, con sus culturas polinésicas, que tanto influyeron a la América Nuclear, que miró siempre hacia el Mar del Sur (como lo llamarán los españoles). Si la prehistoria tiene un movimiento de oeste a este con su centro en el océano Pacífico, la protohistoria que ahora comenzamos tendrá su centro en el Mediterráneo oriental, como hemos dicho.

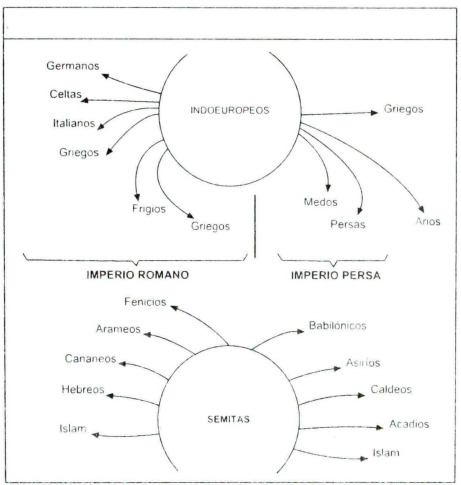
b. En efecto, *en un segundo momento*, se produce la invasión o irrupción desde la exterioridad y desde el norte, sobre las Totalidades originarias afroasiáticas. En Anatolia (actual Turquía), en la Mesopotamia, el valle del Indio, pero igualmente en la Europa actual y hasta la China se hace presente un grupo humano portando una cultura con un horizonte ontológico altamente coherente, que posteriormente en Grecia y las Indias será lógicamente pensado en apretada racionalización. Se trata de los Indoeuropeos[12]. Estos pueblos debieron vivir originariamente en la estepa euroasiática, en el cuarto milenio a. JC., al norte del Mar Negro, de los Cáucasos y el Mar Caspio en lo que los rusos denominan "cultura del *Kurgan*"[13]. Los primeros en aparecer fueron los luvitas (Lulubi) en Anatolia en el siglo XXV a. JC., después la cultura Aujetitzer en Europa central (siglo XXII a. JC.); los hititas y protohelenos aparecen en el siglo XX a. JC., todo esto en la Edad del Bronce. En la Edad del Hierro se suceden por oleadas los kassitas, hyksos, mitanos, protoilirios, protoceltas, arios hasta el siglo XV a. JC. Después vendrán ya los arios, aqueos, protoitálicos hasta el siglo XIII a. JC. Los protofrigios, medos, persas, escritas, sármatas, sakas, chueh-chi o tokarios hasta el siglo II a. JC. Las invasiones germanas son las últimas, hasta el siglo VII d. JC. Todos estos pueblos logran organizar política, económica, cultural y religiosamente las grandes culturas afro-euro-asiáticas (incluyendo la China que es influenciada por el budismo y otras doctrinas hindúes, ya que el mismo *Tao* es igualmente de originación indo-europea), a tal punto que, en el año 300 d. JC., el Imperio romano, el Imperio persa, el Imperio chino y los reinos arios de la India habían dominado todas las grandes culturas neolíticas agrícolas de la Edad del

Bronce.

Para los indoeuropeos, desde su origen en la estepa euroasiática, *el ser* es "lo visto", lo permanente, "desde siempre", lo que se muestra a la luz del día. No es extraño que el gran "dios" celeste de todos ellos sea un "dios patriarcal" de los nómades pastores guerreros y del *día* (*diu, dius*: "dios"): *Zeus Páter* de los griegos, *Júpiter* (*Dius-pater*) de los latinos, *Dyaius Pitar* del sánscrito. No es arriesgado pensar, dada la estructura semántica y la semejanza de significación en todas las lenguas indoeuropeas, que la *experiencia originaria* de estos pueblos fue la del "hombre-ante-la-naturaleza", es decir, el alma (participación finita de la única divinidad) ante las cosas (*fysis* que se antepone a sí misma al fin en su propia escisión)."Todo es uno", es decir, la naturaleza es todo en su luminosidad diurna, solar; la de la estepa que rodeaba al jinete de a caballo (los indoeuropeos fueron los primeros que domesticaron el caballo como medio de transporte en la infinita estepa siempre limitada por el "horizonte" de la Totalidad). Es un monismo ontológico, "neutralización" del ser humano, dualismo antropológico, ahistoricidad física, etc. Este hombre ontológico fue una experiencia fundamental de la humanidad; fue el que logrará con los griegos la *expresión* de la "lógica de la Totalidad" (la primer *filosofía*) y con los hindúes la *experiencia* de una "mística de la Totalidad" (el *nirvana*), tema que será repetido siempre que el hombre restablezca como fundante y primera la relación hombre-naturaleza (como en la modernidad europea subjetualista)[14].

Esquema 0.3

**EL CHOQUE CULTURAL VERTEBRAL DE LA HISTORIA UNIVERSAL**




c. *En un tercer momento*, tercero no de un punto de vista meramente temporal, sino por la naturaleza de la estructura de estos pueblos, aparecen los pueblos semitas[15]. Procedentes del desierto arábigo invaden desde dicha exterioridad las zonas bajas de la Mesopotamia, toda la Media luna (es decir, el área que une esa región con Siria, las costas del Mediterráneo oriental) hasta el valle del Nilo. Los clanes nómades que han domesticado el camello originan una experiencia del *ser* mucho más compleja que la del indoeuropeo, y que da cuenta de la realidad histórica. Los acadios son los primeros semitas que conoce la historia (aparecen invadiendo las zonas de

la cultura súmera en el siglo XXV a. JC.). Después vendrán los cananeos (siglo XXIV a. JC.), los fenicios, que ya en el año 3000 a. JC., han fundado a Biblos. Los babilónicos reinarán bajo Hammurabi (1792-1750 a. JC.) hasta dejar lugar a los asirios. Por su parte, los arameos ocupan la Siria desde el siglo XIV a. J.C., hasta que los hebreos organizan su primer reino en Judea con David (1010-970 a. JC.). Semitas son todavía los árabes, en especial con el Islam desde la muerte de Mahomet (632 d. JC.). Es necesario no olvidar que el cristianismo debe emparentarse culturalmente a estos pueblos.

El enfrentamiento de indoeuropeos y semitas ha sido el choque cultural más importante de la historia humana. Si observamos un mapamundi del año 800 d. JC., veremos cómo en lugar de los grandes imperios romano, persa e indio, se encuentra ahora el Sacro Imperio de Carlomagno, el Imperio bizantino de los ortodoxos, los Califatos que dominan desde España hasta pasar el río Indio y el Tarím. Se ha producido como una semitización del mundo, proceso cultural que crecerá aún hasta nuestros días, ya que sólo la India y el sudeste asiático conservan todavía la tradición ontológica del hombre indoeuropeo.

Para los semitas, desde su dura vida del desierto que era atravesado por sus caravanas de camellos de oasis en oasis, *el ser* es "lo oído", lo novedoso, lo histórico, lo que es procreado desde la libertad. La posición primera es el "cara-a-cara" de un beduino que en la inmensidad del desierto divisa a otro hombre; es necesario saber esperar que la lejanía se haga proximidad para poder preguntar al recién llegado: "-¿Quién eres?" Su rostro, curtido por el sol, el viento de arena, las noches frías y la áspera vida del pastor nómade, es la epifanía no de "otro yo", sino del "Otro" hombre sin común semejanza con todo lo vivido por el yo hasta ese instante del cara-a-cara. La *fysis* (la naturaleza), el desierto, no es lo que pueda significar para el hombre su oposición originaria. El hombre semita nace y crece no en la "lógica de la Totalidad" (hombre-naturaleza), sino en la "lógica de la Alteridad" (*rostro* del hombre ante el rostro del Otro, libre). Lo sagrado, lo divino nunca es la *fysis*, la Totalidad, sino "el Otro", lo innominado, la Exterioridad, la nada como la libertad incondicionada de la "persona" (*prósopon* significa

"rostro"). La luz sólo ilumina un rostro sin develar su misterio. El misterio del Otro se revela por su palabra exigiendo justicia. El hombre semita sitúa en el origen la posición del cara-a-cara: varón ante mujer, padre ante hijo, hermano ante hermano, habitante ante peregrino que hay que hospedar... Se trata de la antropología y la meta-física de la Alteridad que hemos comenzado a describir en el capítulo III de la *Primera parte* de esta obra. La ontología de la Totalidad (tema del capítulo I y II) es también el pensar indoeuropeo, aunque, como veremos jugado en otro nivel por el pensar moderno europeo, pensar que niega la Alteridad semita.

