

CAPÍTULO VIII

LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA (LA ANTROPOLÓGICA II)

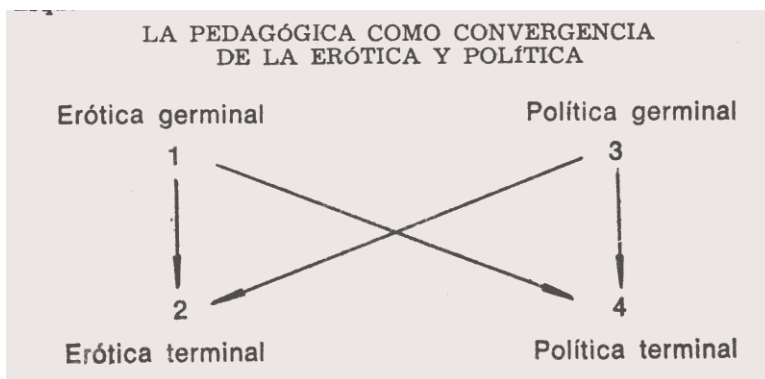
"La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca un derecho a exteriorizar ese pensamiento propio" (*Manifiesto de los estudiantes de Córdoba*, 1918).

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

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

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

Esquema 23



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

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

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

§ 48. *La pedagógica simbólica*

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

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

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

Desde su origen los hombres tuvieron hijos, aun los primitivos "hombres de madera" de los quichés: "Existieron y se multiplicaron; tuvieron hijas, tuvieron hijos los muñecos de palo; pero no tenían alma ni entendimiento... Estos fueron los primeros hombres que en gran número existieron sobre la faz de la tierra. En seguida fueron aniquilados, destruidos y deshechos por los muñecos de palo, y recibieron la muerte"³⁰⁹. La prole es novedad, es renovación de lo viejo, es perpetuación y eternidad. El mundo se renueva con el niño, con el "año nuevo", con los ritos de iniciación³¹⁰. Pero la novedad ontológica del nuevo debe introyectarse en el sistema vigente (de allí la sangre del niño sacrificado para conservar la vida del cosmos), y por ello "luego se les dijo y mandó a nuestras madres: -Id, hijos míos, hijas mías, serán vuestras obligaciones los trabajos que os recomendamos"³¹¹. Esos trabajos son las costumbres e industrias de un pueblo, el *êthos* de una nación³¹². El niño es educado en la cultura, en la totalidad simbólica de un pueblo, en el dominio de sus instintos (como en el caso del incesto) y de la naturaleza. El fuego se presenta así como la independencia y señorío del ser cultural sobre el mundo: "Hubo una tribu que hurtó el fuego entre el humo. Y fueron los de la casa de

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

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

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

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

Bartolomé de las Casas³¹⁹. Las "mujeres" indias serán las madres violadas del hijo: huérfano indio o mestizo latinoamericano. Antes del hijo mestizo erraron por América huérfanos amerindianos, objeto de la dominación pedagógica: los conquistadores "vienen y extienden su poder sobre los huérfanos de madre, sobre los huérfanos de padre"³²⁰. De todas maneras, y aunque no fuera huérfano, el niño amerindiano comenzó un nuevo estilo pedagógico: "Entonces nació mi hijo Diego. Nos hallábamos en *Bocó* (Chimaltenango) cuando naciste el día 6 Tzi. ¡Oh hijo mío! Entonces se comenzó a pagar el tributo. Hondas penas pasamos para librarnos de la guerra. Dos veces estuvimos en gran peligro de muerte"³²¹. Así comienza la introyección de los *mozos* amerindianos en el nuevo sistema educativo colonial de la Cristiandad de las Indias occidentales. Allí también fue sepultado lo que costará siglos recuperar, porque "me resultaba risible el intento de quienes blandían máscaras del Bandiagara, ibeyes africanos, fetiches erizados de clavos, contra las ciudades del *Discurso del método*, sin conocer el significado real de los objetos que tenían entre las manos. Buscaban la barbarie en cosas que jamás habían sido bárbaras cuando cumplían su función ritual en el ámbito que les fuera propio, cosas que al ser calificadas de *bárbaras* colocaban, precisamente, al calificador en un terreno cogitante y cartesiano, opuesto a la verdad perseguida"³²².

