

2. LIMITES DE LA INTERPRETACION DIALECTICA DE LA PEDAGOGICA

La ontología pedagógica vigente en América latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana. En este caso, como en la erótica, deberemos contar con la cultura del "centro" para llegar a comprender el origen de nuestra pedagógica⁴⁸. Nos atenderemos a descubrir el fundamento, el ser del "mecanismo" de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno⁴⁹.

Dejando de lado la *paideia* griega cuyas tesis fundamentales ya hemos indicado en otra parte de esta obra⁵⁰, atengámonos a vislumbrar la historia de la pedagógica "moderna". En efecto, la pedagógica "moderna" se levanta contra las disciplinas medievales, la de la cristiandad latino-germana en especial, contra la autoridad heterónoma como la llamará Kant, encubriendo un nuevo proyecto que bien pronto se manifestó. Para mostrar la problemática nuestra exposición en este párrafo se detendrá en algunos aspectos: el *primero*, como tesis de fondo, y tal como Freud escribía a su amigo Fliess, es el de que es necesario comprender que "nuestro viejo mundo estaba regido por la Autoridad, mientras que el nuevo mundo está regido por el Dólar"⁵¹. Se pasa así de la antigua pedagógica

de las disciplinas a la nueva pedagógica de la libertad (gracias a las críticas de un Vives, Montaigne, Fénelon). Un nuevo aspecto es el descubrir que en realidad se niega la autoridad feudal-rural para reemplazarla por la nueva cultura burguesa urbana e imperial conquistadora (el *Émile* de Rousseau es un buen ejemplo). Es decir, el discípulo se transforma en un *ente orfanal* (ente sin padre ni madre: huérfano) manipulado sutilmente por el *ego magistral* constituyente que le impone el recuerdo de "lo Mismo" que él es y prepara así al discípulo para ser ciudadano de la sociedad burguesa, imperial y burocrática. El último aspecto concluirá mostrando la contradicción que se produce en las colonias, donde la élite ilustrada queda alienada culturalmente y en franca oposición a una cultura popular que no acepta dicha pedagógica ontológica, y de allí la imposibilidad de aceptar tal cual la posición de un Pestalozzi, Dewey o Montessori en América latina. Veamos todos estos aspectos resumidamente y por partes.

La pedagógica "moderna" (que se llamará en su origen la *vía moderna*) tiene como horizonte de fondo, y contra el cual se rebela, la pedagógica de la autoridad medieval, la organización de la *disciplina* de la cristiandad latino-germánica. Durante siglos "la comunidad de la cristiandad, en tanto que organizó en su seno una estructura político-burocrática (especialmente la Santa Sede, sus derechos monárquicos y sus prácticas ultracentralistas)"⁵², pondrá en pie un sistema educativo de alto rendimiento y eficacia. Lo de menos es que existan instituciones pedagógicas (desde las escuelas catedralicias hasta las universidades) o que el Papa asuma la posición última de la *imago patris* (la figura del "padre" ante la "madre" Iglesia), lo fundamental es que la *censura* (en su sentido político y psicológico) es introyectada hasta el interior de la subjetividad culpable. "He aquí entonces un tema nuevo de investigación, gracias al cual, según mi hipótesis, es posible que tengamos posibilidad de establecer la correspondencia que existe entre dos planos: el del *Super ego* que trata de desenmascarar el discurso analítico, y el *Super ego* de la cultura que se ejerce efectivamente en un texto designado con el término de *canó-*

nigo"⁵³. La censura, obligatoriedad que se impone casi inevitablemente ante el temor sagrado, ante la falta que abrumba angustiosamente al posible culpable, ante el castigo tremendo merecido, dicha censura es posible porque ha asumido todo el poder de los padres y el Estado en la figura sacerdotal. Habiendo primacía de las "leyes divinas y naturales" sobre las "leyes humanas", el "pontífice romano" sobre el "emperador romano" y "los clérigos" sobre los "laicos", se produce así una estructura pedagógica canónica en la que el educando queda como anonadado ante la *auctoritas sacra*, la que, es necesario no olvidarlo, ha cobrado la forma de una cultura particular, sirviendo frecuentemente a grupos concretos, a pueblos determinados, a intereses históricos. Se trata del equívoco de la "cristiandad" delatado por Kierkegaard.