El hogar meta-físico de los semitas llega a procrear, con el tiempo, tres ecúmenes que coexisten durante siglos: la Cristiandad bizantina, la latina y el mundo islámico. Desde el siglo IV (Constantinopla fue fundada en el 330 d. JC. y tomada por los turcos siberianos en 1453), el V (el último emperador latino deja su primacía en manos del Papa romano en el 486) y el VII (Mahomet muere en el 632 significando el comienzo de la dinastía de los "Califas rectos") las tres ecúmenes en equilibrio de fuerza se disputarán el poder hasta el siglo XVI. Los turcos por el Oriente, la expansión rusa e hispánica significarán el fin del mundo bizantino e islámico, con lo cual Europa quedará rigiendo el mundo hasta la Segunda Guerra Mundial en pleno siglo XX.

Bizancio, la segunda Roma, esplendorosa ya con Teodosio (379-395) y con Justiniano (527-565), a la sombra de Santa Sofía, llega con Heraclius (610-641) hasta el corazón de la Mesopotamia y conquista el Imperio sasánida; es la sucesora del Imperio romano indoeuropeo. Los "Padres griegos" de la Iglesia significaron el trasvasamiento de la ontología de la Totalidad física en la meta-física de la Alteridad personal, cayendo sin embargo en la trampa de una profunda helenización[16].

El Dar-el-Islam nació con el profeta semita Mahomet (560-632) que en el 622 "huye" (*hégira*) a Medina expulsado de la Mecca, reconquistándola el 17 Ramadán del 623. La expansión semita árabe fue fulminante. Con Bostra (634) y Yarmuk (636) tomaron a Palestina. En el 643 conquistan a Alejandría, poco después a Damasco. España es invadida en el 711 y sólo

son detenidos en el Occidente por los francos en el 732. Mientras tanto en el Oriente han ya pasado las fronteras del Indo. Sus caravanas unen la China con el Atlántico, y poseen el Mediterráneo, el Mar Rojo y el Océano Indico. En Bagdad la dinastía Abasidi (750-1258) puede considerarse reina del mundo.

Mientras tanto, el bárbaro y occidental mundo latino vive por su parte una experiencia original. Cuando en el Gobi se pone en movimiento una migración de pueblos, éstos presionan sobre los avaros, kasares y hunos. Por ello los visigodos se hacen presentes ante Bizancio (382-388), ante lo que el emperador no tiene mejor política que enviarlos hacia el Occidente. Bajo el mando de Alarico caminan hacia el oeste hasta llegar a Tolosa y España (409-419). Así llegan del norte del Rhin los vándalos, los francos, que logran la primacía europea gracias a Carlomagno (768-814). La Cristiandad latina vitalizada con sangre germana es una recreación a partir de la *romanitas*: la *christianitas*.

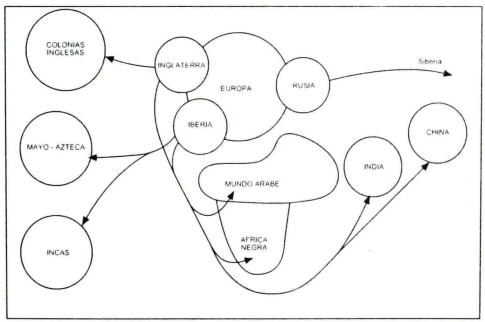
De todo este mundo bizantino, latino e islámico, Maimónides, el gran pensador judío de la España musulmana, pudo decir que "la Iglesia cristiana, de la cual conocemos su profesión de fe, que recibió en su seno a las naciones, en las que se encontraban muy aceptadas las opiniones de los filósofos [griegos...], encontró manifiesta contradicción [con la meta-física creacionista]. Entonces nació entre ellos una ciencia del *calâm* [*interpretación*] y comenzaron a establecer proposiciones, en coherencia con sus creencias, y a refutar las otras opiniones que se oponían al fundamento de su religión. Y cuando los seguidores del Islam aparecieron y se descubrieron los escritos de los filósofos, se le trasmitieron igualmente las refutaciones que habían escrito [los Padres griegos] contra los libros de los filósofos [griegos...] No hay ninguna duda que las tres comuniones se interesan frecuentemente por las mismas doctrinas, es decir, los judíos, los cristianos y los musulmanes, como por ejemplo la afirmación de la *novedad* del mundo"[17].

Hasta el año 1450 d. JC. las ecúmenes coexistentes sin primacía de una sobre otras eran las siguientes: la Cristiandad latina, la Cristiandad

bizantina, el Dar-el-Islam, los reinos de la India, el Imperio Chino y el Imperio Azteca e Inca. En el 1600 el mapa geopolítico del globo ha cambiado fundamentalmente, y esto es debido a la expansión conquistadora de Europa primeramente a partir de sus dos regiones marginales pero al mismo tiempo en pleno poder: gracias a Rusia que ha vencido en el Oriente a los mongoles y a España que ha reconquistado sus tierras a los árabes. Consideremos una representación esquemática de este movimiento dialéctico que nos permitirá comprender la situación de lo que será América latina en el siglo XX.

Esquema 0.4

**EXPANSIÓN DIALÉCTICO - CONQUISTADORA DE EUROPA (SIGLOS XV - XIX)**



## 2. *Para una histórica latinoamericana*

Si lo que se denomina Edad Antigua es en verdad la preponderancia indoeuropea (expansión helenística, Imperios romano, persa, chino, etc.); si lo que se denomina Edad Media es la preponderancia semita (Cristiandad bizantina y latina y califatos árabes), la llamada Edad Moderna es el tiempo de la dominación de la Europa latina a la que se incorpora la "Tercer Roma": la Rusia moscovita. América latina nace entonces como el hijo de una madre amerindiana y del prepotente padre hispánico.

En efecto, la historia europea medieval no es una "noche de la historia", sino el tiempo auroral del crecimiento de una nueva cultura. Europa debió transformar ontológica y meta-físicamente toda la civilización heredada. Es decir, el macroinstrumental civilizador que le dieron los romanos fue implantado dentro de otro horizonte de com-prensión, de una nueva referencia al Otro, y gracias a esto el "hombre adámico" en pleno uso libre de sus posibilidades quiso muy pronto, como el adolescente, lanzarse a la conquista del mundo. Las Cruzadas latinas (1095-1270) fueron el primer intento europeo, con "voluntad de poder", de conquistar el mundo árabe. Era necesario abrir un camino para salir del enclaustramiento que dicho mundo musulmán había levantado contra Europa. El fracaso de la experiencia por el sureste será concluyente. Europa intentará aún una expansión por el Nordoeste, y fueron los Vikingos los que llegaron a Groenlandia descubierta por Bjarni en el 986, ocupando gracias a Leif en el 992 a *Helluland* ("Tierra de desolación"), actual Norteamérica. Sin embargo era todavía prematuro; los pueblos del norte no estaban preparados para una expansión conquistadora y las tierras frías del norte de América nunca ofrecieron al comienzo campo propicio para la vida europea.