Si el proceso erótico latinoamericano se origina por la dominación que el conquistador ejerce sobre la india, o el proceso político por las matanzas o la dominación del español sobre el encomendado indio, la dominación pedagógica propiamente dicha comienza por el adoctrinamiento que antecede o sigue a la conquista (y no por la evangelización independiente de la conquista tal como la proponía Bartolomé de las Casas, los jesuitas o franciscanos con sus reducciones y algunas preclaras personalidades desde el siglo XVI)³²³. En general en las historias de la pedagogía no se indica con la importancia que se debiera lo mismo que en las historias de la cultura latinoamericana, el fenómeno de la aculturación que los misioneros producen en la conciencia amerindiana³²⁴. El *mundo* amerindiano deja lugar, por la predicación de los últimos fundamentos de la cultura de la Cristiandad hispánico-europea, a nuevos contenidos históricos. En esa Cristiandad "los indios, en situación de orfandad, rotos los lazos con sus antiguas culturas, muertos sus dioses tanto como sus ciudades, encuentran un lugar en el mundo [...] Se olvida con frecuencia que pertenecer a la fe católica significaba encontrar un sitio en el Cosmos. La huida de la

dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno³²⁵. Así comienza la pedagógica latinoamericana (porque la pedagógica hispánica es la del padre y la de amerindia es la de la madre), dominación ideológica en nombre de los más sublimes proyectos y bendecidas por bulas pontificias y Reyes católicos.

Pero el *hijo* propiamente dicho es el mestizo latinoamericano que de generación en generación va creando una cultura nueva³²⁶; cultura, sin embargo, dejada sola ante toda otra cultura; cultura que se ignora a sí misma como dis-tinta, que no ha sido todavía des-cubierta: "Soledad y pecado original se identifican"³²⁷. "Un delito sin nombre: el haber nacido."³²⁸, nacido de amerindiana, de "la madre, de vientre abultado, vientre que es a la vez ubres, vaso y sexo, primera figura que modelaron los hombres, cuando de las manos naciera la posibilidad del Objeto. Tenía ante mí a la Madre de los dioses Niños"³²⁹. "El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, *la olvida*. Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el *niño* no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo no perdona su traición a la Malinche."³³⁰ El mestizo, el hijo de la pedagógica latinoamericana es como el "Cristo sangrante y humillado, golpeado por los soldados, condenado por los jueces, porque ve en él la imagen transfigurada de su propio destino. Y esto mismo lo lleva a reconocerse en Cuauhtémoc, *el joven* Emperador azteca destronado, torturado y asesinado por Cortés"³³¹. La Cristiandad de las Indias, con sus catecismos, escuelas y universidades -desde el colegio mayor en Santo Domingo en 1538, hasta las universidades de Lima y México en 1553-, crea una cultura mestiza con la triple contradicción interna: presencia de la cultura imperial europea o del "centro", de la cultura ilustrada de la oligarquía encomendera, de la cultura popular de los mestizos, negros, indios, zambos, etc.³³² La cultura popular, lo más auténtico y dis-tinto de nuestra América, se agrupa en torno a símbolos tales como el "culto a la Virgen de Guadalupe [y muchas otras advocaciones tales como las de Copacabana, etc.]. En primer término se trata de una Virgen india; enseguida: el lugar de su aparición (ante el indio Juan Diego) es una colina que fue antes santuario dedicado a Tonantzin, *nuestra madre*, diosa de la fertilidad azteca"³³³, símbolo que se

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

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

En efecto, una nueva generación, posterior a las luchas de la emancipación neocolonial de comienzos del siglo XIX, produce una ruptura: "la Reforma es la gran Ruptura con la Madre"³³⁸, con el pasado ancestral, desde Juárez hasta Sarmiento. "El catolicismo fue impuesto por una minoría de extranjeros, tras una conquista militar; el liberalismo por una minoría nativa, aunque de formación intelectual francesa, después de una guerra civil"³³⁷. El Estado neocolonial y dependiente de los anglos (sea Inglaterra o Estados Unidos) formula por su parte una pedagógica que traiciona el pasado y domina al pueblo. En nuestra América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: *una naciente*, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad media; *otra*, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XII viven juntos; el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas"³³⁸. Pero, ¡cuidado!, hay ciudades y ciudades: porque hay "dos partidos, retrógrado y revolucionario, conservador y progresista, representados altamente cada uno por una ciudad civilizada de diverso modo, alimentándose cada una de ideas extraídas de fuentes distintas: Córdoba, de la España, los concilios, los comentaristas, el Digesto; Buenos Aires, de Bentham, Rousseau, Montesquieu y la literatura francesa entera"³³⁹. Es el momento pedagógico-burgués en América latina, cuyo ideal técnico-industrial es Estados Unidos y cuya meca cultural es Francia³⁴⁰; el proyecto consiste en introducir en el pueblo una *cultura ilustrada* (la de la burguesía

