

comunicación colectiva, etc. Es el pasaje de lo psíquico a lo social⁴³⁶; 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"⁴³⁷.

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

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

Los "sistemas" se inventan, se autodefinen, crecen y se auto-defienden hasta convertirse en un cáncer que ya nadie puede extirpar. "Únicamente dentro de ciertos límites puede la educación adecuar a la gente dentro de un ambiente hecho por el hombre; más allá de estos límites se sitúa la escuela *universal*, el pabellón de hospital, prisiones"⁴³⁸. 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)⁴³⁹, 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"⁴⁴⁰. El "sistema educativo escolar" es uno de esos sistemas cancerígenos.

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

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

Cuando consideramos el Decreto Ley 19.326 del gobierno peruano, de 1972, se nos dice que se trata de "despertar en los peruanos la *conciencia crítica* de la propia situación y, consiguientemente, adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación y hombres libres comprometidos con el futuro del país...Una educación comunitaria, fundada en una comunidad educadora por el diálogo y por la participación responsable"⁴⁴¹. 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"⁴⁴². Es necesario terminar con la "era escolar" que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su *Émile*⁴⁴³. 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." ⁴⁴⁴. 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 ⁴⁴⁵. 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" ⁴⁴⁶. 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" ⁴⁴⁷. 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 ⁴⁴⁸, 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 ⁴⁴⁹.

Esquema 25

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

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

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

Pero el "sistema educativo" no termina aquí, sino que se prolonga en lo que podríamos llamar la "universidad del pueblo": los medios masivos de comunicación. Entre ellos, en primer lugar, la radio (que llega a analfabetos y hasta los más recónditos lugares topográficos y económicos), después la televisión (en crecimiento de oyentes en América latina), para seguir por los diarios, revistas, libros, propagandas, etc. Todo este "sistema" de comunicación colectiva en nuestra América latina dependiente *pertenece* de manera directa (por el accionario único o principal de ciertas empresas gigantescas) o indirectas (por controlar las agencias de noticias, propaganda, etc.) a los Estados Unidos en su 80%. Lo más grave no es el manejo de los instrumentos mismos, sino la manipulación del "síndrome ideológico" de fondo. En su esencia el "sistema de comunicación" tiende a promover *un mercado*. La totalidad de la población latinoamericana es vista (como el *Émile*) como una *tabula rasa*, sin cultura, ni antecedentes (huérfana)⁴⁵⁰. Esa población vacía de necesidades propias, justas, anteriores, culturalmente latinoamericanas, se la "trata" como modelos propagandísticos electrónicamente formulados, y se le "crea" la necesidad de consumir las mercancías que los países del "centro" producen. El "síndrome ideológico" tiene un mecanismo propio: en primer lugar los "objetos" que se proponen al conocimiento del observador (una gaseosa *n*, un cigarrillo *x*, un perfume *z*) son neutrales, sin valoración ética ni política; el que los usa es más hombre, más mujer, más moderno, más bello. Pero, al mismo tiempo, se va introyectando el proyecto del sistema, porque el que es más moderno llega a ganar más en su empleo o a conquistar la mujer más bella (el "estar-en-la-riqueza" se impone por la propaganda). La *competition* como única relación y el triunfo del más fuerte (como en las películas de cow-boys, o historietas como las de Súperman o Batman), inoculan igualmente un *ethos* de violencia y no de justicia. De esta manera la población *desea* adquirir lo que se le propone a través de los medios y actitudes que se le imponen *pedagógicamente*. Esta "escuela del pueblo" no está en manos de los maestros, ministerios ni Estados neocoloniales, sino que es propiedad de grandes empresas multinacionales al servicio de la cultura imperial y en colaboración con la cultura ilustrada de las élites neocoloniales. Ambas culturas están de acuerdo en desquiciar la cultura popular liberadora, nacional, nueva⁴⁵¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