Ante el *ego* pontifical o paterno feudal y rural de las instituciones de la autoridad censora medieval, que algo masoquísticamente es querida por el censurado obediente, se levanta una nueva pedagógica que niega su antecedente como su enemigo. El nuevo sujeto educante es la autoconciencia constitutiva de la burguesía en ascenso, en expansión. El habitante de la ciudad (*Burg* en antiguo alemán) se abre camino desde su *ego laboro* en la fundación misma de las primeras aldeas medievales desde el siglo VIII y IX d. JC. Ante el hombre feudal y de iglesia, el *burgalés* (habitante de las ciudades) instaura un nuevo mundo, fruto de su trabajo, sin antecedentes, sin herencias. Ya un Rabelais (1483-1553) manifiesta las aspiraciones de la burguesía renacentista en su obra *Gargantua et Pantagruel*. Más claramente un Juan Luis Vives (1492/3-1540), en su famosa obra *De disciplinis* (De las disciplinas, 1531)⁵⁴, critica la pedagogía anterior: "la corrupción de todas las artes, no como una fatalidad que se cebara en uno u otro sector de la erudición o de la cultura, sino que se exacerbó *en todos* para perdición y ruina de todo el cuerpo"⁵⁵. La tarea del humanista burgués "para el progreso de la cultura (es la de) aplicar la *crítica* a los escritos de los grandes autores, más que descansar perezosamente en la sola autoridad... No está tan agotada todavía ni tan desjugada la *Naturaleza* que ya no dé a luz cosa

semejante a los primeros siglos"⁵⁶. Para Vives, el horizonte de su pedagógica no deja de tener relación al hecho reciente "de aventurarse a mares nuevos, a tierras nuevas, a estrellas nuevas nunca antes contempladas... Con estos prodigiosos descubrimientos abrióse al linaje humano todo su mundo"⁵⁷.

Podemos ver, entonces, que la nueva pedagógica dice primeramente *no* a la cultura precedente (feudal rural) sin todavía afirmar el nuevo hombre (burgués imperial). Este momento negativo es el escepticismo de un Montaigne (1533-1592), por ejemplo⁵⁸. El escepticismo, sin embargo, tiene una doble dimensión, puede ser el escepticismo de un Pirrón, definido por Horkheimer (como enfermedad de la inteligencia), o de un Apologista cristiano contra el Imperio romano. En este segundo sentido, el escéptico niega la verdad de un mundo vigente afirmando fundamentalmente un nuevo mundo (ya que toda negación incluye fundamentalmente una afirmación). Montaigne, como indica Anibal Ponce, es escéptico del mundo feudal en vista de la afirmación del hombre burgués e imperial. No se trata sólo de un escepticismo dominador, que permite sobrevivir en la irracionalidad tranquila, inocente y no riesgosa. Por el contrario, su escepticismo (un siglo antes de Descartes) es crítica a la pedagógica autoritaria feudal, noble, censurante. Que a los niños se les "propongan diversos juicios: él eligirá si puede, y si no puede permanecerá en la duda. Sólo los locos son ingenuos y resueltos. *Porque no menos que el saber, el dudar es agradable* (decía Dante). Pues si acoge las opiniones de Xenofonte o Platón en su propio discurso, no serán más de ellos sino que serán del discípulo"⁵⁹. Montaigne muestra entonces un escepticismo revolucionario de tinte burgués (el oprimido de la Edad Media), ya que duda de lo tenido por todos como evidente: la cultura medieval decadente. Hoy, para adelantarnos en el tiempo, los filósofos latinoamericanos somos los escépticos de la filosofía del "centro", dudamos de su validez *universal*, pero no pretenderemos como los escépticos humanistas y renacentistas (comienzo autoformulado del individualismo burgués como puede verse en los estudios de

Burckhardt y Sombart) que nuestro horizonte de comprensión es la *naturaleza*, sino que es un pro-yecto *histórico* de liberación.