dependiente, la ley argentina 1420 obligatoria y gratuita, sarmientina) que niegue la *cultural popular*, la del gaucho Fierro. Se repite la dialéctica de la conquista: violada la madre, dominado el padre a ser un siervo del nuevo sistema, el mestizo criollo, el hijo, el latinoamericano popular, "como hijitos de la cuna / andaban por ahí sin madre. / Ya se quedaron sin padre / y así la suerte los deja, / sin naides que los proteja / y sin perro que los ladre. / Los pobrecitos tal vez / no tengan ande abrigarse, / ni ramada ande ganarse, / ni un rincón ande meterse, / ni camisa que ponerse, / ni poncho con que taparse"³⁴¹. Ese huerfanito es acogido en la "escuela" -*vaca sagrada* la llamará Ivan Illich³⁴²-, donde es instruido en una cultura extraña, alienante de su tradición popular, "y al verse ansina espantaos / como se espantan los perros, / irán los hijos de Fierro / con la cola entre las piernas, / a buscar almas más tiernas / o esconderse en algún cerro"³⁴³. En efecto, escondidos y de "boca-a-boca" la cultura popular latinoamericana esperaba su hora.

La crisis del año 1929 significará para toda América latina un momento de toma de conciencia de un nacionalismo popular; en algunos países el proceso se anticipa (como con el irigoyenismo en Argentina). "La Revolución mexicana es un hecho que irrumpe (en 1910) en nuestra historia como una *verdadera revelación de nuestro ser* [...]. La ausencia de programa previo le otorga originalidad y autenticidad *popular* [...]. La Revolución será una explosión de realidad [...]. El tradicionalismo de Zapata muestra la profunda conciencia histórica de este hombre, aislado en su pueblo y en su raza"³⁴⁴. Las revoluciones populares nacionales antiliberales del siglo XX afirman nuevamente a la madre, a la cultura latinoamericana que se ha ido gestando en casi cinco siglos, cultura olvidada, negada, popular. Niegan al padre como dominación política y económica en España, Inglaterra y Estados Unidos; niegan al padre como Estado oligárquico neocolonial, pero afirman una nueva paternidad: la del futuro Estado liberado donde la cultura propia educará al hijo en hogar propio. *Rosario* vencía a *Mouche* (no porque sí francesa) por un tiempo³⁴⁵, pero pronto la contrarrevolución vencerá igualmente por un tiempo a *Rosario*; *Ruth* impera por el momento, pero no eternamente³⁴⁶, porque *el hijo* ha comenzado la rebelión irreversible que lo llevará a su aniquilación o a su liberación. "Tu Noel comprendió obscuramente [... que] agobiado de penas y de Tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las

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

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

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

§ 49. Límites de la interpretación dialéctica de la pedagógica

La ontología pedagógica vigente en América latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana. En este caso, como en la erótica, deberemos contar con la cultura del "centro" para llegar a comprender el origen de nuestra pedagógica³⁵¹. 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 pleno³⁵².

Dejando de lado la *paideia* griega cuyas tesis fundamentales

ya hemos indicado en otra parte de esta obra³⁵³, 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"³⁵⁴. 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)"³⁵⁵, pondrá en pie un sistema educativo de alto rendimiento y eficacia. Lo de menos es que existan instituciones pedagógicas (desde las escuelas catedráticas hasta las universidades) o que el Papa asuma la posición última de la *imago patris* (la figura del "padre" ante la "madre" Iglesia), lo fundamental es que la *censura* (en su sentido político y psicológico) es introyectada hasta el interior de la subjetividad culpable. "He aquí entonces un tema nuevo de investigación,

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

Ante el *ego* pontifical o paterno feudal y rural de las instituciones de la autoridad censora medieval, que algo masoquistamente es querida por el censurado obediente, se levanta una nueva pedagógica que niega su antecedente como su enemigo. El nuevo sujeto educante es la autoconciencia constitutiva de la burguesía en ascenso, en expansión. El habitante de la ciudad (*Burg* en antiguo alemán) se abre camino desde su *ego laboro* en la fundación misma de las primeras aldeas medievales desde el siglo VIII y IX d. JC. Ante el hombre feudal y de iglesia, el *burgalés* (habitante de las ciudades) instaura un nuevo mundo, fruto de su trabajo, sin antecedentes, sin herencias. Ya un Rabelais (1483-1553) manifiesta las aspiraciones de la burguesía renacentista en su obra *Gargantua et Pantagruel*. Más claramente un Juan Luis Vives (1492/3-1540), en su famosa obra *De disciplinis* (De las disciplinas, 1531)³⁵⁷, 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"³⁵⁸. 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"³⁵⁹. 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"³⁶⁰.