### *a. La dependencia colonial mercantil*

Dos pueblos son los que llevan adelante la expansión conquistadora de la Europa adulta y llegada a su plenitud en el siglo XV. Por el Este es Rusia. La antigua Rusia de Riev (860-1237), sufre durante siglos la dominación de

los Mongoles (1240-1480), hasta que Iván II el Grande (1462-1505) derrota a la *Horda Dorada*. La Rusia moscovita comienza con Iván III que construye el Kremlin (1485-1516) y eleva a Moscú a la dignidad eclesial de la "Tercera Roma". Es esa Rusia imperial la que conquista a Siberia. La personalidad de un Yermak (1581-1585) se asemeja a la de un Pizarro. El avance es asombroso: en el 1607 se llega al Yenisei, en 1632 a Lena, en 1640 los rusos divisan el Pacífico.

España por su parte, de provincia romana y reino Visigodo de Toledo, ha sido conquistada por los musulmanes. La reconquista comienza en el lejano 718 donde una banda de cristianos vence a los árabes en Covadonga. La reconquista del último Reino árabe se cumple en 1492 al tomarse Granada. El casamiento de los Reyes católicos (1479) es el comienzo de la España conquistadora, moderna, expansiva. Los españoles siguieron, en verdad, las experiencias portuguesas. En efecto, los portugueses ocuparon a Ceuta en 1415, El Rasar en 1448, Arzila en 1471, Agadir en 1505, etc. Enrique el Navegante, con sus escuelas náuticas, fue entonces el que abrió a Europa el camino del Atlántico, la vía mayor hacia el Oeste que desenclaustraría a Europa y le permitiría comenzar la Edad Moderna o la dominación mundial. El descubrimiento del Atlántico (que desde el siglo XVI hasta hoy es el centro geopolítico del globo) es la muerte del Mediterráneo y con ello del mundo árabe. En Lepanto (1571) los Turcos declinan su poder ante Europa, porque ya el Mediterráneo ha perdido su centralidad. Además, el oro y la plata procedentes de Amerindia ha devaluado los metales preciosos y los turco-otomanos y árabes se han empobrecido por la mera inflación de sus haberes. La conquista de América (1492-1620), que será seguida de la conquista de las costas del Africa, de la India, el Sudeste asiático, la China, el Japón, y Norteamérica, es la expansión del hombre moderno: es un hombre que se totaliza, que niega la Alteridad antropológica (el indio, el africano y el asiático) y Absoluta (se ateiza del Dios alterativo y por ello se diviniza a sí mismo: el *ego* de Spinoza o la Subjetividad absoluta de Hegel), instaura como el "orden natural" una espantosa dominación del hombre sobre el hombre. El sistema mundial colonial cumple su primera experiencia en la Cristiandad de las Indias occidentales (1492-1808)[18].

La historia de Hispanoamérica o de las Indias occidentales es el proceso de la *dependencia* del hombre de la periferia con respecto a la *dominación* del centro nordatlántico[19]. Desde 1492 el español se enfrenta con el hombre del Caribe, desde 1519 con el mayo-azteca, desde el 1529 con el Inca. Los portugueses desde comienzos del siglo XVI enfrentarán al tupi-guaraní del Brasil. Poco a poco va surgiendo una "ética colonial" que sólo durante algunos decenios del siglo XVI tuvo en vilo el pensar europeo[20], pero que pronto acalló su voz para venir a englobar al indio, al africano y al asiático como un "instrumento" a disposición ("mano de obra encomendada") del *yo conquisto, yo pienso* europeo. Aunque teóricamente pocos fueron los que afirmaron explícitamente la natural alienación del amerindiano, los hubo y desde el comienzo. El profesor de París, Juan Mayor, escotista escocés (1469-1550), decía en su curso sobre las *Sentencias*: "aquel pueblo vive bestialmente (*bestialiter*) [...] por lo que el primero que los conquiste imperará justamente sobre ellos, porque son por naturaleza siervos (*quia natura sunt servi*)"[21]. Esta doctrina apoyada después por Ginés de Sepúlveda, fue negada por Bartolomé de las Casas, Vitoria, Soto, Bañez, Suárez, etc. Sin embargo, *de hecho*, las "Leyes Nuevas" de 1542 fracasaron y el indio conquistado por la fuerza de las armas quedó definitivamente bajo el dominio del español, criollo o mestizo. Pero no sólo el indio sino la misma Cristiandad de Indias en su conjunto nació dependiente de la metrópoli europea. Las *Leyes de Indias* (recopiladas en 1681) son el conjunto de Reales Cédulas que arquitectonizan la opresión eclesial, política, económica, cultural, militar, etc., de Hispanoamérica. En el Libro I, título I, ley I de dicha *Recopilación* se enuncia claramente ese "Yo domino" con su clara dimensión constitutivo-subjetual-ontológica, y, además, con la divinización que esto supone: "Dios nuestro Señor por su infinita misericordia y bondad se ha servido de darnos sin merecimientos nuestros tan grande parte en *el Señorío de este mundo* [...]"[22]. En el archivo del Consejo de Indias de Sevilla hemos leído innumerables Reales Cédulas donde el rey firmaba: "YO, el Rey". Es un "Yo" escrito en proporciones muy grandes, sobresaliente, autosuficiente: es la manifestación de una Europa conquistadora, expansiva, dominadora, constitutiva del ser de los objetos, del indio como "mano de obra" (único ser *real* del encomendado: la objetualidad del indio-objeto y alienado). Valga

una estadística para expresar cuantitativamente el "ser-dependiente" del latinoamericano:

**Esquema 0.5**

EXPORTACIONES DE METALES PRECIOSOS DEL SECTOR PRIVADO HACIA ESPAÑA Y RETORNO EN IMPORTACIONES DE MERCADERÍAS HACIA AMÉRICA (1561-1630)

*(En maravedíes)*

| Período | Remesa del sector privado | Importaciones de mercaderías |
|---|---|---|
| 1561 - 1570 | 8.785.013.780 | 1.565.000.000 |
| 1581 - 1590 | 16.926.041.700 | 3.915.000.000 |
| 1621 - 1630 | 19.104.860.600 | 5.300.000.000 |

Fuentes: obra de Álvaro Jara, Pierre Chaunu, Osvaldo Sunkel citadas.

Si se observa el desequilibrio en favor de la metrópoli, puede observarse que los españoles que explotaban las minas de oro y plata llevaban a España cuatro veces más, al menos, de lo que introducían en América. Ese "ahorro" que atesoraban en Europa era expoliación pura y simple de los criollos y mestizos, pero, esencialmente, de los indios que dejaban sus vidas en el fondo de las minas, en la *mita* y la *encomienda*. Era una alienación, un quitarles "posibilidades" o "mediaciones" para ser, para alcanzar el poder-ser que el sistema colonial nuevamente implantado les ofrecía con una mano (la "evangelización", el "hispanismo", la "civilización" moderna) y les quitaba en mayor medida con la otra (la opresión, la balanza desfavorable de exportaciones-importaciones, etc.).

El período mercantilista (1500-1750) se postergará en la Cristiandad hispanoamericana hasta el 1808-1825, tiempo en que la dependencia cambia de metrópoli. La Totalidad nuevamente instaurada comprendía ahora a todo el mundo y todas las ecúmenes bajo la dominación central de Europa (tal como lo hemos representado en el *Esquema 0.4*).

