

6. LA MORALIDAD DE LA PRAXIS DE LIBERACION PEDAGOGICA

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

Ningún momento de la meta-física antropológica exige como la pedagógica *escuchar la voz del Otro*. En la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible. La mutua escucha, claro que con diversos sentidos ya que uno se entrega y en esencia el otro recibe, es la *conditio sine qua non* del amor-pedagógico (*ágape*) como extrema gratuidad¹⁸⁰. Pero, si el decir a un otro algo es imposible, si trascender el nivel óptico en el plano de la expresión es un querer saltar sobre su propia sombra, toda la pedagógica quedaría ontológicamente situada dentro de la praxis de dominación pedagógica, ya que maestro-discípulo sólo podrían hablar tautológicamente, acerca de "lo Mismo" que el maestro ya es. Tal podría ser una inadecuada conclusión de una apresurada lectura de Ludwig Wittgenstein, así como el cientificismo es una falsa actitud no de la ciencia sino de inadvertidas opciones ético-políticas.

Wittgenstein indica que "el mundo es todo lo que acaece", y por ello "el mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas"¹⁸¹. El sentido es del hecho en el mundo, de lo cual se deduce que "el sentido del mundo debe quedar fuera (*ausserhalb*) del mundo. En el mundo todo es como es (*So-Seins*)"¹⁸². El Todo, la Totalidad es *como es* y porque es *así*: absurdo es buscar una razón o fundamento al fundamento mismo. Pero Wittgenstein (más allá de sus seguidores neopositivistas o cientificistas) admite la meta-física (tal como Kant: como tema místico pero no de ciencia)¹⁸³. "La ética es trascendental"¹⁸⁴, es decir, se ocupa de lo que está más allá de los hechos mundanos, y, en primer lugar, de la voluntad libre. Pero "de la voluntad como sujeto de la ética no se puede hablar"¹⁸⁵, porque para Wittgenstein el "hablar" se refiere sólo a los hechos (al sentido de los entes intramundanos). Esta reducción del habla es grave, pero, al menos, no se niega *otro tipo* de habla (aunque se sugiere su imposibilidad). De todas ma-

neras "la voluntad, buena o mala, cambia el mundo; sólo puede cambiar el horizonte del mundo, no los hechos"¹⁸⁶, de otra manera: la voluntad se refiere al nivel ontológico y no al óntico, ya que puede habérselas con el mundo en cuanto tal. Sin embargo, se reconoce que "hay (*es gibt*), ciertamente, lo inexpresable, lo que se manifiesta a sí mismo: esto es lo místico (*das Mystische*)"¹⁸⁷. Sobre lo ético que pende de la voluntad libre, o sobre lo místico nada puede decirse ya que "carecen de sentido (*unsinnig*)" porque están más allá del horizonte de sentido, que es el mundo. Y por ello, "de lo que no se puede hablar, mejor es callarse"¹⁸⁸. Aunque parezca extraño no podemos tener hasta el momento ninguna oposición radical a la exposición wittgensteiniana, pero simplemente nos parece que su discurso termina cuando debe sólo empezar. El terminar su discurso allí puede hacer pensar que no hay nada más que decir (y en este caso todo decir es exclusivamente *óntico*); la pedagógica dominadora y el antimetafisismo neopositivista y el cientificismo pretendidamente universalista del "centro" tendrían razón. Pero, ¿si lo *más allá* del mundo, lo así llamado místico o ético, pudiera él desde su exterioridad expresarse, revelarse? ¿No sería con justicia la única adecuada actitud desde mi mundo *callarme* acerca de lo que, no sólo no puedo sino que no debo atreverme a hablar: *lo que el Otro* es como historia dis-tinta y que sólo se revela desde su libertad incondicionada por el horizonte de mi mundo? Por ello es exacto Wittgenstein al indicar que el "sentir el mundo como un todo limitado (*begrenzt*) es lo místico"¹⁸⁹, lo ético, lo meta-físico, porque sólo desde el Otro como el más allá del ser la totalidad del mundo (o la comprensión del ser) queda reducida a ente, a ser un horizonte dado, un sistema *pasado*, un momento superado de la historia del ser: ahora sí puedo descubrir desde la Alteridad (lo místico de nuestro filósofo) el *sentido* del mundo desde *fuera* (desde la realidad del Otro, del pobre, del hijo, la juventud, el pueblo; o el maestro auténtico y liberador).