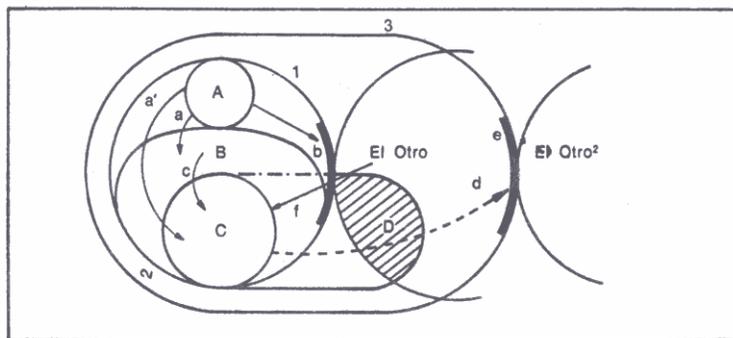
Tengamos presente el *esquema 26* en la exposición que sigue, tanto en este párrafo como en el §55.

El *pro-yecto pedagógico puede ser de dominación (b)*. Se trata de la comprensión del ser histórico, concreto, del grupo dominante (sea "centro", clase, padre, preceptor, etc.). En este caso el hijo-pueblo es educado en "lo Mismo" que el sistema ya es. Por ello el pro-yecto pedagógico de dominación siempre es fruto de violencia, de conquista, de represión del Otro como otro. Políticamente es fruto de un anquilosamiento burocrático y de un envejecimiento de las estructuras: la gerontocracia⁴⁵⁷. Es un poco lo que Spengler llamaría "civilización", como fosilización del proceso creador de la "cultura"⁴⁵⁸, La cultura vigente -así la hemos definido en otra obra⁴⁵⁹- es el conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes (*êthos*) ante los instrumentos tecnológicos (civilización), cuyo momento teleológico está constituido por los valores y símbolos del grupo fundado en un pro-yecto ontológico es decir, estilos de vida que se manifiestan en las obras objetivas y que transforman el ámbito físico-animal en un mundo humano dado, un mundo cultural dominante. Esta *totalidad* operante de mediaciones simbólicas se arquitectoniza desde el pro-yecto (*b* en el *esquema 26*). Como es una cultura *vigente* y *dominante* es la que el poder político impera a la totalidad de la población del sistema dado. Si se trata de todo el ámbito geopolítico dentro del cual el imperio ejerce su predominio efectivo, dicha cultura será *imperial* (*A* en el *esquema 26*). Esa cultura (hoy

Esquema 26

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

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



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

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

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

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

Así como el padre domina a su hijo en "lo Mismo", así el Estado domina a su pueblo; uno lo separa de su madre, otro de su cultura popular como exterioridad. Por ello la cultura nacional de la "periferia" (como la familia oprimida, no la de oligárquica dominadora) vive una contradicción propia a lo que Hegel denominaría la "sociedad civil"⁴⁶⁰, ya que por su oligarquía mira hacia la cultura imperial como la cultura "superior", "universal", la cual es digna de ser conocida y visitada (el turismo oligárquico tiene como meca a Europa); otra mira hacia su exterioridad (D), hacia sus valores distintos, sus costumbres originarias (sus viajes los realizará al Machu Picchu, a la legendaria Tikal en Guatemala o Monte Albán en Oaxaca). Entre la alienación de la cultura ilustrada y la autenticidad de la cultura popular como exterioridad se encuentra el fruto amorfo y bastardo de la cultura de masas, de la que participa tanto la élite "cultura" como el pueblo propiamente dicho. Esa cultura de masas es la *identidad universal* o *unívoca* donde se ejerce todo el poder de los mecanismos pedagógicos de la ideología racionalmente planificada por los manipuladores de la opinión pública⁴⁶¹.