No pensamos seguir uno por uno los grandes pedagogos modernos ⁶⁰, pero no podemos dejar de detenernos en el que mayor influjo tuvo sobre Europa, Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Nada mejor que centrarnos sobre la obra cumbre *Émile o de la educación*, impreso en París en 1762⁶¹. Enunciamos al comienzo nuestra sospecha en nuestra hermenéutica pedagógica en un nivel simultáneamente erótico-político: los pedagogos modernos nombrados, ante el autoritarismo feudal, proponen la libertad del educando, libertad de criticar, de dudar, de elegir. Esa libertad postulada, concretamente, es el derecho que proclama un hombre emergente: el *burgués*. Para poder educar al *hijo-niño-pueblo* en el nuevo mundo es necesario negar la tradición anterior, medieval. Dicha negación de la *madre-cultura popular* la realiza el *padre-Estado* burgués, siguiendo la línea de la pedagogía inglesa⁶². El pasaje de la erótica a la política es continua: el padre-Estado domina a la mujer-cultura popular (al comienzo feudal). En el mundo colonial el padre será simbolizado por el Estado neocolonial, preceptor a sueldo del Estado imperial. La madre totaliza a su hijo; encuentra así la compensación del varón que la constituye como objeto (la cultura popular amamanta en sus símbolos a sus hijos y pretende preservarlos del Estado burgués y su pedagogía). Pero el padre-Estado se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-juventud-pueblo. Nace así la situación edípica: odio al padre-Estado burocrático. La superación del edipo-pedagógico se realiza por la negación de la madre-cultura propia y por aceptación e identificación del padre-Estado. El hijo-pueblo, al negar su madre-cultura popular, queda huérfano (*ente* orfanal como lo hemos llamado) a disposición del padre-Estado que se enmascara detrás del rostro amigable y severo del *preceptor*, el *ego magistral*. El preceptor identifica su falocracia estatal con la "naturaleza" misma, es decir, el hombre burgués que se relaciona al cosmos en una actitud de explotabilidad (eso es la *naturaleza* para el capital:

fuelle de riqueza por la explotación) pretende que el horizonte de su mundo es la naturaleza universal y eterna. Los griegos divinizaron su cultura -cuando Sócrates hacía creer que las respuestas por él inducidas eran las ideas *divinas*-, mientras que los modernos identifican su *cultura burguesa* con la *naturaleza* (naturaleza que les sirve de benévola oposición a la autoridad neurótica de la cultura feudal medieval). La *naturaleza*, el ser, el fundamento ontológico de la pedagógica moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la *tabula rasa* (porque si tiene condicionamientos su tarea educativa tiene oposiciones que distorsionan su praxis dominadora). El niño-pueblo sin oposiciones, sin familia que lo predetermine, sin cultura popular que lo informe, sin madre negada ni padre opresor, es un *huérfano*, un "hijo de nadie" como nos decía en la simbólica Octavio Paz: el *Émile*. La superación del edipo-pedagógico, identificación del niño-pueblo con el padre-Estado, es la represión del niño-pueblo, es decir, la dominación pedagógica que se ejerce sobre él. De esta manera el preceptor que reemplaza al padre⁶³ cumple su función como empleado del Estado burocrático, que sustituye a la cultura popular (feudal en Europa, pero latinoamericana entre nosotros). La *naturaleza* universal se identifica así con la ideología burocrática imperante que mata al hijo (*filicidio* que es *plebicidio*: muerte del pueblo). Veamos esto en Rousseau.

Nuestro filósofo es un genio, y como tal manifiesta revolucionarias indicaciones para una nueva pedagógica. Nuestra tarea aquí no puede, sin embargo, limitarse a repetir los valores tantas veces ya estimados en la obra que comentamos, sino, como latinoamericanos, sugeriremos lo que nunca se ha dicho desde el "centro". En efecto, Rousseau indaga el fundamento ontológico de su pedagógica, el horizonte que justificará todo su discurso: *el ser* de la pedagógica o la *com-prensión pedagógica del ser*. Su fundamento lo enuncia al comienzo de la obra: "Todo es bueno saliendo de las manos del Autor de las cosas; todo degenera en manos del hombre"⁶⁴. El ser, recto, originario, es la naturaleza (*la nature*). Pero, ¿qué es la *naturaleza* humana para Rousseau? En primer lugar podemos cla-