Es necesario *callar* ante lo que no puede hablarse: *la revelación* del Otro como otro, como misterio, como mundo dis-tin-

to. "Su" revelación es "inexpresable (*Unaussprechliches*)"¹⁹⁰ desde "mi" mundo; ni su revelación ni su realidad es un "hecho" en mi mundo. La revelación, en el acto del Decir mismo (o mejor: del Decirse en el cara-a-cara), se avanza sólo en parte como "hecho" (ente o sentido: es lo *semejante*), pero en parte como "exterioridad" (cosa o realidad: es lo *dis-tinto* de la ana-logía). En cuanto "exterioridad" lo dicho es del Otro como otro, como ético, como meta-físico, como místico y aún sagrado. Wittgenstein no terminó su discurso lógico (así como Marx, lo veremos en el *capítulo X*, del tomo III, 2, no terminó su discurso ateo) y por ello dio pie a la negación de lo meta-físico.

La *praxis de dominación pedagógica* se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óptica del sistema vigente, el del preceptor rousseauiano. La cultura dominadora-represora, censurante, se practica como *êthos* autoritario sádico (en la relación *preceptor-alumno*) y masoquista (Estado-*preceptor*, *preceptor-alumno*)¹⁹¹. El buen educador cumple la cultura vigente-dominadora; su *praxis* está en concordancia con el pro-yecto tenido por todos (los dominadores) como natural (aunque no se cuestiona si es un pro-yecto imperial). Sus virtudes son aquellas que todos aplauden. El *buen* alumno simplemente debe atenerse a repetir la conducta normal de su preceptor y recordar todo lo que se le enseñe en las aulas. La única palabra es la tautología ideológica del *slogan*, de la propaganda, de los mitos dominadores, aplastantes. Esta *praxis* educativa, que puede estar muy perfeccionada con medios audiovisuales, con encuestas y con dinámica de grupo (perfeccionadamente *dominadora*), aprisiona más *técnicamente* al niño, juventud y pueblo. La educación es domesticación, aprendizaje por repetición, tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (Estado-pueblo). La violencia, el castigo, la represión enseñan que toda rebeldía es imposible. "El hallarse ya escarmentado y, al mismo tiempo, sometido frente al poder real, lo predispone a preferir formas de vida totalitarias... Los resultados (de investigaciones) demostraron que

los individuos especialmente propensos a caer bajo la propaganda fascista (sea nazi, europea, o americana) representan una ideología que exige una identificación rígida, acrítica, con la familia¹⁹². Cuando el padre-Estado es sumamente rígido, lo mismo que el preceptor, y la praxis dominadora se manifiesta coherentemente, el niño supera demasiado pronto el edipo y se identifica con el padre-Estado tirano. Su voluntad queda totalmente sometida a la paterna y tiene horror por la autonomía, independencia, liberación. Encuentra una inseguridad ancestral ante lo abierto, una como agorafobia. En estos casos "el educador es siempre el que educa; el educando, el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso o los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción..."¹⁹³. La lista de oposiciones podríamos continuarlas al infinito. Lo cierto que el educador es el *yo magistral* constituyente del mundo pedagógico, mientras que el alumno es el *ente orfanal* que recibe el saber. "En la *visión bancaria* de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes"¹⁹⁴. El preceptor-padre-Estado domina así el alumno-hijo-pueblo (recuérdese la *flecha b* del *esquema 2*, § 2; o las *flechas a y c* del *esquema 4* del § 5).