La ideología, tal como nosotros queremos describirla, y en esto tenemos conciencia de separarnos de la interpretación en boga, es la *totalidad interpretativa* existencial⁴⁶², 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 habladuría⁴⁶³: se hablan palabras sobre palabras; se dice lo que otros dicen porque lo dicen. El querer saber la realidad como verdad se torna afán de curiosidad: se quiere saber lo novedoso como novedoso, sin buscar ya lo nuevo y deteniéndose morosamente en ello. La distinción exterior del misterio responsable de cada persona es aplanada en el hacer lo que otros hacen porque todos lo hacen. El sin sentido viene a reinar porque las cosas no tienen más sentido que el que la propaganda, el *Kitsch*, la moda, lo "moderno e importado", lo que se usa, viene a imperar en la existencia del "hombre masa". Los valores y símbolos, la conducta y el proyecto de ese hombre, esa totalidad es la *cultura de las masas*. La unidimensionalidad del lector del Pato Donald y de Patoruzú, de los espectadores del campeonato mundial de fútbol nos muestra la aparición de una cultura ideológica universal bajo el imperio del "centro". Debemos sin embargo distinguir claramente entre la *universalidad unívoca* de la cultura que produce el "centro", de la *mundialidad analógica* (siempre en peligro de muerte o de inviabilidad por la dominación imperial y el triunfo de la manipulación contrarrevolucionaria universal) de la cultura que debería surgir a través de la liberación de las culturas populares de la "periferia" (la latinoamericana, islámica, africana negra, indias, del sudeste asiático y china).

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

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

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

ción" como instrumento de la pedagogía que se ejerce sobre el pueblo por la cultura imperante para constituirlo en masa manejable y portador de la cultura de masa. Se llamará "cultura" o educación (y para ello se establece esencialmente el "sistema de la escolaridad") la aptitud para poder recibir y manejar adecuadamente los canales (televisión, radio, revistas, diarios, etc.) y los códigos (alfabeto, lenguaje, gestos, etc.), a través de los cuales y en estructuras fijas (tales como el "esquema" de una historieta para niños) se le introyectarán una información dominadora, alienante. El pueblo será así educado para que se transforme en masa; la cultura popular creadora y exterior será reducida a ser simplemente *Kitsch*, sustitutos imitativos y masificados. Claro es que esta cultura imperial-ilustrada no es inocente. La ideología encubridora de lo propio popular al mismo tiempo incorpora a un "sistema" que no es sólo intelectual, sino también erótico, político, económico. Por ello no debe extrañarnos que "en un momento en que el imperialismo capitalista echa mano a la totalidad de sus recursos; en que la psicotécnica selecciona apresuradamente los obreros, y en que el trabajo mediante *cinta* o *cadena* aprovecha hasta lo increíble la ajustada sistematización del movimiento, justo es que la escuela fuese arrastrada por la corriente. Para dar una expresión pintoresca a nuestra interpretación diríamos que en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius. Y es natural que así sea: la *Didáctica Magna* corresponde a la época del capitalismo manufacturero; el sistema Decroly o el *Montessori* a la época del capitalismo imperialista"⁴⁶⁵. 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"⁴⁶⁶.

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

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

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

Es así que el pro-yecto pedagógico de dominación, horizonte ontológico existencial, no puede ser conceptualizado, pensado ni dicho, porque hemos ya indicado repetidamente que es pre-conceptual. Sin embargo, desde ese claro e inteligible horizonte se puede formular un *proyecto pedagógico* (óntico ahora), que debe distinguírsele por su parte del modelo pedagógico⁴⁶⁸. 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"⁴⁶⁹. Lo que pasa es que los "valores objetivos" pueden serlo de un sistema total de

