

NOTAS

1. Hemos situado introductoriamente la pedagógica en esta *Ética*, cap. III, § 18 t. I, pp. 137-144.
2. Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, 1971, p. 7. Sobre la "nostalgia de un padre [*Vatersehnsucht*]" véase S. Freud, *Die Zukunft einer Illusion*, IV (t. II, p. 83; t. IX, p. 158). "Y de este modo se me fue formando un mundo alrededor de la esperanza que era aquel señor llamado Pedro Páramo, el marido de mi madre. Por eso vine a Comala [...] -Yo también soy hijo de Pedro Páramo -me dijo [...] El caso es que nuestras madres nos malparieron en un petate aunque éramos hijos de Pedro Páramo. Y lo más chistoso es que él nos llevó a bautizar" (pp. 7-11). El tema de la búsqueda del padre es antiguo en el pensamiento americano: "-¿Cómo era mi padre? [preguntó Quetzalcóatl]. ¿Cómo era su figura? ¡Yo quisiera ver su rostro [...]! Le respondieron: -Ha muerto. Muy lejos quedó enterrado" (en *Poemas épicos históricos. Quetzalcóatl busca a su padre*, recogido por Angel Garibay, *La literatura de los aztecas*, p. 24. Véase en esta misma obra "Amonestación del padre al hijo", pp. 107-131).
3. Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, 1973, pp. 78-79. Este magnífico capítulo de "Los hijos de la Malinche" (pp. 59 ss.) lo tendremos muy en cuenta en esta pedagógica.
4. Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 35-36. Ya hemos dicho que las tres mujeres de la obra son las tres culturas que se ejercen en América latina: Ruth (la cultura imperial), Mouche (la cultura prostituida o ilustrada de la élite neocolonial), Rosario (lo ancestral popular latinoamericano) .
5. "El quinto sol", en Angel M. Garibay, *La literatura de los aztecas*, 1970, p. 16. El Sol es un momento mítico masculino; la tierra atemorizada es el momento maternal-femenino. El hijo es el inmolado.

- Véanse otros ejemplos y una interpretación psicoanalítica modificada en Arnaldo Rascovsky, *El filicidio*, 1973, que es un libro de gran interés pedagógico. Véase todavía sobre filicidio, Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*, cap. 90-91, t. III, pp. 303-309; José de Acosta, *Historia natural*, V, 19, pp. 161-162.
6. *Popol-Vuh*, edición de Adrián Recinos, I, cap. II-III, p. 99.
 7. Véase la temática esencialmente pedagógica de la "renovación del mundo" en Mircea Eliade, *Aspects du mythe*, 1963, pp. 56 ss.; idem, *Mythes, rêves et mystères*, 1957, p. 254 ss., y *Le mythe de l'éternel retour*, 1946, pp. 83 ss.
 8. *Memorial de Sololá*, I, 7; p. 52.
 9. Es en este sentido que Hegel dice que "la pedagógica es el arte de hacer al hombre ético (*sittlich*)" (*Philosophie des Rechts*, § 151; *Zusatz*, t. VII, p. 302), es decir, según las *costumbres* de un pueblo; se trata del sentido "ontológico" de la pedagógica.
 10. *Popol-Vuh*, III, cap. VI; p. 203. Muestra muy bien Imre Hermann, *L'instinct filial*, pp. 184 ss., siguiendo a Freud y muchos otros autores, que poseyendo el niño el instinto de "asirse-de-la madre" (*Véase* § 44, en el capítulo anterior sobre la erótica) identifica a la misma madre con el "árbol", de cuya leña hace fuego. El fuego (que da calor como la madre al hijo) es un sustituto de la madre: la cultura.
 11. *Comentarios reales de los Incas*, I, XXI, t. I, p. 59. El Inca Garcilaso es un bello ejemplo del poder de la tradición oral de una cultura, porque "esta larga relación del origen de sus reyes me lo dio aquel Inca, tío de mi madre, a quien yo se la pedí, la cual yo he procurado traducir fielmente de *mi lengua materna*, que es la del Inca, *en la ajena* que es la castellana" (*Ibid.*, XVIII, p. 52). La cultura, como la lengua primera y constitutiva de un niño, es *materna*: se maman. José de Acosta, en su *Historia natural y moral de las Indias*, VI, XVI, nos dice que "otro primor tuvieron también los indios del Perú, que se *enseñarse* cada uno desde muchacho en todos los oficios que ha menester un hombre para la vida humana. Porque entre ellos no había oficiales señalados, como entre nosotros, de sastres, zapateros y tejedores, sino que todo cuanto en sus personas y casa había menester lo *aprendían* todos, y se proveían a sí mismos. Todos sabían tejer y hacer sus ropas; y así el Inca con proveerles de lana, los daba por vestidos. Todos sabían labrar la tierra y beneficiarla, sin alquilar Otros obreros. Todos se hacían sus casas; y las mujeres eran las que más sabían de todo... y cuasi en esto imitan los indios a los institutos de los monjes antiguos, que refieren las *Vidas de los Padres*. A la verdad ellos son gente poco codiciosa, ni regalada, y así se contentan con pasar bien moderadamente, que cierto si su linaje de vida se tomara por elección y no por costumbre y naturaleza, dijéramos que era vida de gran perfección" (pp. 196-197). Sobre el tema de la edu-