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 ejemplo³⁶¹. El escepticismo, sin embargo, tiene una doble dimensión, puede ser el escepticismo de un Pirrón, definido por Horkheimer (como enfermedad de la inteligencia), o de un Apologista cristiano contra el Imperio romano. En este segundo sentido, el escéptico niega la verdad de un mundo vigente afirmando fundamentalmente un nuevo mundo (ya que toda negación incluye fundamentalmente una afirmación). Montaigne, como indica Aníbal Ponce, es escéptico del mundo feudal en vista de la afirmación del hombre burgués e imperial. No se trata sólo de un escepticismo dominador, que permite sobrevivir en la irracionalidad tranquila, inocente y no riesgosa. Por el contrario, su escepticismo (un siglo antes de Descartes) es crítica a la pedagógica autoritaria feudal, noble, censurante. Que a los niños se les "propongan diversos juicios: él eligirá si puede, y si no puede permanecerá en la duda. Sólo los locos son ingenuos y resueltos. *Porque no menos que el saber, el dudar es agradable* (decía Dante). Pues si acoge las opiniones de Xenofonte o Platón en su propio discurso, no serán más de ellos sino que serán del discípulo"³⁶². 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 modernos³⁶³, 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 1762³⁶⁴. Enunciamos al comienzo nuestra sospecha en nuestra hermenéutica pedagógica en un nivel simultáneamente erótico-político: los peda-

gogos modernos nombrados, ante el autoritarismo feudal, proponen la libertad del educando, libertad de criticar, de dudar, de elegir. Esa libertad postulada, concretamente, es el derecho que proclama un hombre emergente: el *burgués*. Para poder educar al *hijo-niño-pueblo* en el nuevo mundo es necesario negar la tradición anterior; medieval. Dicha negación de la *madre-cultura -popular* la realiza el *padre-Estado* burgués, siguiendo la línea de la pedagogía inglesa³⁶⁵. El pasaje de la erótica a la política es continua: el padre-Estado domina a la mujer-cultura popular (al comienzo feudal). En el mundo colonial el padre será simbolizado por el Estado neocolonial, preceptor a sueldo del Estado imperial. La madre totaliza a su hijo; encuentra así la compensación del varón que la constituye como objeto (la cultura popular amamanta en sus símbolos a sus hijos y pretende preservarlos del Estado burgués y su pedagogía). Pero el padre-Estado se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-juventud-pueblo. Nace así la situación edípica: odio al padre-Estado burocrático. La superación del edipo-pedagógico se realiza por la negación de la madre-cultura propia y por aceptación e identificación del padre-Estado. El hijo-pueblo, al negar su madre-cultura popular, queda huérfano (*ente* orfanal como lo hemos llamado) a disposición del padre-Estado que se enmascara detrás del rostro amigable y severo del *preceptor*, el *ego magistral*. El preceptor identifica su falocracia estatal con la "naturaleza" misma, es decir, el hombre burgués que se relaciona al cosmos en una actitud de explotabilidad (eso es la *naturaleza* para el capital: fuente de riqueza por la explotación) pretende que el horizonte de su mundo es la naturaleza universal y eterna. Los griegos divinizaron su cultura –cuando Sócrates hacía creer que las respuestas por él inducidas eran las ideas *divinas*-, mientras que los modernos identifican su *cultura burguesa* con la *naturaleza* (naturaleza que les sirve de benévola oposición a la autoridad neurótica de la cultura feudal medieval). La *naturaleza*, el ser, el fundamento ontológico de la pedagógica moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la *tabula rasa* (porque si tiene condicionamientos su tarea educativa tiene oposiciones que distorsionan su praxis dominadora). El niño-pueblo sin oposiciones, sin familia que lo predetermine, sin cultura popular que lo informe, sin madre negada ni padre opresor, es un *huérfano*, un "hijo de nadie" como nos decía en la simbólica Octavio Paz: el *Émile*. La superación del edipo-pedagógico, identificación del niño-pueblo con el padre-Estado, es la represión del niño-pueblo, es decir, la dominación peda-

gógica que se ejerce sobre él. De esta manera el preceptor que reemplaza al padre³⁶⁶ 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"³⁶⁷. El ser, recto, originario, es la naturaleza (*la nature*). Pero, ¿qué es la *naturaleza* humana para Rousseau? En primer lugar podemos claramente ver sus contrarios, porque la "educación nos es impartida por la naturaleza, por los hombres o por las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y órganos es la educación de la naturaleza [...] De estas tres maneras de educación, sólo la de la naturaleza no depende de nosotros"³⁶⁸. 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*)"³⁶⁹. 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"³⁷⁰. 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 represión³⁷¹.