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

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

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

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

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

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

Pero también el *pro-yecto pedagógico puede ser de liberación* (e en el *esquema 26*). La educación dominadora es agresiva⁴⁷⁰, patriarcal, autoritaria; es un filicidio. En cambio, la educación liberadora es "el despliegue de las fuerzas creadoras del niño"⁴⁷¹, de la juventud, del pueblo. En el pro-yecto de liberación el padre respeta la alteridad del hijo, su historia nueva y como *Bartolomé de las Casas* puede admirar la belleza, cultura y bondad del indio, del nuevo, del Otro. De la misma manera los Estados nuevos, revolucionarios y surgidos de una transformación pueden educar al pueblo en su exterioridad (ámbito D del *esquema 26*). Se trata del pro-yecto futuro, al que tiende el oprimido como exterior al sistema vigente. El pueblo (que es al mismo tiempo masa C y exterioridad D) tiene experiencia existencial de su mundo que excede (en D) al horizonte del sistema. Ese "resto escatológico" tiene exigencias propias de su cumplimiento: la totalidad de esas exigencias se funda en una cierta comprensión histórica del ser como ad-viniente, futuro. Esa comprensión que arranca no sólo del oprimido como masa (C), sino del pueblo como exterioridad (D), es el pro-yecto de liberación pedagógica de la *cultura popular*.

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

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

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

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

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"⁴⁷³. 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"⁴⁷⁴. 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*"⁴⁷⁵.

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

pedagógica y política. Su estética, a partir del amor al rostro del Otro oprimido a través de la máscara afeada por el sistema, es innovadora. Es toda una cultura, es toda una interpretación de la existencia. Una canción popular, "El destino del hombre", que fue dictada en General Rodríguez (Buenos Aires) por Benedicto Lavallén, dice acerca de un momento del mundo cotidiano popular: "Nace el hombre de repente / y se entrega a la orfandad / sin saber lo que será / en el futuro y presente. / No imagina que es un ente / y es su navegar muy lento; / naufraga y pierde su afecto / y se reduce a la nada. / La dicha está declarada: / Sólo la conoce el tiempo"⁴⁷⁶. 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"⁴⁷⁷.

La cultura popular, entonces, cuya riqueza insospechada en poco o nada ha sido descubierta en América latina, tiene un proyecto de liberación: ese proyecto es el proyecto pedagógico nuevo. Pero, un proyecto pedagógico existencial debe ser formulado como proyecto óntico o modelo. Como el pueblo ha asimilado gran parte de la cultura de masa del sistema no llega a dar ese paso: la estructuración teórica de un proyecto-modelo a partir del proyecto práctico existencial. "El pueblo -nos dice Paulo Freire-, en tanto aplastado y oprimido introyectando al opresor no puede, *solo*, construir la teoría de su acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría"⁴⁷⁸. 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"⁴⁷⁹. 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"⁴⁸⁰. Sin embargo, se deberá distinguir el intelectual colonizado que se convierte en la "intelligentzia" de la revolución del "trabajador revolucionario de la cultura", que situado desde el seno del mismo pueblo, sin ser un "intelectual", constituirá el momento fontanal de la cultura revolucionaria o liberadora. Pero este tema lo trataremos en el próximo parágrafo.

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

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

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

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

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

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

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

voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible. La mutua escucha, claro que con diversos sentidos ya que uno se entrega y en esencia el otro recibe, es la *conditio sine qua non* del amor-pedagógico (*ágape*) como extrema gratuidad⁴⁸³. 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"⁴⁸⁴. 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*) "⁴⁸⁵. 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)⁴⁸⁶: "La ética es trascendental"⁴⁸⁷; 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"⁴⁸⁸, 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"⁴⁸⁹; 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*) "⁴⁹⁰. Sobre lo ético que pende de la voluntad libre, o sobre lo místico nada puede decirse ya que "carecen de sentido (*unsinnig*) " porque están más allá del hori-

zonte de sentido, que es el mundo. Y, por ello, "de lo que no se puede hablar, mejor es callarse"⁴⁹¹. 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"⁴⁹², lo ético, lo meta-físico, porque sólo desde el Otro como el más allá del ser la totalidad del mundo (o la comprensión del ser) queda reducida a ente, a ser un horizonte dado, un sistema *pasado*, un momento superado de la historia del ser: ahora sí puedo descubrir desde la Alteridad (lo místico de nuestro filósofo) el *sentido* del mundo desde *fuera* (desde la realidad del Otro, del pobre, del hijo, la juventud, el pueblo; o el maestro auténtico y liberador).