El maestro dominador tiene como fundamento de su *éthos* una profunda desconfianza de su discípulo. Por ello no logra inventar las mediaciones educativas en la libertad. Pero la injusticia se manifiesta en el magisterio por la actitud permanentemente jactanciosa, mendaz, hipócrita, irónica o enmascaradora¹⁹⁵. Lo más grave es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor, falso. La mentira formal es la afirmación de algo falso enunciado intencionalmente para confundir a otra persona. En la conciencia ideológica o "conciencia feliz", la aceptación de la bondad del pro-yecto (dominador) es tan

ingenuo, obvio, acrítico y ahistórico, que el preceptor obra con la mejor intención, con honesta severidad, con disciplinado estoicismo¹⁹⁶. En realidad todas las virtudes del "honesto" maestro del sistema pedagógico vigente, que enseña desde la "naturaleza" (sin tener conciencia que la naturaleza es el pro-yecto dominador de la cultura imperial, gerencial, ilustrada, etc.), son corruptores vicios mistificados dentro de la burocracia docente, castradora del niño, filicida. El "honesto" maestro del sistema vigente es la mediación sádico-masoquista del ocultamiento de la exterioridad. ¿Cómo habría de descubrir a los discípulos el sentido real de los entes si el mismo pro-yecto que acepta y desde el cual enseña teóricamente encubre al hijo, juventud y pueblo como Otro, y sólo lo acepta como no-ser, como nada, como *tabula rasa*, como huérfano, como ignorante, como materia a ser formalizada: *como objeto?*

Muy por el contrario, la *praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como *servicio*, como praxis ana-léctica que es la respuesta a la palabra ana-lógica¹⁹⁷. Nuestra exposición se dividirá en tres partes y significará una pedagógica del *anti-Émile*: en primer lugar mostrarnos cómo es falso que "no importa que (el hijo-pueblo: el discípulo) tenga padre y madre"¹⁹⁸, porque teniendo padre-madre y cultura popular el educando es la *fontanalidad originaria* de la pedagógica. En segundo lugar tampoco es real que el preceptor se "encargue de sus (los del discípulo) deberes, (a fin de) hacerse cargo de sus derechos... (debiendo por ello el alumno) no obedecerme sino a mí solo (*il ne doit obéir qu'à moi*)", al preceptor, ya que el maestro *como exterioridad crítica* antes que todo obedece" al educando. En tercer lugar el *proceso educativo* no lo conduce exclusivamente el yo magistral constituyente, sino que se cumple, desde la creatividad del educando (el *sujeto activo*) y la criticidad encarnada de la fecundidad pedagógica

de los diversos grados de la institución pedagógico-liberadora. Vemos entonces estos tres aspectos por separado.

Antes aún debemos desechar dos extremos. Por un lado la defectuosa situación pedagógica del "intelectual esclarecido" (el preceptor rousseauiano) *que enseña* a la masa los caminos de la revolución. Se arroga entonces una verdad que nunca puede poseer *por* ni *en* sí. Por otro lado la utopía de un pueblo que podría autoconducirse críticamente; esta ilusión espontaneísta es manipulada por los inescrupulosos o los ilusos: ambos, de una u otra manera quieren "usar" al pueblo. Todo pueblo necesita la exterioridad de maestros, claro que no todo profeta es auténtico, hay falsos profetas, sofistas mercenarios, "despistados". La superación de esta aporía: o intelectualidad vanguardista o cultura popular autocrítica, nos exigirá formular resumidamente la pedagógica ana-léctica de la liberación.

El primer paso se enuncia de la siguiente manera: *el oprimido pedagógico como exterioridad* (el ámbito D del *esquema 4*). El tema ha sido indicado en el § 3. El niño del primer edipo, la juventud en el tiempo del segundo edipo, el pueblo como sujeto de la cultura popular lanza *su palabra*. Su palabra dice, si es revelada por el Otro como otro: "-¡Soy una historia *nueva* que no com-prendes, ni interpretas!" El niño hasta su racionalidad poco y nada puede protestar si su palabra no es escuchada; por otra parte su misma palabra se expresa negativamente como llanto o protesta infantil. Fácil es acallarla con un reto, con un grito, con un castigo corporal. Pero al mismo tiempo fácil es al niño identificarse con su padre, reprimir el amor a su madre, y entrar en el mundo machista de la cultura imperante. La crisis fue superada con la represión del hijo: el primer *filicidio*, pero del cual no queda ningún testigo sino la frustración primera en el mismo hijo.