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

referir todo"³⁷²; no se trata sólo de los hábitos, ya que los hay adquiridos o naturales³⁷³, 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 [...]"³⁷⁴. 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"³⁷⁵. 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"³⁷⁶. Por el contrario "la dependencia de los hombres crea el desorden, engendra el mal, y es por ella que el señor y el siervo se depravan mutuamente"³⁷⁷. 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 ciudad³⁷⁸; al mismo tiempo se critica la molición y estupidez de la vida de palacio³⁷⁹. 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"³⁸⁰. 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"³⁸¹. 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"³⁸². Poco a poco se va dibujando

todo el *êthos burgués*, para el que va siendo educado *Émile*, y por ello debe rematar su aprendizaje con un viaje por Europa, delicia de la burguesía europea en expansión³⁸³.

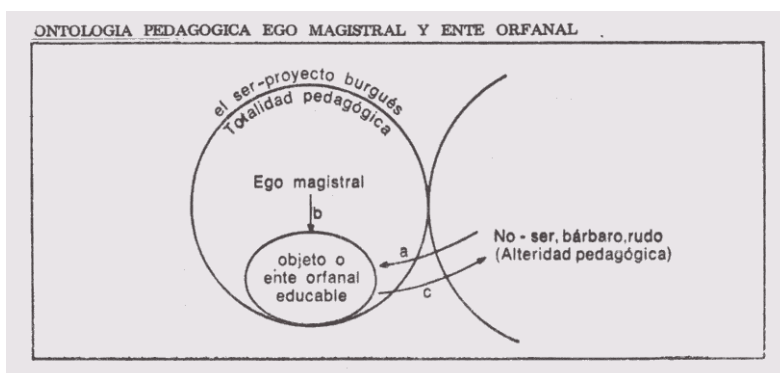
Que en el fondo, en su fundamento, como horizonte de comprensión de la pedagógica, la naturaleza se confunde con el mundo burgués, se deja ver en aquello de que "el pobre no tiene necesidad de educación; su estado es forzado y no podría tener otro; por el contrario, la educación que el rico recibe es 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"³⁸⁴. 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)"³⁸⁵, porque debe cortar toda relación con su madre-cultura para poder ser educado por el padre-Estado (el de la Revolución francesa, la revolución burguesa que así lo entendió al tomar a Rousseau como su filósofo preferido). La cuestión es clara y el socio-psicoanálisis puede ayudarnos en la hermenéutica de la confesión rousseuniana: "No importa que tenga padre y madre. Encargado de sus deberes me hago cargo [como preceptor] en el ejercicio de sus derechos. Él honrará a sus padres, pero sólo me obedecerá exclusivamente a mí. Es la primera, o mejor, la única condición"³⁸⁶. 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"³⁸⁷, y por ello el preceptor viene a suplir sus debilidades. Así nace la "institución pedagógica" moderna, la escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la "periferia": nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona).

La ontología pedagógica rousseuniana tiene así categorías

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

Esquema 24



Rousseau tiene conciencia de usar categorías hermenéuticas al decirnos que "es necesario generalizar nuestra visión y considerar en nuestro alumno al hombre abstracto (*abstrait*)" ³⁸⁸. 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*..." ³⁸⁹.

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

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

Estas "categorías" serán usadas por todos los pedagogos eminentes de la civilización europeo-ruso-americana. Si consideramos el pensar de un Johann Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952) o de una María Montessori (1870-1952), por nombrar tres ejemplos, nos encontraremos con el mismo mecanismo ontológico de una pedagogía dominadora en nombre de un pro-yecto nunca confesado. El primero de ellos nos dice que "así como veo crecer el árbol, veo crecer el hombre. Desde antes de su nacimiento se encuentran en el niño los gérmenes de las disposiciones que se desarrollarán en él por el hecho mismo de que vive"³⁹⁰. 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 cotidianidad³⁹¹. 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*)"³⁹². 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"³⁹³. El aporte de la investigadora consiste en múltiples descubrimientos de la psicología experimental en cuanto a las maneras para que el niño aprenda mejor lo que se le enseña, negándose de hecho la importancia de la posibilidad de la enseñanza dentro de la cultura popular italiana, en este caso. Pero el maestro, como siempre, no sólo deja expandirse las disposiciones natu-