ramente ver sus contrarios, porque la "educación nos es impartida por la naturaleza, por los hombres o por las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y órganos es la educación de la naturaleza [...] De estas tres maneras de educación, sólo la de la naturaleza no depende de nosotros"⁶⁵. Además, la naturaleza se opone igualmente a lo que podríamos llamar cultura primitiva, porque "es necesario no confundir el estado natural con el estado salvaje (*l'état sauvage*), y por otra parte, el estado natural con el estado civil (*l'état civil*)"⁶⁶. El salvaje es solo un primer modo de vida civilizada o civil, y si está mejor para Rousseau que el hombre actual no es porque sea "natural", sino por estar algo más cerca de la naturaleza prístina. Lo opuesto, el enemigo, aquello contra lo que Rousseau combate pedagógicamente es el "estado civil", la cultura, "el estado en el que se encuentran actualmente las cosas... Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en las que nos encontramos sumergidos"⁶⁷. Para nuestro autor, entonces, la cultura o civilización era una prisión: ¿Por qué? Porque, por su experiencia concreta e histórica, la cultura europea medieval, feudal, noble, de la cristiandad, era experimentada como un *corset*, como opresión, como represión⁶⁸.

La *naturaleza* humana para Rousseau son "las disposiciones primitivas (*dispositions primitives*) a las que hay que referir todo"⁶⁹, no se trata sólo de los hábitos, ya que los hay adquiridos o naturales⁷⁰, sino de la espontaneidad: "Dejadlo solo en libertad, vedle obrar sin decirle nada; considerad lo que hará y cómo lo hará [...] Él es atento, ligero, dispuesto; sus movimientos tienen la vivacidad de su edad [...]"⁷¹. Por ello nuestro pensador tiene una ilimitada confianza, porque "la naturaleza tiene, para fortificar el cuerpo y hacerlo crecer, medios que no se los debe jamás contrariar"⁷². Por otra parte, "en el orden natural, los hombres son todos iguales; su vocación común es la del estado humano [...] Vivir es la profesión que es necesario enseñar [...] Nuestro estudio verdadero es el de la condición humana"⁷³. Por el contrario "la dependencia de los hombres crea el desorden, engendra el mal, y

es por ella que el señor y el siervo se depravan mutuamente⁷⁴. Esa *natura* (como lo constituido biológicamente, como las pulsiones originarias, como la tensión para devenir lo que se es por nacimiento: *natus*) cobra, subrepticamente, para Rousseau un sentido sin embargo lleno de contenido. Aquí o allí lo deja ver.

Leyendo oblicuamente el *Émile* vemos, por ejemplo, que se tiene preferencia por los niños campesinos a los que se opone el niño mimado y deformado de la ciudad⁷⁵; al mismo tiempo se critica la molicie y estupidez de la vida de palacio⁷⁶. Pero, al fin, se inclina por el mundo burgués-industrial ya que "lo que más se aproxima al estado de naturaleza es el trabajo manual: de todas las condiciones, la más independiente de la fortuna y de los hombres es la del artesano. El artesano depende de su trabajo; es libre"⁷⁷. Pero, además, la libertad de vivir debe conocer una regla primera: "De inmediato que el Emilio aprenda lo que es la vida, mi primera ocupación será la de enseñarle a conservarla. Se fían muchos del orden actual de la sociedad sin soñar que este orden es objeto de revoluciones inevitables y que es imposible prever o prevenir lo que le acontecerá a vuestros hijos. El grande deviene pequeño, el rico pobre [...] Nos aproximamos a un estado de crisis ya un siglo de revoluciones [...] La naturaleza no hace ni príncipes, ni ricos, ni grandes señores"⁷⁸. Este hombre preparado para la *competition*, partiendo todos del mismo punto, muestra sin embargo sus preferencias: "Mis muebles serán simples como mis gustos... El juego no da en verdad divertimento al hombre rico [...] Seré el mismo en mi vida privada como en el comercio del mundo. Yo querría que mi fortuna cree en todas partes un clima propicio y que no haga sentir la desigualdad"⁷⁹. Poco a poco se va dibujando todo el *éthos burgués*, para el que va siendo educado *Émile*, y por ello debe rematar su aprendizaje con un viaje por Europa, delicia de la burguesía europea en expansión⁸⁰.