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

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

represora, censurante, se practica como *êthos* autoritario sádico (en la relación *preceptor-alumno*) y masoquista (Estado-*preceptor*, *preceptor-alumno*)⁴⁹⁴. El buen educador cumple la cultura vigente-dominadora; su praxis está en concordancia con el pro-yecto tenido por todo (los dominadores) como natural (aunque no se cuestiona si es un pro-yecto imperial). Sus virtudes son aquellas que todos aplauden. El *buen* alumno simplemente debe atenerse a repetir la conducta normal de su preceptor y recordar todo lo que se le enseñe en las aulas. La única palabra es la tautología ideológica del *slogan*, de la propaganda, de los mitos dominadores, aplastantes. Esta praxis educativa, que puede estar muy perfeccionada con medios audiovisuales, con encuestas y con dinámica de grupo (perfeccionadamente *dominadora*), aprisiona más *técnicamente* al niño, juventud y pueblo. La educación es domesticación, aprendizaje por repetición, tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (Estado-pueblo). La violencia, el castigo, la represión enseñan que toda rebeldía es imposible. "El hallarse ya escarmentado y, al mismo tiempo, sometido frente al poder real, lo predispone a preferir formas de vida totalitarias... Los resultados (de investigaciones) demostraron que los individuos especialmente propensos a caer bajo la propaganda fascista (sea nazi, europea, americana o rusa) representan una ideología que exige una identificación rígida, acrítica, con la familia"⁴⁹⁵. 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..."⁴⁹⁶. 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"⁴⁹⁷. El preceptor-padre-Estado domina así el alumno-hijo-pueblo (recuérdese la *flecha b* del *esquema 24*, § 49; o las *flechas a* y *c* del *esquema 26* del § 52).

El maestro dominador tiene como fundamento de su *êthos* una profunda desconfianza de su discípulo. Por ello no logra inventar las mediaciones educativas en la libertad. Pero la injusticia se manifiesta en el magisterio por la actitud permanentemente jactanciosa, mendaz, hipócrita, irónica o enmascaradora⁴⁹⁸. 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, acríptico y ahistórico, que el preceptor obra con la mejor intención, con honesta severidad, con disciplinado estoicismo⁴⁹⁹. En realidad todas las virtudes del "honesto" maestro del sistema pedagógico vigente, que enseña desde la "naturaleza" (sin tener conciencia que la naturaleza es el pro-yecto dominador de la cultura imperial, gerencial, ilustrada, etc.), son corruptores vicios mistificados dentro de la burocracia docente, castradora del niño, filicida. El "honesto" maestro del sistema vigente es la mediación sádico-masquista del ocultamiento de la exterioridad. ¿Cómo habría de descubrir a los discípulos el sentido real de los entes si el mismo pro-yecto que acepta y desde el cual enseña teóricamente encubre al hijo, juventud y pueblo como Otro, y sólo lo acepta como no-ser, como nada, como *tabula rasa*, como huérfano, como ignorante, como materia a ser formalizada: *como objeto?*

Muy por el contrario, la *praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como *servicio*, como *praxis ana-léctica* que es la respuesta a la palabra ana-lógica⁵⁰⁰. 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"⁵⁰¹, 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 auto conducirse críticamente; esta ilusión espontaneísta es manipulada por los inescrupulosos o los ilusos: ambos, de una u otra manera quieren "usar" al pueblo. Todo pueblo necesita la exterioridad de maestros, claro que no todo profeta es auténtico, hay falsos profetas, sofistas mercenarios, "despistados". La superación de esta aporía: o intelectualidad vanguardista o cultura popular autocrítica, nos exigirá formular resumidamente la pedagógica ana-léctica de la liberación.