El joven en cambio, desde su adolescencia, grita pero con más potencia; además puede ahora usar sus largas y juveniles piernas para correr, sus fuertes brazos para golpear, arrojar piedras, usar armas: es la rebelión juvenil. El también

grita lo mismo: -¡Soy otro! ¡Otro que mis padres, que las antiguas generaciones, que la cultura imperante!" Esa es su palabra. ¿Cuál es la respuesta?: "-Estos muchachos no saben lo que quieren; lo que pasa es que no han sufrido nada todavía; deben trabajar para aprender". En otras palabras: cuando "funcionen" en el sistema ya no gritarán... Pero, nos preguntamos, ¿"funcionar" en el sistema no es haber reprimido el amor auténtico por el padre y la patria más justa, por la cultura popular hoy oprimida y trabajada por el Imperio? ¿No es acaso una muerte en vida? La rebelión juvenil que se hizo presente en más de cincuenta países en 1968-1969, a los cincuenta años de la Reforma de Córdoba (1918), no es una pasajera irrupción de irracionalidad: es la presencia ya insoslayable hasta el fin de la cultura vigente del *nuevo*, del que no quiere vivir muerto en el sistema (la muerte es la totalización en "lo Mismo": el aburrimiento ontológico como repetición eterna sin novedad). Esa revolución juvenil mundial, en Estados Unidos y Europa¹⁹⁹; en Asia²⁰⁰; en Africa²⁰¹ y en nuestra América latina²⁰², nos muestra un hecho pedagógico y nuevo en la historia de la humanidad desde sus comienzos: la cultura mundial que se gesta, mundial por su estructura, es represora de la juventud, del que está por dejar el juego para incorporarse al trabajo "serio" y que no ha entrado por ello en el sistema pero debe entrar dentro de poco. Es como la angustiada impresión, con sus gritos y "pataleos", del que va a ser encarcelado o electrocutado. Es el tiempo en que no se acepta todavía la próxima pérdida de la libertad anterior al sistema, el fin de la *pre-historia* del funcionario, del burócrata, del "honesto" empresario, militar, obrero...

El pueblo, por último, eleva un clamor aun más multitudinario. Toda revolución política, económica nacional o social es simultáneamente *revolución cultural*. Querer la independencia política, económica o social es querer al mismo tiempo poder hablar la propia lengua, adorar al propio Dios, rendir culto a los propios héroes, usar los propios símbolos... vivir en el seno de la cultura popular "de la cual y en la cual hemos nacido y hemos sido alimentados"²⁰³. El folklorismo, el

amoblamiento "rústico" de las casas, el retorno a la lengua materna nacional, el aprecio a la propia literatura (el *boom* de la literatura latinoamericana), la autoafirmación digna del mestizo, del indio, del negro en el Caribe, son signos frecuentemente secundarios de la presencia de la palabra de la exterioridad popular que pro-voca a una nueva pedagógica. Esta palabra se pronuncia, es clamorosa; toda la cuestión es saber oírla, dejar que se acostumbre a proferirla. Esencialmente dice: "-¡Tengo hambre! ¡Tengo historia propia! ¡Dejadme ser dis-tinto! ¡No deseo ya ser objeto de misión, ni de educación civilizadora, ni de métodos pedagógicos! ¡Dejadme ser! ¡Tengo derecho!".

El segundo paso se enuncia de la siguiente manera: *el maestro liberador como exterioridad crítica* (la *flecha f* del *esquema 4*). El que será maestro o pro-feta (el que hablará críticamente "delante" del sistema) en su inicio es uno más, un miembro integrado de la cultura de masa al menos, cuando no parte de la cultura oligárquica y aun imperial. Pero un día *escucha* la voz del Otro pedagógico (del niño, juventud, pueblo). El poder escuchar es ya toda una conversión, una "muerte a la cotidianidad"²⁰⁴; poder establecer el "cara-a-cara" con el pobre pedagógico es haber puesto en cuestión *el sistema*, es haberse puesto en cuestión *en* el sistema. Por ello el magisterio del *anti-Émile* no exige obediencia al discípulo sino que se exige a sí mismo como maestro obediencia (*ob-audire*: escuchar al que se tiene delante) al discípulo. Es el anti-pacto rousseauiano, imperial o burgués dominador. El maestro, "el que obedece se mueve por el imperio del que es obedecido"²⁰⁵. El futuro maestro liberador es conducido de la mano, ciego y débil en las tinieblas del mundo *nuevo* (que el Otro es en *realidad*), por su hijo, la juventud, el pueblo. Sólo la confianza en su palabra lo guía y le evita el error, el errar fuera del camino que lo lleva al Otro (*flecha d* del mismo *esquema*). El discípulo le indica quien es "por signos"²⁰⁶, por su palabra revelante, desvelante. Lo que el discípulo es (el hijo, juventud, pueblo) debe ser creído, "pues se cree en lo ausente, y se ve lo presente"²⁰⁷: el Otro como