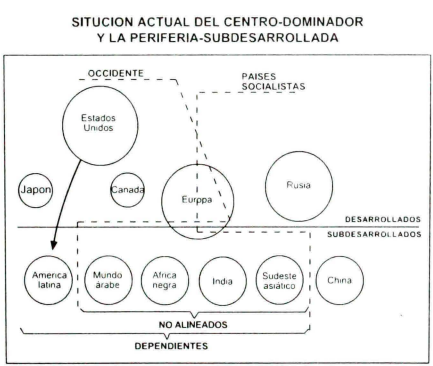
*b. La dependencia neocolonial liberal, industrial*

En oposición al renacimiento carolingio hubo otro en las islas británicas desde el siglo VIII. En oposición al renacimiento hispano-portugués del siglo XV y XVI el renacimiento italiano ascendió por el Rhin hasta los Países Bajos y encontró tierra propicia en Oxford y Cambridge, en la anglicana Inglaterra. En efecto, la Europa de los Zares y de los Reyes Católicos será vencida por la Europa industrial. La armada española desaparece en 1588; Jamaica cae en manos de los Ingleses en 1635; por el tratado de Methuen de 1703 Portugal se coloca en la situación de colonia industrial de Gran Bretaña. La revolución industrial se produce en dicha Isla entre 1750 a 1800, mucho antes que en Francia (1800-1850), Países Bajos (1850-1890) o Estados Unidos (1840-1890)[23]. El destino de Hispanoamérica fue ya decidido por España, al elegir ésta el camino de un mercantilismo de importación de metales preciosos (y no de materias primas) y exportación de materias primas sin manufacturación industrial (y no productos industriales) .Las "guerras de la Independencia" (1808-1825) no son sino el pasaje de la metrópoli hispánica a la inglesa, pero de todas maneras *dependencia* europea. Ahora dicha dependencia era mucho más férreamente organizada por el nuevo "pacto colonial" *industrial*. La ruptura de la Cristiandad de Indias, la crisis cultural por universalización y por la entrada de Francia (como potencia "culta"), el liberalismo como doctrina propicia a la metrópoli con lo que se aseguraba la apertura de los puertos a sus productos, configura la división de Hispanoamérica en pequeñas Naciones dispersas. El Brasil, por decisión del rey de Portugal, por su unidad sólo lograda a fines del siglo XVIII (gracias a las crecientes explotaciones del oro) puede salir de la crisis unificado. La expulsión de la "burocracia hispánica" (virreyes, oidores, obispos, etc.), por parte de la oligarquía criolla, deja intacta la

opresión sobre el pueblo mestizo e indio y la estructura de la dependencia religiosa, política, cultural, aunque ahora con nuevo cuño. "En 1824 el canciller británico, Lord Canning, opinó: -Hispanoamérica es libre, y si no manejamos mal nuestros asuntos, ella es inglesa"[24].

Desde 1870 se produce el auge del liberalismo como creador de un capitalismo industrial universal, fenómeno que recibió, del economista inglés J. A. Hobson, el nombre de *imperialismo*[25], lo que culturalmente significará la implantación del pragmatismo y el positivismo como ideología, la secularización como lucha contra la religiosidad popular, es decir, la unificación de todas las culturas en torno al "centro" nordatlántico, que poco a poco, y aceleradamente desde la crisis de 1929 y sobre todo desde la Segunda Guerra Mundial, (1945), pasará a manos de Estados Unidos. El socialismo revolucionario dará a Rusia, por su parte, la ocasión de imponerse igualmente como potencia central y de llegar, por último, a una "coexistencia pacífica". La situación presente, es aproximadamente la siguiente, teniendo en cuenta todo lo expuesto:

**Esquema 0.6**



América latina queda así meta-físicamente ubicada en su situación distinta, única, irrepetible. Es el único grupo socio-cultural dependiente que tiene tras de sí una "*Cristiandad-colonial*". Con el mundo islámico guarda un parentesco profundo (ambos descienden de los pueblos semitas), con el Africa negra tiene igualmente una relación constitutiva (sus esclavos fueron vendidos en América colonial a cambio del oro y la plata de los indios, y forman parte con su raza, religiones y hasta lengua de muchos pueblos latinoamericanos). Con la India y el Sudeste asiático guarda la semejanza de su posición de periferia subdesarrollada. Se distingue sin embargo de todos ellos por depender casi exclusivamente de Estados Unidos (desde un punto de vista económico, político y militar) y de Europa latina (cultural y religiosamente).

Con el "centro" América latina guarda una cierta semejanza (ya que Rusia deriva de la Cristiandad bizantina y Europa, Estados Unidos y Canadá o Australia de la Cristiandad latino-germánica), pero su dis-tinción deriva de ser como el "hijo" de los pueblos Hispánicos y de Amerindia, un hijo mestizo, nuevo, único, *exterior* a toda otra cultura y con la exigencia de deber descubrirse hoy en esa su exterioridad real.

*c. Crisis de la dependencia y liberación latinoamericana*

Desde la ya lejana rebelión de un Tupacamaru, o del levantamiento indio-popular de los mexicanos bajo Hidalgo y Morelos que empuñaron con su fusil un estandarte de la Guadalupana y la consigna de "la tierra para los que la trabajan", hasta la revolución mexicana de 1910 y las que se suceden después, se viene gestando en América latina un proceso de liberación popular, de integración latinoamericana, de autonomía política y cultural del continente al sur del río Colorado (y aun los "chicanos", que son los latinoamericanos que quedaron en Estados Unidos, en California, Texas, Nueva México, etc.). Esta *liberación de la dependencia*, esta ruptura de las estructuras de la Totalidad dominada por el "centro", quiere indicar la necesidad, de un pueblo hasta ahora oprimido, de llegar a tener las "posibilidades" *humanas* para cumplir un proyecto digno de tal nombre.

El proyecto vigente en el mundo presente asigna a nuestros pueblos, en la división internacional del trabajo, de la cultura, de la libertad, una función bien pobre y de todas maneras *dependiente*. De lo que se trata es de llegar a participar libre, independiente, justamente en la civilización mundial que progresa, en la cultura humana que analógicamente se va unificando en el plano mundial.

La *filosofía* de la liberación latinoamericana quiere situarse, entonces, en el decenio 1970-1980, en el continente socio-cultural latinoamericano, teniendo en cuenta de que ha sido alienado hasta formar *parte* de la Totalidad mundial dominada por el "centro" y considerar la eticidad de un pro-yecto y la moralidad de una praxis liberadora que temple el carácter de los héroes y les dé claramente la conciencia de la dignidad de su gesto. "La creación de un pueblo como pueblo acontece en su liberación. Por ello la fiesta del comienzo de la historia de la nación es una fiesta de la liberación"[26]. Esta fiesta de la liberación nada tiene de común con la *sjolé* helenista, el *otium* romano, o el *homo ludens* del aristócrata héroe dominador nietzscheano. La fiesta de la liberación es fiesta de un pueblo en la gesta de su propia constitución como exterioridad al "orden" que lo ha negado. Es la fiesta de un "nuevo" orden, de la *creación* de un nuevo momento *histórico*, analécticamente profetizado por la disciplina de aquellos que supieron aprestar su oído al Otro: "El oír silencioso es el comienzo de la comunidad"[27].

Situado el nivel analógico *latinoamericano* damos por terminada esta corta *introducción* a la tercera parte. Una última advertencia. Esta *parte* tiene cuatro capítulos. Los tres primeros (cap. VII, VIII y IX) tratan la ética o meta-física *antropológica*: el Otro es un varón o mujer, un padre o hijo, un hermano. El cuarto capítulo (cap. X) se ocupa de pensar la ética o metafísica *arqueológica*: el Otro es el Otro absoluto que se manifiesta cósmicamente por la creación y se revela antropológicamente por la liberación. En este primer volumen de la *tercera parte* estudiaremos, en la *primera sección*, sólo la erótica y la pedagógica.

## NOTAS

1. Tomas, *In libros politicorum Aristotelis*, Proemium, n. 7; p. 2. Dice Tomas "inter omnes scientae *practicas*"; hemos eliminado esto último por las explicaciones que hemos dado en el capítulo I de la primera parte sobre el sentido de lo teórico y práctico.

2. Aristóteles, *EN* I, 1; 1904 b 10.

3. *Ibid.*, X, 8; 1178 b 21-22. Véase mi artículo sobre "La ética definitiva de Aristóteles", en *Cuadernos de Filosofía*, IX, 11 (1969) en p.81-89.