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

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

antiguas generaciones, que la cultura imperante!" Esa es su palabra. ¿Cuál es la respuesta?: "-Estos muchachos no saben lo que quieren; lo que pasa es que no han sufrido nada todavía; deben trabajar para aprender". En otras palabras: cuando "funcionen" en el sistema ya no gritarán... Pero, nos preguntamos, ¿"funcionar" en el sistema no es haber reprimido el amor auténtico por el padre y la patria más justa, por la cultura popular hoy oprimida y trabajada por el Imperio? ¿No es acaso una muerte en vida? La rebelión juvenil que se hizo presente en más de cincuenta países en 1968-1969, a los cincuenta años de la Reforma de Córdoba (1918), no es una pasajera irrupción de irracionalidad: es la presencia ya insoslayable hasta el fin de la cultura vigente del *nuevo*, del que no quiere vivir muerto en el sistema (la muerte es la totalización en "lo Mismo": el aburrimiento ontológico como repetición eterna sin novedad). Esa revolución juvenil mundial, en Estados Unidos y Europa⁵⁰², en Asia⁵⁰³, en Africa⁵⁰⁴ y en nuestra América latina⁵⁰⁵, nos muestra un hecho pedagógico y nuevo en la historia de la humanidad desde sus comienzos: la cultura mundial que se gesta, mundial por su estructura, es represora de la juventud, del que está por dejar el juego para incorporarse al trabajo "serio" y que no ha entrado por ello en el sistema pero debe entrar dentro de poco. Es como la angustiada impresión, con sus gritos y "pataleos", del que va a ser encarcelado o electrocutado. Es el tiempo en que no se acepta todavía la próxima pérdida de la libertad anterior al sistema, el fin de la *pre-historia* del funcionario, del burócrata, del "honesto" empresario, militar, obrero...

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

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

El segundo paso se enuncia de la siguiente manera: *el maestro liberador como exterioridad crítica* (la *flecha f* del *esquema* 26). El que será maestro o pro-feta (el que hablará críticamente "delante" del sistema) en su inicio es uno más, un miembro integrado de la cultura de masa al menos, cuando no parte de la cultura oligárquica y aun imperial. Pero un día *escucha* la voz del Otro pedagógico (del niño, juventud, pueblo). El poder escuchar es ya toda una conversión, una "muerte a la cotidianidad"⁵⁰⁷; poder establecer el "cara-a-cara" con el pobre pedagógico es haber puesto en cuestión *el sistema*, es haberse puesto en cuestión *en* el sistema. Por ello el magisterio del *anti-Émile* no exige obediencia al discípulo sino que se exige a sí mismo como maestro obediencia (*ob-audire*: escuchar al que se tiene delante) al discípulo. Es el anti-pacto rousseauiano, imperial o burgués dominador. El maestro, "el que obedece se mueve por el imperio del que es obedecido"⁵⁰⁸. 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"⁵⁰⁹, 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"⁵¹⁰: el Otro como otro está más allá de la presencia del ente; es meta-físico, lo incomprendible si no se revela. En mi mundo está presente su rostro pero no el misterio de su *nueva-historia-otra*. La *obediencia* de la voz del Otro y la confianza en lo que revela es el punto de partida del auténtico magisterio, el *real*, el que podrá educar. La palabra pro-vocante o interpelante del discípulo *con-vierte* (hace converger) al simple padre o ciudadano en un maestro. El maestro nace no con el *pacto pedagógico* rousseauiano por el que exige obediencia al discípulo; el maestro nace cuando alguien, cualquiera, obedece y confía 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 exigencia, perentorio llamado a un trabajo liberador. Para poder servir trabajando es necesario an-