- cación entre los incas véase, entre centenares de obras, Louis Baudin, *La vie quotidienne au temps des derniers incas*, 1955, pp. 94 ss., 222 ss., etcétera.
12. José de Acosta, *Historia natural*. VI, XXVII, p. 205. Es un capítulo digno de ser meditado: "Hacíanles dormir mal y comer peor, porque desde niños se hiciesen al trabajo y no fuesen gente regalada" (*Ibid.*, p. 206). Véase sobre la educación azteca: Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*. cap. 219, t. III, pp. 286 ss. En el *capítulo 122*, Bartolomé enuncia el tema así: "Pruébese que los mexicanos fueron superiores a muchos pueblos antiguos en punto a la crianza y educación de la juventud" (pp. 297 ss.).
 13. *La literatura de los aztecas*, p. 107. Hay bellas recomendaciones al hijo sobre la mentira y falsedad, sobre la vida del hogar, el tomar alcohol, etcétera.
 14. "Treinta y ocho textos lacandones", en *La literatura de los mayas*, ed. de Demetrio Sodi, 1970, p. 69.
 15. "Un señor da consejos a su hijo que quiere casarse", en *La literatura de los guaraníes*, ed. de León Cadogan y A. López Austin, 1970. Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*, cap. 123-124, refiere una buena cantidad de estas máximas tradiciones que los padres inculcaban a sus hijos (ed. cit., pp. 300 ss.).
 16. Texto colocado al comienzo del tomo I de esta *Ética*, y como su frontispicio.
 17. *El libro de los libros de Chilam Balam*, 11 Ahau, p. 98.
 18. *Memorial de Sololá*, II, 162, p. 132.
 19. Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, p. 202. La última obra del gran escritor, *El recurso del método* (1974), es una crítica al racionalismo cartesiano-europeo moderno que se encuentra ya indicada en estas cortas líneas.
 20. Véase la diferencia entre la dominación dialéctica que supone la *conquista*, y la liberación analéctica en la que consiste la auténtica *evangelización* en mi obra *América latina, dependencia y liberación*, en la comunicación "Historia de la fe cristiana y cambio social en América latina" (pp. 193-228). Con respecto a la historia del proceso de la evangelización, véase mi obra *Historia de la Iglesia en América latina, coloniaje y liberación (1492-1973)*, Nova Terra, Barcelona, 1974, hay allí una bibliografía mínima.
 21. Véase mi trabajo "La evangelización como proceso de aculturación", en *América latina y conciencia cristiana*, IPLA, Quito, 1970, pp. 74 ss. Para un esquema de una historia de la pedagógica latinoamericana véase Tomás Vasconi, *Educación y cambio social*, 1967, en su cuarto apartado: "La evolución de los sistemas educativos latinoame-