4 Hegel, *Enzyklop.*, § 574.

5. Tomas, *In decem libros ethicorum*, n. 6; p. 4.

6. Aristóteles, *Pol.* I, 13; 1260 a 9-10.

7. Tomas, *II-II*, q. 57, a. 4.

8. *Einführung in die Metaphysik*, pp. 34-35.

9. Citado por Juan Carrizo, *Cancionero popular de Jujuy*, Univ. Nac. de Tucumán, p. CV. Véase mi obra *El catolicismo popular en Argentina*, 1970.

10. Lo que sigue es el resumen de un trabajo nuestro inédito que se denomina: *Hipótesis para el estudio de América latina en la historia mundial*, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, 1966, t. I (edición rotaprint limitada). El tomo II es todavía un manuscrito. Fuera de las obras europeas como las de un Spengler, Toynbee, Danilevsky, Sorokin, Jaspers, etc., recomendamos por latinoamericana, la obra de Darcy Ribeiro, *El proceso civilizatorio*, 1970, y *Las Américas y la civilización*, 1969, t. I-III. Ambas obras tienen la limitación de sólo indicar como determinantes en la historia de las culturas los instrumentos civilizatorios, y poco o nada se dice de la comprensión de la existencia como fundamento del êthos. Hay pueblos que han quedado inmovilizados durante milenios, mientras que otros se han transformado en el eje de la historia universal. Esta aceleración no se explica sólo por ciertos descubrimientos tecnológicos, sino por una cierta comprensión del ser, del hombre, la historia, la libertad, etc. En todos los pueblos prehistóricos y en los indoeuropeos faltó la categoría negativa de "el Otro". Sólo los semitas la descubren y con ello se transforman en pueblos meta-físicos, con posibilidad

de relanzar toda cultura desde una exterioridad que "saben manejar" al nivel de la "lógica de la Alteridad". Los hindúes y los chinos -antes de la evolución maoísta- "vegetaron" durante siglos sin encontrar en su propia comprensión de la existencia una negatividad como exterioridad que relanzara novedosamente el proceso histórico. Por ello, las "escuelas proféticas" de Israel en el mundo semítico del Medio Oriente han sido la revolución meta-física más importante del neolítico y hasta hoy, porque fue un encontrar la clave para poder relanzar hacia novedades impensables las Totalidades culturales que tempranamente se constituyeron en las zonas tórridas del globo.

11. Miguel León Portilla, *El pensamiento prehispanico*, p. 69.

12. Algo de esto véase en mi obra *Para una de-strucción de la historia de la ética*, § 1, y en una obra de próxima edición *El humanismo helénico*, donde hay una introducción histórica además de una primera aproximación descriptiva a la comprensión del *ser* griego.

13. En nuestra obra citada en *nota 10* damos abundante bibliografía sobre la cuestión, aquí sólo queremos recordar algunos títulos, desde la ya antigua de A. Pictet, *Les origines indo-européenes*, 1878; Rudolf von Ihering, *Prehistoria de los indoeuropeos*, trad. cast., 1800; la famosa *Beitraege zur Kunde der Indogermanischen Sprachen*, ed. por Bezzenbergen, Goettingen, 1877, ss., t. I-XXX; la reciente de Karl Narr, *Fruehe Indogermanen*, en *Saeculum Weltgeschichte*, ed. 1965 t. I, pp. 596 ss; M. Gimbutas, "The Indo-europeans", en *American Anthropologist*, LXV, 4 (1963), pp. 815-836; Alimen-Steve, "Mittel und Nordeuropa, Osteuropa", en *Vorgeschichte*, t. I, pp. 109-147; y en cuanto a una aproximación al "mundo" indoeuropeo: Wilhelm Havers, "La religión de los indogermanos primitivos a la luz de su lengua", en trad. cast. *Cristo y las religiones del mundo*, t. II, pp. 645 ss., con bibliografía. Para esta exposición hemos tenido en cuenta, podría decirse, todo lo más importante editado sobre historia universal, desde el *The Cambridge Ancient History* (1923 y ss.), a la *Evolución de la Humanidad* (ed. Henri Berr, trad. cast., t. I ss., 1960 ss.) *Historia Mundi, ein Handbuch der Weltgeschichte* (ed. Fritz Kern, t. I-X, 1952-1961), *Peuples et civilisations, histoire générale* (ed. Halphen, t. I-XX, 1926- 1956), Henri Pirenne, *Les grandes courrantes de l'histoire universelle*, t. I-II, 1953-1955, *Propyläen Weltgeschichte, eine Weltgeschichte*, ed. Golo Mann-Heuss, Berlín, t. I-X, 1961-1965, Arnold Toynbee, *A Study of history*, t. I-X II, 1934-1959, Alfred Weber, *Kulturgeschichte als Kultursoziologie*, 1963, etcétera.

14. Véase éste de manera más detallada en mi obra *El humanismo helénico*.

15. Véase mi obra *El humanismo semita*.

16. Esta cuestión la hemos estudiado detalladamente en nuestra obra *El dualismo en la antropología de la cristiandad*, 1974 [ha aparecido un artículo resumiendo la investigación "Algunos aspectos de la antropología cristiana hasta fines del siglo XIV", en *Eidos* (Córdoba), 2, 1970, pp. 16-46].

17. *Guía de los perplejos*, I, cap. LXXI (trad. franc., pp. 340-344). En Córdoba de España hemos podido contemplar la estatua levantada junto a la antigua sinagoga en honor de Maimónides; en Tiberíades -donde trabajamos durante seis meses en un kibbutz- recordamos la presencia de sus restos que fueron llevados desde Alejandría, donde murió el 16 de septiembre de 1204. El texto citado muestra cómo los semitas y sus herederos (judíos, cristianos y musulmanes), afirman todos una meta-física de la Alteridad: de la novedad o creación de la Totalidad desde la libertad del Otro. Más que de una "filosofía cristiana" se trata de una "metafísica de la Alteridad", pero en aquel entonces primariamente con sentido teo-lógico, mientras que hoy, en América latina, inicialmente con sentido antropo-lógico.

18. Para una exposición más detallada véase mi obra *Historia de la Iglesia en América latina. Coloniaje y liberación (1492-1972)*, 1972; *América latina y conciencia cristiana*, 1970, pp. 26-34, y *El episcopado hispanoamericano* (1504-1620), t. I, pp. XXIII-XCI.

19. Desde un punto socio-económico la *histórica* o interpretación meta-física de la historia tiene hoy mucho ganado. Los estudios socio-económicos de inspiración histórica han dado a la filosofía la ocasión de vislumbrar una cuestión de la mayor importancia ontológica. Es por ello que los estudios que nombraremos no pueden hoy ser desconocidos por los filósofos latinoamericanos. Desde el trabajo de Pierre Chaunu, *Séville et l'Atlantique* (1504-1650), t. I-VI, y su obra sobre Cádiz; Alvaro Jara, *Tres ensayos sobre economía minera hispanoamericana*, 1966; desde un punto de vista socio-económico, desde la ya superada hipótesis de J. A. Schumpeter, *The theory of economic development*, 1951, pasando por la de P. A. Baran, *The political economy of growth*, 1957, Ch. P. Kindleberger, Economic Development, (1958, W. W. Rostow, *The process of economic growth*, 1960, E. F. Hoselitz, *The progress of underdeveloped areas*, 1959, hasta la de un Celso Furtado, *Desarrollo y subdesarrollo* (ed. brasileña Editora Fundo de Cultura, Río, 1961). De todas maneras será sólo en 1964, con el informe de Raúl Prebisch, en Ginebra, a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Comercio y Desarrollo sobre *Nueva Política comercial para el desarrollo* (1964), que se descubrirá el "deterioro de la relación de precios" (Ibid., pp. 21. ss.). Replanteado el problema la bibliografía se hará ingente: Jacques Freyssinet, *Le concept de sous-développement*, 1966, recoge en su tesis de interés una amplia lista bibliográfica (pp. 339-359). En el campo latinoamericano