tes con-vivir para poder comunicarse. La incomunicación del cara-a-cara, relación irrespectiva inicial, debe ser vivida en la comunicación⁵¹¹, en la convivialidad⁵¹². 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*⁵¹³, en el compromiso concreto donde la revelación del Otro (hijo, juventud, pueblo) lleva al futuro maestro a la praxis de lo que cree pero todavía no interpreta adecuadamente: se arriesga por el Otro como otro. Así, poco a poco, deviene otro que sí; así transpasa la línea del horizonte de su mundo y liberándose de ser una "parte" funcional del sistema emerge en la *exterioridad* (ámbito D del esquema 26). El compromiso militante, lugar meta-físico adecuado, el lugar hermenéutico por excelencia (la pobreza histórico-real), ha permitido crecer en el autoconsciente al futuro maestro, quizás el intelectual crítico, quizá revolucionario, más aún: liberador⁵¹⁴. Sólo desde la exterioridad, a la intemperie, en la precariedad, la persecución, la soledad, el desierto, surge el profeta, el maestro propiamente dicho, el que podrá comenzar su tarea pedagógica.

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

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

lógico; la valentía que vence el miedo de decir la verdad erótica, pedagógica y política que se opone al sistema. La veracidad es un momento de la justicia⁵¹⁵, 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 discípulo⁵¹⁶, amor entrañable mayor que todo otro amor, que la pérdida de la vida por fidelidad al discípulo le es más llevadera al auténtico maestro que la pérdida del sentido de vivir que le depara la traición a los suyos, a los que confían en él.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tir de su *situación real* podrá aprender a construir su nuevo mundo. Si siempre se le enseñó un mundo mítico, lejano, irreal, nunca podrá crecer en la realidad. El niño debe descubrir la hidrografía en el arroyuelo de su pueblo; la historia en la vida de su padre y su abuelo; la lengua en su lenguaje infantil. La juventud debe descubrir desde su realidad local, económica, política, la realidad del mundo. El pueblo debe tomar conciencia crítica de su situación de clase, de grupo, de región desde su mismo mundo cotidiano. Por ello Paulo Freire indica que es esencial para "la educación como práctica de la libertad" la reflexión en grupo y con toda sencillez de "las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura"⁵¹⁸. 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 oprimir⁵¹⁹. 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)⁵²⁰ 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"⁵²¹. 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"⁵²². Esto permite una mayor participación del pueblo en el asumir su propia educación, en constituir "comunidades docentes" en todo el país, en bajar los costos, etc. Sin embargo, no se llega a ver nada sobre la formación de trabajadores docentes con poca instrucción teórica pero mejor adaptados a las exigencias populares. En este sentido la reforma no llega todavía al fondo. Hay, sin embargo, un interesante "servicio civil de graduados" (de universidades, institutos superiores y otros) por el cual los egresados dan un cierto tiempo al servicio de la educación popular⁵²³.

El *êthos* del hijo, de la juventud, del pueblo en el proceso de su liberación cultural, puede sólo descubrirse cuando hay auténticos maestros que tienen por ellos la fidelidad extrema de la veneración por sus discípulos. Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto. Ante ellos tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es "piedad" sino reverencia agradecida, amor al pedagogo, al que viene a dar la seguridad de un "ideal del yo" que le falta al padre introyectado en el sistema y al mismo sistema dominador contradictorio e inmoral. El maestro puede ser objeto de culto cuando los que debían ocupar su lugar han traicionado al hijo, a la juventud y el pueblo: el padre y el Estado neocolonial dependiente⁵²⁴. En la liberación, en cambio, el padre en el hogar, el maestro en el sistema pedagógico y el Estado independiente permiten al hijo desarrollar creadoramente sus posibilidades alterativas, meta-físicas, dis-tintas.

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

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

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

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

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

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

"Coro -Malinxochitl, diosa del alba... Tonantzin, Guadalupe, madre..."⁵²⁶.