- icanos" (PP. 39-54). Para el problema educacional en la época de la Cristiandad de Indias, véase Félix Zubillaga-Antonio de Egaña, *Historia de la Iglesia en la América española*, t. I, pp. 414-449, t. II, pp. 597-625 y 1068-1090. Un prototipo de historia pedagógica, véase en Esteban Fontana, "Semblanza histórica del colegio nacional de Mendoza", en *Cuyo* (Mendoza), III (1967), pp. 43-88, y en ídem, "Los centros de enseñanza de la filosofía argentina durante el periodo hispánico", en *Cuyo*, VII (1971), pp. 83-146, etcétera.
22. Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 92.
 23. Gabriel García Márquez, en su obra *Cien años de soledad*, crea el ambiente alucinante de la sucesión de las generaciones en el reducido ambiente de Macondo, "porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra" (p. 360).
 24. O. Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 186.
 25. *Ibid.*, p. 73.
 26. Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 146-147.
 27. Octavio Paz, *op. cit.*, pp. 77-78.
 28. *Ibid.*, p. 75.
 29. Véase el apéndice "Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular", en *Stromata*, Buenos Aires, xxx, 112 (1974), pp. 93-167; y un trabajo anterior al descubrimiento explícito de la doctrina de la dependencia: "Cultura, cultura latinoamericana y cultura nacional", en *Cuyo* (Mendoza), IV (1968), pp. 7-40.
 30. Octavio Paz, *op. cit.*, p. 76.
 31. *Ibid.*, p. 77.
 32. Albert Memmi, *Retrato del colonizado*, 1969, p. 93. La coincidencia entre la Algeria o Túnez del siglo XX y Amerindia en el siglo XVI es asombrosa. Se pueden leer los juicios que sobre el indio tenían los conquistadores y la cultura de la burocracia hispánica colonizadora; en los seminarios se decía que estaban "inclinados a la lujuria", por lo que no podían ser sacerdotes; "bestial y mal inclinados" los llamaba Fernández de Oviedo; "rudo" o como niños lo juzgan los concilios americanos (tan justos en otros aspectos), etcétera.
 33. Octavio Paz, *op. cit.*, p. 79. Tan ruptura con la "madre" es que, en el caso de Sarmiento, sería bueno realizar un análisis hijo-madre concreto, a fin de desentrañar el sentido de la negación de la cultura popular latinoamericana como *negación de la madre* y afirmación correlativa del padre (en este caso, los sucesores del conquistador Cortés o Pizarro: Inglaterra, Francia, Estados Unidos).
 34. *Ibid.* p. 115. Se denomina en México la *Reforma* a la irrupción del liberalismo (desde 1857). Por su parte, Paz nos dice que "el disfraz positivista no estaba destinado a engañar al pueblo, sino a ocultar la

- desnudez moral del régimen a sus mismos usufructuarios [...] Al cabo de cien años de luchas el pueblo se encontraba más solo que nunca, empobrecida su vida religiosa, humillada su cultura popular. Habíamos perdido nuestra filiación histórica" (*Ibid.*, p. 120). Sobre la influencia francesa en América latina nada mejor, para revivirla *por dentro* que la obra de Alejo Carpentier, *El siglo de las luces*: "Esteban soñaba con París, sus exposiciones de pintura, sus cafés intelectuales, su vida literaria [...]" (p. 29).
35. Sarmiento, *Facundo*, 1967, p. 51. Un importante análisis de Aníbal Ponce, *Humanismo y revolución*, 1970, sobre "Sarmiento y España", nos ayuda a descubrir la genialidad observativa de Sarmiento, al mismo tiempo que da a entender el fracaso de la "revolución burguesa" de 1520 en España (un siglo antes que la inglesa y dos que la francesa). Es evidente que el "liberalismo" no es más que la irrupción de una cierta burguesía dependiente y neocolonial en América latina.
 36. Sarmiento, *op. cit.*, p. 111. Sarmiento nos propone aquí una "filosofía de la cultura" explícitamente. Llama a lo europeo la conciencia, la civilización, el ser, lo urbano; llama a lo americano lo bárbaro, la materia, el nomadismo, el campo. Uno es la industria, la inteligencia, la belleza, la razón; otro es la incultura, lo irracional, lo burdo, lo popular, lo hispánico, lo medieval, lo cristiano. "Quiroga", para Sarmiento, es lo mestizo, lo latinoamericano. Por ello se hace sumamente importante la obra de Saúl Taborda, *Investigaciones pedagógicas*, t. I-II, 1951, cuando plasma la categoría de "lo facúndico": "Quien tenga conciencia de pertenecer a una sociedad que se realiza en el tiempo de acuerdo a un insobornable sistema de fines, precisará con esta actitud el profundo sentido de ese advenimiento y se situará de pleno en las direcciones históricas de tesitura *facúndica* que contiene la clave del fenómeno Sarmiento" (t. II, p. 230), que no es sino "una conquista o colonización de una cultura sobre otra cultura" (*Ibid.*), porque "la empresa educacional de Sarmiento [tiene] el deliberado designio de someternos al vasallaje de la cultura extranjera" (*Ibid.*)
 37. Véase la obra de Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases*, 1957, en especial "La educación del hombre burgués" (pp. 210 ss.) .
 38. José Hernández, *Martín Fierro*, I, 1069-1080, p. 53.
 39. *Libérer l'avenir*, 1971, pp. 120 ss.
 40. José Hernández, *op. cit.*, I, 1087-1092, p. 54.
 41. Octavio Paz, *op. cit.*, pp. 122-131.
 42. "Era un hábito de los sentidos y no amor lo que me unía a Mouché [...] Tres artistas jóvenes habían llegado [...], un blanco, un indio el poeta, un negro el pintor [...] El tema era uno solo: París [...] yo interrogaba a esos tres jóvenes sobre la historia de su país, los primeros balbuceos de su literatura colonial, sus tradiciones popu-