otro está más allá de la presencia del ente; es meta-físico, la incomprendible si no se revela. En mi mundo está presente su rostro pero no el misterio de su *nueva-historia-otra*. La *obediencia* de la voz del Otro y la con-fianza en la que revela es el punto de partida del auténtico magisterio, el *real*, el que podrá educar. La palabra pro-vocante o interpelante del discípulo *con-vierte* (hace converger) al simple padre o ciudadano en un maestro. El maestro nace no con el *pacto pedagógico* rousseauiano por el que exige obediencia al discípulo; el maestro nace cuando alguien, cualquiera, obedece y con-fía en la voz de alguien que pide ser servido en aquello que necesita y no tiene. El magisterio será *servicio*, por ello nace como escucha de la novedad alterativa del Otro.

La voz del otro es ex-igencia, perentorio llamado a un trabajo liberador. Para poder servir trabajando es necesario antes con-vivir para poder comunicarse. La incomunicación del cara-a-cara, relación irrespectiva inicial, debe ser vivida en la comunicación²⁰⁸, en la convivialidad²⁰⁹. La comunicación es ante todo asumir la opresión del oprimido, vivir-con para padecer-con. Es aquí donde se forma el maestro futuro. La superación de la teoría aprendida e irreal y la teoría que nace del seno del pueblo y la historia, la teoría real, se lleva a cabo en la *militancia*²¹⁰, en el compromiso concreto donde la revelación del Otro (hijo, juventud, pueblo) lleva al futuro maestro a la praxis de la que cree pero todavía no interpreta adecuadamente: se arriesga por el Otro como otro. Así, poco a poco, deviene otro que sí; así transpasa la línea del horizonte de su mundo y liberándose de ser una "parte" funcional del sistema emerge en la *exterioridad* (*ámbito D del esquema 4*). El compromiso militante, lugar meta-físico adecuado, el lugar hermenéutico por excelencia (la pobreza histórico-real), ha permitido crecer en el autoconsciente al futuro maestro, quizás el intelectual crítico, quizá revolucionario, más aún: liberador²¹¹. Sólo desde la exterioridad, a la intemperie, en la precariedad, la persecución, la soledad, el desierto, surge el profeta, el maestro propiamente dicho, el que podrá comenzar su tarea pedagógica.

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

La *veracidad* no es la sola verdad como des-cubrimiento. La veracidad es no sólo decir la verdad; es ,un querer decir la verdad como verdadera ante el que aprendiéndola se libera. Por ello la veracidad incluye el riesgo del encubrimiento ideológico; la valentía que vence el miedo de decir la verdad erótica, pedagógica y política que se opone al sistema. La veracidad es un momento de la justicia²¹², es dar al discípulo lo que le corresponde como hombre nuevo, futuro. El maestro que enseña la "verdad" del sistema imperante, el sentido encubridor de los entes desde el pro-yecto perverso vigente, no enseña la verdad ni es veraz. En realidad es el sabio del sistema, es el encargado por los dominadores de engañar al niño, la juventud y el pueblo para que acepten el sistema como natural, eterno, sagrado. Por el contrario, el que profesa como su profesión el ser pro-feta o maestro, el que tiene como *êthos* desocultar lo que el sistema pretende encubrir, el que tiene como pro-yecto estar-en-la-verdad del Otro para permitir que sea sí mismo, otro que el sistema, será un crítico insobornable. Es desde la *devoción sagrada* que tiene por su dis-

cípulo²¹³, amor entrañable mayor que todo otro amor, que la pérdida de la vida por fidelidad al discípulo le es más llevadera al auténtico maestro que la pérdida del sentido de vivir que le depara la traición a los suyos, a los que confían en él.