la obra de H. Jaguaribe, *Desarrollo económico y desarrollo político*, 1964, y de Fernando Henrique Cardoso-Enzo Falleto, *Dependencia y desarrollo en América latina*, 1966, A. G. Frank, *O desenvolvimento do subdesenvolvimento*, 1967, e ídem, "Chile: el desarrollo del subdesarrollo", en *Monthly Review*, Selecciones en castellano (1968), indican ya una nueva problemática. Habrá todavía sin embargo que esperar para que se precise la crítica a la doctrina "desarrollista". En la línea de esa precisión van los trabajos de Theotonio dos Santos, *Socialismo-fascismo, dilema latinoamericano*, 1969; F. H. Cardoso, *Sociologie du développemente en Amerique latine*, 1969; Rodolfo Stavenhagen, *Les classes sociales dans Les sociétés agraires*, 1969; Celso Furtado, *La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*, 1969; la colección de trabajos de Gunder Frank-Paul Sweezy-Dos Santos-J. O'Connor, *Dependencia*, Cuadernos universitarios I, Caracas, s/fecha ("La inversión extranjera en el subdesarrollo latinoamericano", "Notas sobre la empresa multinacional", "El nuevo carácter de la dependencia", "El significado del imperialismo económico", respectivamente); y los más recientes de H. Jaguaribe-A. Ferrer-M. Wioncsek-Th. Dos Santos, *La dependencia político-económica de América latina*, 1970; Osvaldo Sunkel, "Política internacional de desarrollo y dependencia externa", en *Estudios Internacionales*, 1, abril de 1970; Osvaldo Sunkel-Pedro Paz, *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo* 1970; Gunder Frank, *Lumpenburguesía: lumpendesarrollo*, 1970; Th. Dos Santos, *Lucha de clases y dependencia en América latina*, 1970; Franz Hinkelammert, "Dialéctica del desarrollo desigual. El caso latinoamericano", en *Cuadernos de la realidad nacional*, Santiago, 6, 1970, pp. 15-220; ídem, *El subdesarrollo latinoamericano. Un caso de desarrollo capitalista*, 1970; y la obra ya clásica de Samir Amin, *L'accumulation à l'echelle mondiale*, 1970, que sitúa la cuestión al nivel de toda la periferia, con un particular conocimiento del caso africana, donde el análisis propiamente económico es científica: "la economía del desarrollo, capítulo reciente de la economía cuyo nacimiento debe situarse entre 1945 y 1960, se ha constituido bajo la presión de los hechos y por necesidades urgentes... Esta teoría implica la ruptura con la dogmática de la teoría marginalista general. La verdadera acta del nacimiento de la economía del desarrollo debe ser situada en el momento de la ruptura con el conjunto de dogmas de la economía vigente" (Ibid., pp. 23-24). Las obras citadas son algunas con las que se cuenta hoy, y que de hecho tenemos sobre nuestra mesa de trabajo de filósofo, no de sociólogo ni economista.

20. Véase la obra de Joseph Hoeffner, *La ética colonial española del siglo de oro. Cristianismo y dignidad humana*, 1957, en especial, pp. 379 ss.: "La estructura de la ética colonial escolástica del Siglo de Oro".

21. Ixannis Maior, *In Secundam Sententiarum*, dist. XLIV, q. III (1510).

22. Edición del Consejo Hispanidad, 1943, t. I, p. 1 a.

23. Por su parte, dicha revolución industrial capitalista se cumplirá en Alemania (1850-1914) y Japón (1900-1920) más recientemente, y por ello, la Primera Guerra Mundial tuvo a ambos países por protagonistas. Italia se industrializa entre ambas guerras (1920-1940). Con un patrón tardío de desarrollo debieron emprender dos guerras para ser admitidos por el "centro". Los países escandinavos (1890-1930), Canadá (1900-1920) y Australia (1930-1950) son capitalismos satélites (*cfr.* Darcy Ribeiro, *El proceso civilizatorio*, pp. 126 ss.).

24. Cit. A G. Frank, *Lumpenburguesía*, p. 71. Sobre esta cuestión véase Abelardo Ramos, *Historia de la Nación latinoamericana*; Antonio Gómez Robledo, *Idea y experiencia de América*, 1958.

25. *Imperialism, a study*, 1902; Rudolf Hilferding, *Das Finanzkapital*, 1910. Véase el estudio más reciente de Pierre Jalée, *L'impérialisme en 1970*, 1969.

26. Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, fragmento incluido en la antología *Jüdischer Glaube*, 1961, p. 453. Las nociones de liberación (*Befreiung*) y fiesta de la liberación (*Befreiungsfest*) tienen para Rosenzweig una significación precisa.

27. Ibid., p. 450.

# LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA



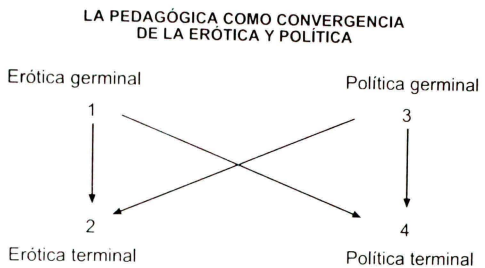
Primera Parte

# LA PEDAGÓGICA DE LA LIBERACIÓN LATINOAMERICANA

## *PALABRAS PRELIMINARES*

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.

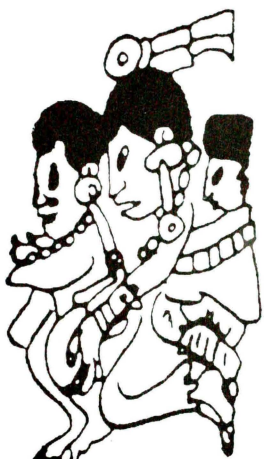
## Esquema 1




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 parágrafos 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* (§ *1*), punto de partida de toda nuestra reflexión latinoamericanamente situada, como en la interpretación *ontológico pedagógica* (§ *2*) y en su superación *metafísica* (§ *3*). De la misma manera la problemática de la *economía pedagógica* (§ *4*) partirá de la economía erótica para culminar en la economía política, ya que la pedagógica económica depende tanto de la familia como del Estado o la cultura. Los dos últimos parágrafos sobre la *liberación pedagógica* (§§ *5-6*), deberán siempre tener en cuenta la indicada bipolaridad del fenómeno educativo.

En este complejo capítulo, entonces, además de tratar las tradicionales cuestiones de la psicología evolutiva o el psico análisis del

niño desde el nacimiento a la edad adulta, o los problemas planteados por la pedagogía en sus múltiples aspectos, 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*[1]:



# § 1. *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"[2]. 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"[3]. 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"[4]. 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*!"[5] Es una situación pre-edípica 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 edípico 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"[6]. 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[7]. 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"[8].

Esos trabajos son las costumbres e industrias de un pueblo, el *ethos* de una nación[9]. 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 *Chamalcán* y tenía la figura de un murciélago [el fumador]"[10].

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 dado a las indias en hilar y tejer. *Enseñóles* a hacer el calzado que hoy traen, llamado *usuta*. Para cada pueblo o nación de las 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"[11]. 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 orden 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"[12].

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"[13]. 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"[14]. "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"[15]. Era proverbial la eficacia de la educación prehispánica, en cuanto al 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[16]. 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"[17]. 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"[18]. 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 la 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"[19].