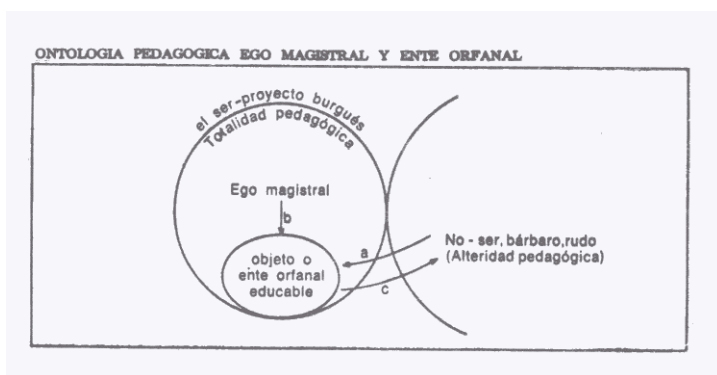
Que en el fondo, en su fundamento, como horizonte de comprensión de la pedagógica, la naturaleza se confunde con el

mundo burgués, se deja ver en aquello de que "el pobre no tiene necesidad de educación; su estado es forzado y no podría tener otro; por el contrario, la educación que el rico recibe es la que menos le conviene a su estado, para él mismo y para la sociedad [...] Por esta razón, no me enojaría que *Émile* fuera rico de nacimiento"⁸¹. Se trata entonces, de hecho, de mejorar la educación de la burguesía contra la educación tradicional del mundo feudal, noble, monárquico, eclesiástico. Se niega la "cultura" imperante y se identifica la "naturaleza" con la naciente burguesía.

Es por ello que "*Émile est orphelin* (Emilio es huérfano)"⁸², porque debe cortar toda relación con su madre-cultura para poder: ser educado por el padre-Estado (el de la Revolución francesa, la revolución burguesa que así lo entendió al tomar a Rousseau como su filósofo preferido). La cuestión es clara y el socio-psicoanálisis puede ayudarnos en la hermenéutica de la confesión rousseauiana: "No importa que tenga padre y madre. Encargado de sus deberes me hago cargo [como preceptor] en el ejercicio de sus derechos. El honrará a sus padres, pero sólo me obedecerá exclusivamente a mí. Es la primera, o mejor, la única condición"⁸³. En este punto el contrato erótico y el *contrato social* o político se han hecho *contrato pedagógico*. El Estado, el Leviathan de Hobbes, delante del cual el ciudadano no tiene derechos porque los ha renunciado en la *voluntad general*, ese Estado burgués se arroga ahora la educación del hijo, ante el cual la familia y la cultura popular nada tendrán que decir ni enseñar. El preceptor (enmascaramiento del padre-Estado por intermedio de la burocracia magistral) tiene en su poder "para siempre" al hijo-pueblo. El preceptor, el maestro ocupa así el lugar de los padres, porque "la naturaleza lo prevé todo por la presencia del padre y madre; pero esa presencia puede comportar excesos, defectos, abusos"⁸⁴, y por ello el preceptor viene a suplir sus debilidades. Así nace la "institución pedagógica" moderna, la escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la "periferia": nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona).

La ontología pedagógica rousseauiana tiene así categorías interpretativas ideológicas que enmascaran la realidad de manera perfectamente discernible. Valga una representación para avanzar la materia de nuestro discurso posterior.

Esquema 2



Rousseau tiene conciencia de usar categorías hermenéuticas al decirnos que "es necesario generalizar nuestra visión y considerar en nuestro alumno al hombre abstracto (*abstrait*)"⁸⁵. Por el mismo procedimiento abstractivo, la naturaleza es el ser o el horizonte pedagógico de comprensión europeo-burgués, el preceptor el yo constituyente y educativo en cuanto tal, el curriculum del *Émile* (que se puede seguir paso a paso en los cinco libros de la obra), el orden para educar al hombre burgués en la creatividad, la dureza, la audacia, la serenidad, la honradez, etc., actitudes necesarias en el duro mundo de la *competition*, que no depende de noblezas heredadas sino de la capacidad del sujeto operante. El criterio absoluto es la *utilidad*: "¿Haremos nosotros del *Émile* un caballero errante [el mundo feudal y noble], arreglador de entuertos, un paladín? ¿Se meterá en todo asunto público, entre los magistrados, los

príncipes, se hará acusador ante los jueces o abogado en los tribunales? No sé nada de ello... Él hará todo lo que sabe que es *útil*... No hará nada más que lo que es *útil*... "⁸⁶.