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

Pero *Émile* será todavía más cabalmente dominado cuando la propia sociedad política y cultural sea identificada con la naturaleza, con la "democracia" y la "libertad". Esto supone una superación del individualismo cerrado³⁹⁵ y un asumir explícitamente la realidad socio-industrial de la burguesía³⁹⁶. 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"³⁹⁷. Para Dewey la "forma social" adecuada es la de su país, de su cultura: la anglo-norteamericana. Definido el *ser* como el pro-yecto del sistema imperante, al hijo-niño-juventud-pueblo se lo educará para que "funcione" (de ahí el funcionalismo de esta posición pedagógica) dentro del orden vigente, totalidad pedagógica cerrada. Las instituciones burocráticas educativas y de comunicación de masa introyectarán científicamente (según la mejor pedagogía) la ideología dominadora. La cultura imperial e ilustrada se transforma así en *represora*, tema que Freud estudió en su obra *El malestar en la cultura*³⁹⁸. Las instituciones pedagógicas son las que permiten que "la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarrollándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada"³⁹⁹. 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"⁴⁰⁰. 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"⁴⁰¹, "y assi como tienen el casco grueso (el cráneo) tienen el entendimiento bestial e malinclinado"⁴⁰². 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"⁴⁰³. El bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el "don" de la civilización europea.

Lo más triste es que la cultura neocolonial, dominada, tiene entre los "suyos" muchos que aplauden el mecanismo pedagógico del imperio. Domingo Faustino Sarmiento, en pleno siglo XIX, nos dice que en América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remediando los esfuerzos ingenuos y *populares* de la Edad Media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. (Se trata) de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América"⁴⁰⁴. 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"⁴⁰⁵.

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 insultante⁴⁰⁶.

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

No puede entonces extrañarnos, por todo lo visto, que el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La *juventud* se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica. Si un autor europeo se pregunta "¿por qué el adolescente focaliza sobre sí las tensiones de la revolución industrial y tecnológica?"⁴⁰⁷, 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 liberadora⁴⁰⁸. 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 adelante⁴⁰⁹.

§ 50. Descripción meta-física de la pedagógica

Comencemos ahora la superación de la ontología pedagógica de la dominación, descubriendo la exterioridad del hijo en una pedagógica de la liberación⁴¹⁰, que es una *anti-pedagogía* del sistema, y que contra Hegel deberíamos definirla como "el arte de hacer al hombre no-instalado (*unsittlich*)"⁴¹¹.

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

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

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

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

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

La pedagógica es esencialmente la bipolaridad meta-física del cara-a-cara del que es *anterior* al Otro, pero como ante el que les es *posterior* siempre. El hijo, lo pro-creado por los padres (el *prius*) es lo que llega más lejos porque es más joven. Existe entonces una diacronía (una temporalidad no coetánea o contemporánea) que es muy diversa a la sincronía de la erótica y la política, y que las hace posibles a ambas. La discontinuidad de la temporalidad pedagógica es esencialmente diacrónica porque consiste, justamente, en la transmisión por transubstanciación -como dice Levinas⁴¹²- del legado humano a las nuevas generaciones: la juventud. Pero esa transmisión no se efectúa por diferenciación generacional de una identidad humana, sino que el legado es recogido en su semejanza por la distinción única, nueva, radical del joven hijo, discípulo. La noción de *tradición* quiere negar la noción de pasiva repetición, imitación rememoranza. La tradición es re-creación en su doble sentido: crear de nuevo y festejar celebrando el asumir desde la nada (la libertad del hijo) la historia ya constituida. Ese ir pasando de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad, discontinuamente, como por saltos, hace de la especie humana una especie analógica: una especie histórica, no meramente ex-volutiva y dialéctica, sino propiamente dis-volutiva y analéctica.