- lares, [y] podía observar cuán poco grato les resultaba el desvío de la conversación [...] Los veía yo enflaquecer y empalidecer en sus estudios sin lumbré -oliváceo el indio, perdida la risa el negro, maleado el blanco-, cada vez más olvidados del sol dejado atrás [...] Al cabo de los años, luego de haber perdido la juventud en la empresa, regresarían a sus países con la mirada vacía [...] Yo percibía esta noche, al mirarlos, cuánto daño me hiciera un temprano desarraigo de este medio que había sido el mío [...] Cuando la noche se me hacía singularmente tangible, ciertos temas de la *modernidad* me resultaban intolerables" (Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 58-60).
43. "Ruth, desde otro extremo del mundo, era quien había despachado los mandatarios que me hubieran caído del cielo ...y yo había ascendido a las nubes, ante el asombro de los hombres del Neolítico [...] En estos últimos días sentía junto a mí la presencia de Rosario. A veces, en la noche, creía oír su queda respiración adormecida" (*Ibid.*, p. 215).
 44. *Idem*, *El reino de este mundo*, 1969, p. 121.
 45. Octavio Paz, *op. cit.*, p. 40.
 46. *Ibid.*, pp. 13-14.
 47. A. Villamil-C. Bejarano-A. Cote, *El gamín*, Universidad Javeriana, Bogotá, 1973 (inédito dactilografiado), p. 12.
 48. Para una pedagógica del "centro" nada mejor que la visión histórica que nos dan Theodor Ballauf-Klaus Schaller, *Pädagogik*, tomo I: *Von der Antike bis zum Humanismus* (1969), tomo II: *Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert* (1970), tomo III: *19./20. Jahrhundert* (1972), Karl Alber, Freiburg, que en sus 2514 páginas no sólo nos da una antología sino una interpretación "europea".
 49. Para una bibliografía mínima sobre la pedagógica latinoamericana, además de las obras que citaremos a lo largo de este capítulo, véase la *Revista de Ciencias de la educación* (Buenos Aires), que trae buena bibliografía (*cf.* T. Vasconi, "Contra la escuela", *RCE* 9 (1973, pp. 3-22); además, *Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas* (Bogotá), desde enero de 1971, que tiene además una "colección" sobre temas tales como J. Vasconcelos -C. de Lora, *La escuela comunidad educativa*, 1972; Paulo Freire, *Concientización*, 1973; P. Furter-E. Fiori, *Educación liberadora*, 1973. Sobre el cambio social y la educación consúltese Juan C. Agulla, *Educación, sociedad y cambio social*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973, de interés; Tomás Vasconi, *Educación y cambio social*, 1967 (bibliografía, pp. 117-130); C. E. Beeby, *La calidad de la educación en los países nacientes*, 1967; sobre un intento más teórico A. Morales, *Hombre nuevo: nueva educación*, 1972; y el capítulo de Aída Vázquez, "Problemas de educación en el tercer mundo", en obra conjunta con Fernand Oury, *Hacia una pedagogía del siglo xx*,