No por ello el maestro deja de lado la precisión, la exigencia, la disciplina del hijo, juventud y pueblo. Por el contrario, con celo siempre renovado intenta luchar contra lo peor que el discípulo tiene dentro de sí: la introyección del sistema en aquello que vive negativamente como opresión, pero que en realidad es deseo de dominar con los que dominan, de poseer los valores del sistema (ámbito *C* del *esquema 4*). Este discernimiento impide al auténtico maestro caer en la fácil demagógica, y permanecer en la justicia, en el duro camino de la liberación. Es necesario una inmensa fortaleza, que hay que comunicar al discípulo, para coronar el proceso de liberación educativa. Discernir, como hemos dicho, lo peor (lo introyectado por el sistema) de lo mejor (el ámbito de exterioridad *D*), es la tarea esencial del maestro. Sin embargo es tarea ruda, dificultosa, que exige un criterio firme y una teoría real y clara.

El tercer paso se enuncia de la siguiente manera: *el proceso educativo niega asumptivamente la introyección del sistema (de-strucción) y con-struye afirmativamente la exterioridad* por la praxis ana-léctica de liberación, en permanente unidad creativo-innovadora del maestro-discípulo. No hay más un *ego* magistral puro que enseña (educador) y un ente orfantal que es educado (educando). El que será enseñado enseña primero al que será su maestro; el que es maestro enseña a criticar al discípulo lo que ya es y que aprendió el maestro en su momento discipular inicial. Lo que ahora enseña el maestro es devuelto por el discípulo como objeción, crítica, pregunta, derivación, sugerencia, innovación, etc. El maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente. La relación no es dia-léctica dominadora, sino ana-léctica liberadora. Veamos como ejemplo algunas oposiciones de ambas actitudes:

Dia-léctico dominadora

Ana-léctico liberadora

Actitud conquistadora	versus	actitud co-laboradora
Actitud divisionista	versus	actitud convergente
Actitud desmovilizadora	versus	actitud movilizadora
Actitud manipuladora	versus	actitud organizativa
Actitud invasora cultural	versus	actitud creadora ²¹⁴

La liberación cultural es una acción de enorme riqueza innovadora. El *sujeto con-structor* de "lo nuevo" (en el niño su *carácter* adecuado a su exterioridad; en el joven su oficio en una sociedad justa; en el pueblo la realización de su *cultura popular nacional*) es el mismo educando. Lo que pasa es que para con-struir antes hay que *des-armar* lo que el sistema le había im-puesto (no sólo "puesto"). Ese momento des-armante es lo que hemos llamado la "des-trucción" asumptiva. Es decir, se trata de que se debe negar la negación que se había producido por la pedagogía de la dominación en el niño, joven, pueblo. En efecto, la pedagogía dominadora (desde el hogar, la escuela, la universidad, ciencia y tecnología, medios de comunicación masiva; sea desde el imperio, la oligarquía nacional, etc.), tienden a "conquistar" prosélitos, miembros, títeres que por el número y pasividad den masa al poder establecido. Para conquistar al Otro es necesario "dividirlos", separarlos, aislarlos, no permitirles conciencia de grupo, de clase, de pueblo. El divisionismo lleva a la imposibilidad de "movilizarse", de conjugar en la base una cierta reflexión, una praxis pedagógica; la acción táctica que abre la comprensión estratégica de la problemática crítica. La desmovilización lleva a la "manipulación" de cada miembro de la cultura de masa, sea por la propaganda, por la utilización para fines inconfesados, por el soborno, el terror, la intimidación, etc. Todo esto no es sino la "invasión cultural" imperial y oligárquico-nacional contra la cultura popular. Estas actitudes son dia-léctico dominadoras porque simplemente se incluye al Otro en el sistema y se le introyecta la cultura imperante (el ámbito *C* del *esquema 4*). Esta introyección dominadora de "lo Mismo" es alienación del otro, del hijo, juventud y pueblo.