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

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

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

Ni el preceptor es autónomo o incondicionado, ni el hijo lo es por su parte. Ambos son momentos de la Totalidad, pero *ambos son al mismo tiempo Exterioridad meta-física*. Esa doble dialéctica analéctica constituye la anti-pedagógica o pedagógica de la liberación, situación eróticamente ana-edípica y políticamente pos-imperial, filial y popular (antifilicidio y antiplebicidio). El cara-a-cara pedagógico⁴¹⁵, entonces, es el respeto por el Otro, sea éste hijo o maestro. Para el pro-genitor y maestro el Otro es el hijo-discípulo: *lo sagrado* ante lo cual ningún amor es suficiente, ninguna esperanza excesiva, ninguna fe adecuada. Para el hijo-pueblo el Otro es el pro-genitor y maestro: *lo anterior*, presencia epifenomenal creadora originaria, a quien se debe el ser como realidad, y ante el cual el pagar la deuda es meta-físicamente imposible. ¡Los pro-genitores otorgan el ser como don! El nuevo no puede responder jamás con la misma moneda. Sólo le cabrá, en su día, si es su deseo, volcar nuevamente la sobreabundancia en la gratuidad de la pro-creación nueva, pero *dis-tinta*, nunca "la misma", siempre novedad histórica que impide que el círculo del eterno retorno ontológico vuelva a imponer su férrea dominación en "el ser es, el no-ser no es". El hijo *nuevo* es la fáctica mostración de la superación y muerte de la ontología parmenídica o hegeliana. El pro-genitor y el maestro *viejo* es la presencia de la anterioridad histórica que nos niega ser Robinson Crusoe, "dios" idolátrico, pretensión panteísta de dominadora eternidad. Ni el preceptor ni el discípulo son incondicionados. La incondicionalidad es la falsa manera de superar el edipo y la dominación político-pedagógica, ya que el padre se enmascara detrás del aséptico preceptor y del ideal pedagógico del Estado neocolonial liberal. De hecho la *imago patris* reprime al hijo, *pero sin advertírsele*; el Estado del "centro" y neocolonial, por mediación de la cultura imperial e ilustrada, se identifica a la cultura universal, a la cultura sin más, a la naturaleza humana, *sin admitir conciencia crítica*: es el imperio de la ideología a través de la comunicación colectiva.

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

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

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

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

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

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

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

El hijo está allí; pudo no estar, porque simplemente no se lo quiso, porque se lo evitó siempre⁴¹⁸ o porque se lo asesinó en el aborto. Pero dejando de lado estos *No-al-Otro-pedagógico* (filicidios físicos), la perversidad pedagógica por excelencia, consideremos la relación:

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

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

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

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

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

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

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

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

En la adolescencia, cuando las sociedades primitivas incorporaban por el "rito de iniciación" al joven en el mundo y las instituciones adultas, hay una "resurrección del conflicto edípico"⁴²¹, porque la irrupción definitiva de la sexualidad (como pulsión) escinde la identificación con el padre y la represión del amor por la madre se manifiesta explícitamente. Pero ahora, en la sociedad en crisis, industrial y burocrática, el joven no puede ya tomar como su ideal al "padre-familia" ni a la "autoridad-social" porque ambas se le manifiestan como inseguras, corruptas, inmorales (en especial en el Estado neocolonial). La "rebelión juvenil", la presencia de una verdadera clase social emergente, nueva ("la juventud"), es un fenómeno propio de la sociedad de consumo opulenta y de la situación de opresión de las neocolonias. La juventud, sin "rito de iniciación" que rechaza, se opone a la identificación con el padre y el Estado-burocrático, el "sistema". Por otra parte, entre los jóvenes, aquellos que tienen más autoconciencia de estas situaciones son los que estudian. Por ello no es extraño que sea en los medios estudiantiles, especialmente universitarios, donde la crítica social muestra sus positivos frutos, que la identificación con la *imago patris* se haga prácticamente imposible⁴²². Ante ello el padre-edípico (dominador de la madre y filicida) puede adoptar las siguientes actitudes pedagógicamente totalizadas, alienantes: dejar que la situación se "pudra"; tentar de "fanatizar" a los jóvenes; aterrorizarlos con asesinatos y torturas; suprimir los más conscientes (en especial los estudiantes). Todos estos tipos de filicidio social se vuelven contra el mismo padre (en especial cuando es neocolonial), porque elimina la novedad, la crítica, la posibilidad de la liberación. Por su parte, el joven que no quiere identificarse con su padre o es un "anarquizante" (que no tiene juicio sobre los valores populares a liberar), o un "arcaisante" (como los *hippies*), o directamente un "fascista" (en cuyo caso llega a identificarse con su padre-dominador o, por el contrario, busca un padre-dominador en el Estado porque él mismo estaba en crisis, en debilidad, en contradicciones). De cualquier modo, todas éstas son maneras ontológico-opresoras de la pedagogía filicida. El hijo no puede expresarse.

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

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

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

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

Políticamente la pedagógica latinoamericana comienza por acoger la revelación del "ser latinoamericano", la *voz nuestra*. Allí comienza también la filosofía si en verdad es la "pedagógica analéctica de la liberación histórica". Se trata del ser latinoamericano⁴²⁴ del ser nacional⁴²⁵, de la cultura, proyecto y ser de los grupos marginados, de la juventud, del niño latinoamericano (como el gamín bogotano)... La *simbólica* al comienzo de los cuatro últimos capítulos de esta *Ética* quieren expresar la voluntad del dejar hablar a nuestra América latina, voz en verdad apagada, ronca por el sufrimiento, pero llena de esperanzas...