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)[20]. 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[21]. 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 los dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno"[22]. 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[23]; 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"[24]. "Un delito sin nombre: el haber nacido"[25]; 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"[26]. "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"[27]. 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"[28]. 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.[29]. 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"[30], 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"[31]. 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"[32]. 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 siglos XIX, produce una

ruptura: "la Reforma es la gran Ruptura con la Madre"[33], 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"[34]. 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"[35]. 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 comentadores, el Digesto; Buenos Aires, de Bentham, Rousseau, Montesquieu y la literatura francesa entera"[36]. Es el momento pedagógico-burgués en América latina, cuyo ideal técnico-industrial es Estados Unidos y cuya meca cultural es Francia[37]; el proyecto consiste en introyectar en el pueblo una *cultura ilustrada* (la de la burguesía dependiente, la ley argentina 1420 obligatoria y gratuita, sarmientina) que niegue la *cultura 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 ansí 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"[38]. Ese huerfanito es acogido en la "escuela" -*vaca sagrada* la llamará Ivan Illich[39] -, 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"[40]. 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"[41]. 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[42]; pero pronto la contrarrevolución vencerá igualmente por un tiempo a *Rosario; Ruth* impera por el momento, pero no eternamente[43], 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"[44].

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 del 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"[45].

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 [...]"[46]. 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 [...]"[47]. Gamín, huerfanito, hijo dominado de la pedagógica opresora. Ese es nuestro tema.

## § 2. *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[48]. Nos atendremos a descubrir el fundamento, el ser del "mecanismo" de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno[49].

Dejando de lado la *paideia* griega cuyas tesis fundamentales ya hemos indicado en otra parte de esta obra[50], 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 pro-yecto que bien pronto se manifestó. Para mostrar la problemática nuestra exposición en este parágrafo 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"[51]. 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)"[52], pondrá en pie un sistema educativo de alto rendimiento y eficacia. Lo de menos es que existan instituciones pedagógicas (desde las escuelas catedralicias 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 *canónigo*"[53]. La censura, obligatoriedad que se impone casi inevitablemente ante el temor sagrado, ante la falta que abruma 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 canóniga 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)[54], 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"[55]. 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"[56]. 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"[57].

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[58]. 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"[59]. 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[60], 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 *Emile o de la educación*, impreso en París en 1762[61]. Enunciamos al comienzo nuestra sospecha en nuestra hermenéutica pedagógica en un nivel simultáneamente erótico-político: los pedagogos 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[62]. 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 pedagógica que se ejerce sobre él. De esta manera el preceptor que reemplaza al padre[63] 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"[64]. 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"[65]. 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*)"[66]. El salvaje es sólo 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"[67]. 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[68].

La *naturaleza* humana para Rousseau son "las disposiciones primitivas (*dispositions primitives*) a las que hay que referir todo"[69], no se trata sólo de los hábitos, ya que los hay adquiridos o naturales[70], 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 [...]"[71]. 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"[72]. 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"[73]. 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"[74]. Esa *natura* (como lo constituido biológicamente, como las pulsiones originarias, como la tensión para devenir lo que se es por nacimiento: *natus*) cobra, subrepticiamente, 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[75]; al mismo tiempo se critica la molicie y estupidez de la vida de palacio[76]. 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"[77]. 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 y a un siglo de revoluciones [...] La naturaleza no hace ni príncipes, ni ricos, ni grandes señores"[78]. 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"[79]. 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[80].

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"[81]. 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.

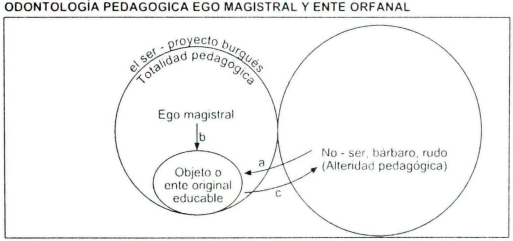
Es por ello que "*Émile est orphelin* (Emilio es huérfano)"[82], porque debe cortar toda relación con su madre-cultura para poder: ser educado por el padre-Estado (el de la Revolución francesa, la revolución burguesa que así lo entendió al tomar a Rousseau como su filósofo preferido). La cuestión es clara y el socio-psicoanálisis puede ayudarnos en la hermenéutica de la confesión rousseauniana: "No importa que tenga padre y madre. Encargado de sus deberes me hago cargo [como preceptor] en el ejercicio de sus derechos. El honrará a sus padres, pero sólo me obedecerá exclusivamente a mí. Es la primera, o mejor, la única condición"[83]. 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"[84], 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 rousseauniana 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 2

ODONTOLOGÍA PEDAGOGICA EGO MAGISTRAL Y ENTE ORFANAL




Rousseau tiene conciencia de usar categorías hermenéuticas al decirnos que "es necesario generalizar nuestra visión y considerar en nuestro alumno al hombre abstracto (*abstrait*) "[85]. 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*... "[86].

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 comprende 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, civilizable, 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 *paidagogós*) al proyecto 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 proyecto 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"[87]. 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[88]. 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 *Emile*) y ordenar su juicio [...] es poniéndolo en el lugar de un hombre aislado (*isole*)"[89]. 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"[90]. 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 naturales 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 Emmanuele, su augusta consorte es la graciosa Elena di Montenegro"[91]. ¡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[92] y un asumir explícitamente la realidad socio-industrial de la burguesía[93]. 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"[94]. Para Dewey la "forma social" adecuada es la de su país, de su cultura: la anglonorteamericana. 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*[95]. Las instituciones pedagógicas

son las que permiten que "la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada"[96]. 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"[97]. 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"[98], "y assi como tienen el casco gruesso (el cráneo) tienen el entendimiento bestial e malinclinado"[99]. 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"[100]. 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

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. (Se trata) de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América"[101]. 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"[102].

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[103].

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?"[104] 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[105]. 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[106].



## § 3. *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[107], que es una *anti-pedagogía* del sistema, y que contra Hegel deberíamos definirla como "el arte de hacer al hombre no-instalado (*unsittlich*)"[108].

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* 2) 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 pro-duce 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 mi y nuestro proyecto. 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 producto 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 óntico; 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 *eros* es el amor varón-mujer en la belleza de la desnudez, si la *filia* 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 procreado. 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 *distinto* 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. Pro-ducir, 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[109]- 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 *Emile*.

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*"[110]. 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. El empieza en sí mismo"[111]. 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[112], 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 advertírselo*; 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 orígen 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 reconozcamos nuestros humildes y reales orígenes! Amando a nuestra madre reconozcamos 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"[113].

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"[114], 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[115] 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 significante. El saber escuchar la voz del Otro le hemos llamado la "conciencia moral"[116]. No hay ninguna palabra tan indigente, de un pobre tan pobre, menesteroso, falto 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"[117]. 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 rousseauniano) 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-corre-ligionario, 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 "con-ducir" 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 con-duce 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 pro-yecto 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"[118], 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[119]. 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.

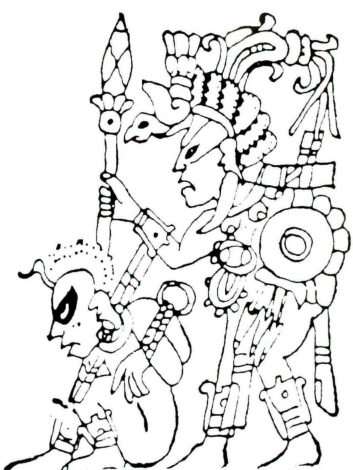
Pero invirtiendo ahora las posiciones, el maestro es ahora el que aparece como el Otro. En la Totalidad está el discípulo, el niño, el joven, que no es huérfano sino que tiene madre y cultura popular, padre y Estado. Es ahora el discípulo el que debe escuchar al maestro. El maestro, siendo conducido 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)[120]; 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-femi*: 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 el 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 *Emile* (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[121] del ser nacional[122], 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 distinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad fontanal del mundo nuevo.



## § 4. *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 pragmidad 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-pragmidad 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, sino más bien postergación del trabajo por el placer del juego. Consideremos esta problemática más precisamente[123].