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

Estas "categorías" serán usadas por todos los pedagogos eminentes de la civilización europeo-ruso-americana. Si consideramos el pensar de un Johann Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952) o de una María Montessori (1870-1952), por nombrar tres ejemplos, nos encontraremos con el mismo mecanismo ontológico de una pedagogía dominadora en nombre de un pro-yecto nunca confesado. El primero de ellos nos dice que "así como veo crecer el árbol, veo crecer el hombre. Desde antes de su nacimiento se encuentran en el niño los gérmenes de las disposiciones que se desarrollarán en él por el hecho mismo de que vive"⁸⁷. Este espontaneísmo que hay que saber cultivar ocultará siempre la real intervención del preceptor como agente activísimo de *introyección* del pro-yecto vigente en su cotidianidad⁸⁸. Es por ello que Rousseau tiene

tanto aprecio por Robinson Crusoe, el personaje de Daniel de Foë, ya que "el medio más seguro para elevarlo por sobre sus prejuicios (a *Émile*) y ordenar su juicio [...] es poniéndolo en el lugar de un hombre aislado (*isolé*)"⁸⁹. De la misma manera, en su famosa obra *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, María Montessori dice que "es el maestro el que crea la mente del niño [...] Es el maestro el que tiene en sus manos el desarrollo de la inteligencia y la cultura de los niños"⁹⁰. El aporte de la investigadora consiste en múltiples descubrimientos de la psicología experimental en cuanto a las maneras para que el niño aprenda mejor la que se le enseña, negándose de hecho la importancia de la posibilidad de la enseñanza dentro de la cultura popular italiana, en este caso. Pero el maestro, como siempre, no sólo deja expandirse las disposiciones naturales del niño sino que le introyecta su propia cultura dominadora, como puede verse en una reproducción de un dictado en una de las obras de la nombrada pedagoga: "Dictado. Italia es nuestra amada patria. El rey de Italia se llama Vittorio Emanuele, su augusta consorte es la graciosa Elena di Montenegro"⁹¹. ¡Así pasa el proyecto político imperante a la *tabula rasa* del ente orfanal (el niño) por mediación del burócrata de la instrucción: el maestro!

Pero *Émile* será todavía más cabalmente dominado cuando la propia sociedad política y cultural sea identificada con la naturaleza, con la "democracia" y la "libertad". Esto supone una superación del individualismo cerrado⁹² y un asumir explícitamente la realidad socio-industrial de la burguesía⁹³. Por ello la función de la pedagogía es estudiar "el camino (*way*) por el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros (*immature*) a su forma social propia"⁹⁴. Para Dewey la "forma social" adecuada es la de su país, de su cultura: la anglo-norteamericana. Definido el *ser* como el proyecto del sistema imperante, al hijo-niño-juventud-pueblo se lo educará para que "funcione" (de ahí el funcionalismo de esta posición pedagógica) dentro del orden vigente, totalidad pedagógica cerrada. Las instituciones burocráticas educativas y de comunicación de masa introyectarán científicamente (según la mejor peda-

gogía) la ideología dominadora. La cultura imperial e ilustrada se transforma así en *represora*, tema que Freud estudió en su obra *El malestar en la cultura*⁹⁵. Las instituciones pedagógicas son las que permiten que "la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada"⁹⁶. Aunque de lamentar esto sería soportable si el orden cultural alcanzado fuera el mío, el nuestro, el que hemos procurado todos, aunque, es bien conocido, esta "sociedad opulenta" es criticada por los que la sufren en el "centro"⁹⁷. Pero las neocolonias deben sufrir ese orden cultural imperial, esa pedagogía dominadora como lo ajeno, lo que no es propio, como lo que se le impone con doble razón: por ser una cultura represora en cuanto tal y por significar una opresión de la cultura nacional por parte de otra nación más poderosa (económica, política y militarmente hablando).

El *ego magistral* constitutivo dominador, cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, después de haberle fracasado en las "cruzadas" el intento de tener "discípulos" en el Medio Oriente, debe primeramente quitar su dignidad cultural a los oprimidos. Así Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557) nos dice: "questa gentes destas Indias aunque racionales y de la misma estirpe de aquella sancta arca é compañía de Noé, estaban fechas *irracionales y bestiales* con sus idolatrías y sacrificios y ceremonias infernales"⁹⁸, "y assi como tienen el casco grueso (el cráneo) tienen el entendimiento bestial e malinclinado"⁹⁹. O como explicaba Ginés de Sepúlveda sobre los indios, al decir que "el tener ciudades y algún modo racional de vivir y alguna especie de comercio es cosa a que la misma necesidad natural induce y sólo sirve para probar que no son osos ni monos y que no carecen totalmente de razón"¹⁰⁰. El bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el "don" de la civilización europea.