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

§ 51. La economía pedagógica

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

las experiencias primeras del oír, ver, sentir olores, mover las manos, etc., del niño recién nacido). Poco después la *lejanía* será el pre-trabajo: el juego, primera relación hombre-naturaleza pero sin sentido pragmático; solo preparación para la pragmatidad de la "económica" erótica o política. La *proximidad*, el cara-a-cara del hijo-madre en el mamar, de los hijos-padres en el comer alrededor de la mesa, en el banquete o la fiesta o en la celebración política es al mismo tiempo "cara-a-cara", inmediatez. La clase, la exposición del maestro es igualmente cara-a-cara y sin embargo es al mismo tiempo alimento. Por ello la "economía pedagógica", que comienza con el alimentarse de *alguien* en sus senos, termina en el aprender a consumir el último remedio ante la muerte impostergable del que vive la pos-pragmatidad de anciano jubilado. La casa, el vestido, el alimento, las estructuras políticas que el adulto alcanza con su trabajo, el niño-juventud lo tiene por el don de sus pro-genitores (ya que la responsabilidad de dar el ser en la generación se continúa en la pedagógica como re-generación continua e histórica). El alimento del que mama no pudo nunca merecerlo. En este caso no hay postergación del placer por el trabajo, sin más bien postergación del trabajo por el placer del juego. Consideremos esta problemática más precisamente⁴²⁶.

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

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

Entre los primates es el recién nacido el que busca desesperado, y sin ayuda de la madre, los senos alimenticios⁴²⁸. En el hombre en cambio la tarea pedagógica es inmediata, porque el niño no tiene ya tan activo el instinto de "asirse-de-la-madre" (la que, por otra parte, no tiene ya pelaje donde poder asirse) y la misma madre deberá tomarlo y colocar su boca en su pezón. En la inmediatez de la *boca-pezón* no como acción canibalística totalizada sino como cumplimiento de la mutua pulsión alterativa (en el niño buscando alimento-calor, protección-...; en la madre dando alimento-calor-protección-amor...) es que se originan, como su fuente primera, todas las futuras relaciones del hombre-hombre y hombre-naturaleza. Diríamos que por dis-tinción, y otras por di-ferencia, nacen de la inmediatez del "estar-mamando" toda la historia, la cultura, la erótica y la política (aun la arqueológica). El éxtasis del "estar-mamando" es el arcaico núcleo de Totalidad-Alteridad. En el "estar-mamando" no hay espacio o distancia sino *proximidad*: la mano está asida del seno (ni juega ni trabaja todavía), la boca suave y liberada de muchas funciones menores (como entre los caninos o rumiantes) permanece en el beso que alimenta (ni grita, ni protesta, ni declara su erótico amor ni proclama en el ágora), el cuerpo reposa en el calor (calor que no ha producido todavía como fuego), los pies inermes descansan (sin haberse todavía herido en el correr de infinitos caminos). Todo el hombre es uno e indiferenciado en el "estar-mamando" todavía. La pedagógica será, exacta y precisamente, el saber internarse en la *lejanía*; el enseñar a abandonar la *proximidad* que plenifica como don recibido y no merecido para estructurar la *lejanía* que construye por el trabajo la proximidad ahora merecida.

La madre primate cuida la piel del hijo ("servicio dérmico" le llama Hermann)⁴²⁹, y poco a poco lo va elevando para que pueda trepar, columpiarse, saltar, caminar y correr, todo esto, con frecuencia, con infinita paciencia. De la misma manera la madre primate aleja a sus hijos para cumplir las exigencias de la vida y de esta manera los autonomiza⁴³⁰. De todas mane-

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

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

Por imitación al comienzo y casi domesticación (que el francés llamaría *dressage*) las "manos" comienzan a *jugar* dentro del espacio ópticamente perceptible. Las manos del primate deben asirse al pelaje de la madre. Las manos del niño humano están libres, teniendo cada dedo un campo cortical propio, para comenzar su historia todavía no-productiva. Sin embargo, en el juego (la primera *lejanía*) va apareciendo el *homo faber*, que bajando del árbol adoptó la posición erecta y por último hizo fuego con el mismo árbol (que por otra parte es la *madre simbólica*): el comienzo de la industria⁴³².

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

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

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

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

Valga una segunda aclaración fundamental. La *pedagógica* no debe sin embargo reducirse a la relación escuela-alumno o a las instituciones comúnmente llamadas pedagógicas. Para nosotros en todo este capítulo la pedagógica abarca todos los *servicios* (en su sentido socio-político y económico) institucionales, que son esencialmente de tres tipos: educación, salud y bienestar⁴³⁵; en este último debe incluirse el confort de la casa, la seguridad de la vejez, el transporte, etcétera.

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