La autoritaria vigencia del padre, la burocracia escolarizante, la burocracia *total* (diría Marcuse). La misma "educación permanente", en este caso, no sería sino la pretensión del sistema de prolongar el tiempo de la manipulación alienante del educando, separándolo de las instituciones educativo-populares para absorberlo totalmente en una escolaridad que nunca terminaría (claro es que es imposible en los países periféricos por el altísimo costo que esta inútil burocratización significaría).

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

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

El discípulo *con-verge* así hacia sus condiscípulos, hacia la exterioridad, para re-conocer sus propios valores (de hijo

nuevo, de generación dis-tinta como juventud, de cultura popular propia). Pero esa convergencia debe ser *movilizante*. Es decir, debe poder ejercer una cierta praxis educativa, donde en el riesgo de su propia novedad exteriorizada vaya cobrando conciencia de su destino. Es así como va surgiendo el *sujeto* activo, creador, con-structor del nuevo orden. A partir de su *situación real* podrá aprender a construir su nuevo mundo. Si siempre se le enseñó un mundo mítico, lejano, irreal, nunca podrá crecer en la realidad. El niño debe descubrir la hidrografía en el arroyuelo de su pueblo; la historia en la vida de su padre y su abuelo; la lengua en su lenguaje infantil. La juventud debe descubrir desde su realidad local, económica, política, la realidad del mundo. El pueblo debe tomar conciencia crítica de su situación de clase, de grupo, de región desde su mismo mundo cotidiano. Por ello Paulo Freire indica que es esencial para "la educación como práctica de la libertad" la reflexión en grupo y con toda sencillez de "las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura"²¹⁵. Desde el descubrimiento de su realidad el educando debe *organizarse*, debe estructurar su praxis, compartir responsabilidades, hacer de su teoría un momento esclarecedor de lo que se vive en grupo.

Negando lo introyectado, de-struyéndolo asumptivamente, es que el sujeto con-structor realiza su tarea creadora. Así comienza la revolución cultural en un momento privilegiado que es el de la *cultura revolucionaria*. Es un momento de euforia, de profunda alegría expresiva. En la época neocolonial es el entusiasmo de los héroes del siglo XIX por construir una nueva sociedad emancipada. Es la alegría de que "lo facundico" (como dice para Argentina Saul Taborda: la cultura popular de lo oprimido en nuestras naciones, las provincias, departamentos, regiones campesinas o marginadas) irrumpe como *nueva estética*. El rostro del indio, del mestizo, del obrero, de la mujer, del niño, del joven, de peligroso y feo es visto ahora como esperanza y belleza: es de ellos el futuro y la patria nueva.

El que se libera pedagógicamente, el oprimido (el hijo del *flicidio*, la juventud y el pueblo del *plebicidio*), debe poco a poco ir descubriendo las nuevas instituciones con-structivas del orden nuevo. Esas instituciones anti-burocráticas deben nacer desde abajo, desde la base, desde el pueblo. Descubre por ello y de inmediato, mediaciones eliminadas por la dominación de los "sistemas" implantados para oprimir²¹⁶. Entre el profesor magistral y el intimidado alumno, entre el médico super-especializado de alto nivel científico y el enfermo popular con gripe no hay momentos pedagógicos intermedios, se los ha eliminado. Así por ejemplo el *trabajador de la cultura* (como ampliación del sistema de la enseñanza por sobre el "sistema escolar" absorbente y burocrático) de cada cuadra y manzana, de cada región campesina, no necesita todo el "saber" de los maestros y profesores diplomados del sistema. Puede enseñar no sólo a leer y escribir, sino que además puede dar conciencia crítica. *Los trabajadores médicos populares* (uno cada cien habitantes en China)²¹⁷ permiten postergar la consulta del médico universitario para los casos graves. De esta manera el pueblo asume su cultura, su salud, su transporte, supliendo los monstruos de "servicios" burocratizados (que, al fin, explotan al usuario y no le otorgan utilidad. El *trabajador de la cultura* o médico popular, además, *permaneciendo en el seno del pueblo* por sus otros trabajos (de zapatero, panadero, etc.), es un momento mucho más integrado de teoría-praxis, y responde mejor a las exigencias de la cultura popular. Se devuelve al pueblo no sólo el uso y aprendizaje pasivo de la cultura; se devuelve al pueblo la creación y construcción de su propia cultura, pero lo que es más: se le devuelve el *control* de su propia historia.