Lo más triste es que la cultura neocolonial, dominada, tiene entre los "suyos" muchos que aplauden el mecanismo pedagó-

gico del imperio. Domingo Faustino Sarmiento, en pleno siglo XIX, nos dice que en América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remediando los esfuerzos ingenuos y *populares* de la Edad Media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. (Se trata de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América"¹⁰¹. Sarmiento es parte de una élite, de una oligarquía ilustrada, de aquella a la que se refiere Sartre cuando dice que "la élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena [...] Esas mentiras vivientes no tenían ya nada que decir a sus hermanos"¹⁰².

Hoy, la ontología pedagógica burguesa-imperial no enseña sólo por las escuelas, por las universidades, sino que lo hace sutil e ideológicamente por medio de la comunicación masiva. Nuestros niños son educados a través del Pato Donald, de las películas de *cow-boys*, de las historietas como Súperman o Batman. En ellas nuestras nuevas generaciones aprenden que el valor supremo se mide en dólares, que la única maldad es el arrebatar la propiedad privada, que la manera de restablecer el "orden" violado por el "bandido" es la *violencia* irracional del "muchacho". Cuando todo esto cobra la figura de "Patoruzú" (figura popular argentina de una revista ya antigua) la alienación llega a su paroxismo: ¿Cuándo se ha visto que un indio posea tierras en la Patagonia? ¿Cuándo se ha visto que un indio viva en Buenos Aires como un "potentado"? "Patoruzú no es sino un miembro de la oligarquía terrateniente disfrazado de indio simpático, que protege al "avivato" (inteligencia práctica pervertida o corrompida del mayordomo del puerto en beneficio del imperio) de "Isidoro". Todo en esta historia es insultante"¹⁰³.

Podemos concluir entonces que "el huérfano" por excelencia de la pedagógica de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mes-

tizo latinoamericano al que le introyectan *gato* (cultura imperial) *por liebre* (naturaleza humana).

No puede entonces extrañarnos, por todo lo visto, que el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La *juventud* se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica. Si un autor europeo se pregunta "¿por qué el adolescente focaliza sobre sí las tensiones de la revolución industrial y tecnológica?"¹⁰⁴ nosotros no podremos menos que preguntarnos: ¿por qué el adolescente en los países neocoloniales focaliza sobre sí no sólo la revolución industrial y tecnológica, sino igualmente la de la liberación nacional y continental latinoamericana, africana o asiática? Y la respuesta no es difícil de plantear. El adolescente, la juventud (de veinticinco o treinta años para abajo), no logra superar la segunda crisis del edipo, ya que el padre-Estado (o autoridad social) no se le presenta como un "ideal del yo", sino como un adulto en crisis, como un Estado corrompido y corruptor (sea el imperial o el neocolonial, ya que lee en los diarios que la CIA usa ocho millones de dólares para corromper un gobierno latinoamericano, que Ford atemoriza a los árabes con la posibilidad de una guerra si aumentan el precio del petróleo, o que nuestros gobiernos no tienen mejor manera de continuar que asesinando o torturando a sus contrarios). El niño a los cuatro o cinco años puede admirar a su padre (al menos por su tamaño y fuerza física), y se identifica con él "superando" el edipo. En la adolescencia y juventud no puede ya identificarse de ninguna manera con él: no le queda sino la rebelión contra un padre y una sociedad que no le da más confianza. Además, su vida en el próximo futuro es incierta en cuanto a la posibilidad de trabajo. Se ha producido una proletarización del estudiante universitario y por ello la juventud en los países del Tercer Mundo es una privilegiada conciencia liberadora¹⁰⁵. Por ello también es asesinada, como puede leerse al comienzo de este capítulo VIII, en acontecimientos tales como los de Tlatelolco. El fenómeno de la *nueva izquierda* es esencialmente pedagógico (y por ello erótico-político), y en

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

Por último, debemos indicar que la filosofía del lenguaje en boga es toda ella expresión de una tautología pedagógica: se habla de "lo Mismo" a los totalizados *a priori* en un sistema dominador. Esta cuestión la trataremos resumidamente más adelante¹⁰⁶.