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"[124]. 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[125]. 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)[126], y poco a poco la 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[127]. De todas maneras 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)[128]. La adaptación alterativa del instinto es apertura al Otro como otro y superación de la totalidad primera. La educación cumple esta función de ir dis-tinguiendo 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[129]

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 Ourangoutan), va articulando *el lenguaje*, la lengua materna, la popular. Cuando a las siete semanas aproximadamente la madre tiene una "disminución de la lactancia"[130] 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 distanciación (los hermanos adultos) significará que estarán preparados para la máxima 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"[131].

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[132]; 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 los psíquico a lo social[133]; 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"[134].

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 arrogan 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 gérmen 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" premedical, 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. "Unicamente 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"[135]. 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)[136], 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"[137]. 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 § 2, 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 violenta competencia a muerte. En América latina la "desescolarización" es una exigencia de revisión total del "sistema educativo".

Cuando consideramos el Decreto Ley 19326 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"[138]. 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"[139]. Es necesario terminar con la "era escolar" que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su *Émile*[140]. 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"[141]. 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[142]. 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"[143]. 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"[144]. 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[145], 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[146].

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)[147]. 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 pro-yecto 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 *êthos* 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[148]

## Esquema 3

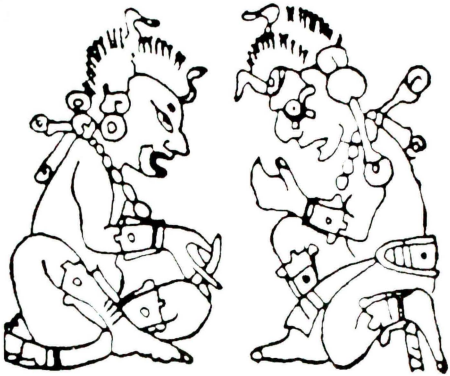
**ESTRUCTURAS DE GASTOS EN ACTIVIDADES CINTÍFICAS, TECNOLÓGICAS EN ALGUNOS PAÍSES Y REGIONES DEL MUNDO (1962)**

| | Inversión [illegible] | Sector público % | Sector privado % | Universidades % | Inversión per cápita (dólares) | % PNB |
|---|---|---|---|---|---|---|
| EE. UU. | 23.117 dólares | 13 | 77 | 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 Amilcar Herrera, Ciencias y política en América Latina, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 2629

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 *Emile*, 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 la 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"[149], y, la 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"[150]. 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.



## § 5. *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 proyecto 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 óntica de la conducta a la ley, sea vigente o futura), de allí que hablar de la eticidad del proyecto 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 parágrafo, 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 neo-colonial (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 proyecto 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.

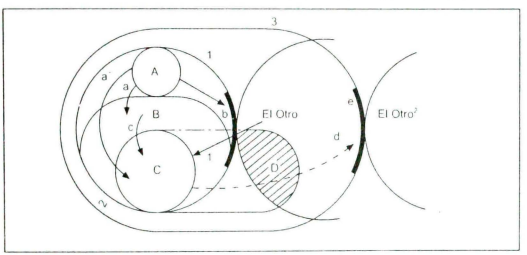
Por otra parte existe como veremos, un pro-yecto de totalización del hijo, pro-yecto de *dominación* éticamente perverso que es la anticipación del pro-yecto pedagógico imperial (donde el padre dominador de su hijo domina a los hijos de otros padres); y existe también un pro-yecto de *liberación* del 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.

## 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: pro-yecto de dominición; 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).

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[154]. 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 obra[156]- 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 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 (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 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"[157], 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 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 "culta" 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[158].

La ideología, tal como nosotros queremos describirla, y en esto tenemos conciencia de separarnos de la interpretación en boga, es la *totalidad interpretativa* existencial[159], 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[60]: 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 dis-tinción 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". Deberemos 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 códices (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 Spykmann) 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 preconceptual. Sin embargo, desde ese claro e inteligible horizonte se puede formular un *proyecto pedagógico* (óntico ahora), que debe distinguírselo por su parte del *modelo pedagógico*[165]. 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"[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, Haiti, 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 pro-yecto 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 agresiva[167], 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 com-prensión histórica del ser como ad-viniente, futuro. Esa com-prensión 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 habladamente 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 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"[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 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 "[174].

La cultura popular, entonces, cuya riqueza insospechada en poco o nada ha sido descubierta en América latina, tiene un pro-yecto de liberación: ese pro-yecto es el pro-yecto pedagógico nuevo. Pero, un pro-yecto 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 pro-yecto-modelo a partir del pro-yecto 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 cumplir: "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 dialogal, 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 pro-yecto 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".

## § 6. *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 con-strucción 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 pro-yectos (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 cientificista, 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[180]. 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"[181]. 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*)"[182]. 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)[183]. "La ética es trascendental"[184]; 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"[185], 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"[186]; 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*)"[187]. 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 horizonte de sentido, que es el mundo. Y por ello, "de lo que no se puede hablar, mejor es callarse"[188]. 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"[189], lo ético, lo meta-físico, porque sólo desde el Otro como el más allá del ser la totalidad del mundo (o la com-prensión 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 distinto. "*Su*" revelación es "inexpresable (*Unaussprechliches*)"[190] 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 lo *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 rousseauniano. La cultura dominadora represora, censurante, se practica como *êthos* autoritario sádico (en la relación *preceptor-alumno*) y masoquista (Estado-*preceptor*, preceptor-*alumno*)[191]. El buen educador cumple la cultura vigente-dominadora; su praxis está en concordancia con el pro-yecto tenido por todos (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, o americana) representan una ideología que exige una identificación rígida, acrítica, con la familia"[192]. 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... "[193]. 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"[194]. El preceptor-padre-Estado domina así el alumno-hijo-pueblo (recuérdese la *flecha b* del *esquema 2*, § 2; o las *flechas a* y *c* del *esquema 4* del § 5).

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[195]. 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[196]. 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-masoquista 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[197]. 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"[198], 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 rousseauniano) *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 autoconducirse 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 4*). El tema ha sido indicado en el § 3. 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 com-prendes, 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[199]; en Asia[200]; en Africa[201] y en nuestra América latina[202], 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 angustiosa 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"[203]. 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 4*). El que será maestro o profeta (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 "[204]; 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 rousseauniano, imperial o burgués dominador. El maestro, "el que obedece se mueve por el imperio del que es obedecido"[205]. 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"[206], 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"[207]: el Otro como otro está más allá de la presencia del ente; es meta-físico, la incomprensible 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 la 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* rousseauniano por el que exige obediencia al discípulo; el maestro nace cuando alguien, cualquiera, obedece 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 antes con-vivir para poder comunicarse. La incomunicación del cara-a-cara, relación irrespectiva inicial, debe ser vivida en la comunicación[208], en la convivialidad[209]. 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*[210], en el compromiso concreto donde la revelación del Otro (hijo, juventud, pueblo) lleva al futuro maestro a la praxis de la 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 4*). 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[211]. 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 ideológico; 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[212], 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[213], 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 4*). 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:

| Dia-léctico dominadora | | Ana-léctico liberadora |
|---|---|---|
| Actitud conquistadora | versus | Actitud co-laboradora |
| Actitud divisionista | versus | Actitud convergente |
| Actitud desmovilizadora | versus | Actitud movilizadora |
| Actitud manipuladora | versus | Actitud organizativa |
| Actitud invasora cultural | versus | Actitud creadora[214] |

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 numero 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 conjugar en la base una cierta reflexión, una praxis pedagógica; la acción táctica que abre la comprensión estratégica de la problemática crítica. La desmovilización lleva 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-lécticо dominadoras porque simplemente se incluye al Otro en el sistema y se le introyecta la cultura imperante (el ámbito C del *esquema 4*). 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 advirtiendo 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 asumptiva. 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 partir 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"[215]. 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[216]. 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)[217] 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"[218]. 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"[219]. 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