Al servicio de los líderes populares de la cultura y del pueblo mismo deben redefinirse los "sistemas" de escolaridad, de la universidad, ciencia y tecnología, de los medios masivos de comunicación. En ellos no sólo debe participar el pueblo, deben tener el control por mediación de sus militantes revolucionarios de la propia cultura. La ley orgánica de la edu-

cación del Perú, por ejemplo, nos dice que "la educación reformada tiene como sentido esencial el logro de un nuevo hombre en una nueva sociedad. Ello significa la tarea de crear condiciones originales para el brote de modos de comportamiento personal y social auténticamente humanos, y, por tanto, no sujetos a deformaciones históricamente producidas en las sociedades subdesarrolladas y en las sociedades opulentas, ambas regidas por el lucro, la represión y la agresividad"²¹⁸. El nuevo sistema se le denomina "modelo educativo nuclear" y consiste en una distribución adecuada de los servicios pedagógicos en lo que podría llamarse el "espacio educativo nacional"²¹⁹. Esto permite una mayor participación del pueblo en el asumir su propia educación, en constituir "comunidades docentes" en todo el país, en bajar los costos, etc. Sin embargo, no se llega a ver nada sobre la formación de trabajadores docentes con poca instrucción teórica pero mejor adaptados a las exigencias populares. En este sentido la reforma no llega todavía al fondo. Hay, sin embargo, un interesante "servicio civil de graduados" (de universidades, institutos superiores y otros) por el cual los egresados dan un cierto tiempo al servicio de la educación popular²²⁰.

El *êthos* del hijo, de la juventud, del pueblo en el proceso de su liberación cultural, puede sólo descubrirse cuando hay auténticos maestros que tienen por ellos la fidelidad extrema de la veneración por sus discípulos. Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto. Ante ellos tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es "piedad" sino reverencia agradecida, amor al pedagogo, al que viene a dar la seguridad de un "ideal del yo" que le falta al padre introyectado en el sistema y al mismo sistema dominador contradictorio e inmoral. El maestro puede ser objeto de culto cuando los que debían ocupar su lugar han traicionado al hijo, a la juventud y el pueblo: el padre y el Estado neocolonial dependiente²²¹. En la liberación, en cambio, el padre en el hogar, el maestro en el sistema pedagógico y el Estado independiente permiten al hijo desarrollar creadoramente sus posibilidades alterativas, meta-físicas, dis-tintas.

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

La pedagógica es la meta-física filial, la del hijo, pero latinoamericano, aquel del cual el poeta dice bien que "cuando yo vine a este mundo, / nadie me estaba esperando"²²², o, quizá, nuestra madre, amerindia, quiso esperar para nosotros un futuro más promisorio que el que la historia le deparó a ella. En una obra de Carlos Fuentes, la india amante de Cortés habría dicho lo que sigue:

"Se hincan, gimiendo; lloran; se abrazan. Marina grita:
"Marina. –Oh, sal ya, hijo mío, sal, sal, sal entre mis piernas... sal, hijo de la chingada... adorado hijo mío, sal ya... cae sobre la tierra que ya no es mía ni de tu padre, sino tuya... sal, hijo de las dos sangres enemigas... sal, mi hijo, a recobrar tu tierra maldita, fundada sobre el crimen permanente y los sueños fugitivos... ve si puedes recuperar tu tierra y tus sueños, hijo mío, blanco y moreno; ve si puedes lavar toda la sangre de las pirámides y de las espadas y de las cruces manchadas que son como los terribles y ávidos dedos de tu tierra... sal a tu tierra, hijo de la madrugada [...]. Hay demasiados hombres blancos en el mando y todos quieren lo mismo: la sangre, el trabajo y el culo de los hombres oscurecidos... Contra todos deberás luchar y tu lucha será triste porque pelearás contra una parte de tu propia sangre [... Sin embargo] tú eres mi única herencia, la herencia de Malintzin, la diosa, de Marina, la puta, de Malinche, la madre.

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

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

"Coro -Malincoxochitl, diosa del alba... Tonantzin, Guadalupe, madre... "²²³.