- 1967, pp. 225 ss.; sobre historia, Luis Zanotti, *Etapas históricas de la política educativa*, 1972; o más monográfico, Juan C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, 1970, como ejemplo de un período de un país latinoamericano.
50. Véase *cap. III*, §§ 17-18, t. I, pp. 130-140, en especial *notas 354-358* de esta *Ética*. Es conocida la siempre clásica obra de Werner Jaeger, *Paideia*, trad. cast., 1967. Debemos, sin embargo, proponer algunas reflexiones. Para Platón, y posiblemente para Sócrates, el aprendizaje es "reminiscencia" (*anámnesis*) (*Menón* 81 a-82; *Fedón* 72 e-73 a; *Fedro* 249 b-c; *República* 476 a, 507 b) que se alcanza en último término por la *dialéctica-ontológica*. Es un recordar "lo Mismo" (*tò autó*) que ya se había visto entre los dioses (*Teeteto* 191-195; *Filebo* 34). "Lo Mismo" (véase lo ya dicho en esta *Ética*, § 14, t. I, pp. 104-106) es *divino*: las ideas, pero al mismo tiempo lo es la *cultura griega*. Pedagógicamente Sócrates, por su método mayéutico, lleva al discípulo a la respuesta *griega* de lo que pregunta y le hace creer que son ideas divinas; es decir, diviniza la cultura griega. ¡Sutil dominación pedagógica! Además, el pedagogo, que no es el padre del hijo, lo toma bajo su responsabilidad y ocupa el lugar del padre. Como veremos, el discípulo, como en el caso del *Émile*, es como un ente orfanal ante un despótico *ego magistral* que sólo le asigna al huérfano-niño la función de *recordar* "lo Mismo". Toda pedagógica de la dominación es disciplina memorativa, rememorante: hay que recordar lo que el ser del maestro es. El olvido del ser heideggeriano nos habla igualmente de dominación. ¿Cómo podría haber olvido o recuerdo de lo *nuevo* que el discípulo es, si nunca *ha sido* sino que *será*?
 51. S. Freud, *Briefe, 1873-1939*, 1960, p. 244.
 52. Pierre Legendre, *L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique*, 1974, p. 26. Esta sugestiva obra, que parte de la erótica para realizar una hermenéutica socio-política del derecho medieval, nos permite pasar del *texto* canónico al *texto* psicoanalítico y político. No se confunde, en la exposición que sigue, la *cristiandad* (una cultura de la que trataremos) con el *cristianismo* (una religión de la que aquí no nos ocuparemos).
 53. *Ibid.*, p. 36. Véase en esta obra, especialmente, el capítulo denominado "El orden sexual y su terror" (pp. 124 ss.) y "Política de los confesores" (pp. 143 ss.), que nada tiene ya de común con las superficiales críticas unilaterales de los liberales latinoamericanos. Consulte G. Le Bras, *Institutions ecclésiastiques de la chrétienté médiévale*, t. I-II, 1959-1964.
 54. Citaremos de sus *Obras completas*, ed. Lorenzo Riber, t. I-II. 1947-1948. El *De disciplinis*, II, pp. 337-687. Sobre pedagógica consultar *Contra los pseudodialécticos* (1520), *Pedagogía pueril* (1523), Carta II a Carlos Montjoy (1523), *Arte de hablar* (1532), *De consultatione* (1523),

- De la disputa* (1531), etc. Nuestro crítico pedagogo nos dice en un pasaje que "algunas cosas hay que diera yo tanto por desaprenderlas como otros pagan por aprenderlas" (*Contra los pseudodialécticos*, p. 295). Y hablando del sin sentido de la educación feudal dice que "si el vulgo entendiera tales demencias, fueran las masas obreras quienes los echarían de la ciudad, silbados, abucheados, haciendo sonar sus herramientas como a gente mentecata y carente de sentido común" (*Ibid.*, p. 296). Véase el distanciamiento existencial de Vives con respecto al mundo feudal y el acercamiento a la realidad burguesa (al hablar positivamente de mano de obra renacentista).
55. *De las disciplinas*, II, 1; t. I, p. 399. En esta obra, después de criticar la decadencia de los estudios (artes o disciplinas), entra a criticar una por una las ramas centrales del *curriculum* del siglo XV: la gramática, la dialéctica, la retórica, la filosofía, la medicina y matemática, el derecho civil y el mismo método de la enseñanza. Es un tratado esencial de la pedagógica moderna.
56. *Ibid.*, prefacio. II, p. 341. Obsérvese la fundamentación de la pro"blemática pedagógica sobre la "naturaleza", que pronto ocupará el lugar de la cultura medieval. En Vives, además, se ve ya presente la figura constituyente del *ego magistral*: "...porque con ella no quedase perjudicado yo, el *preceptor*, ni con ella dañado los estudiantes" (*Ibid.*).
57. *Ibid.*, p. 338.
58. Véase la diversa interpretación de este pensador dada por Aníbal Ponce, "La educación del hombre burgués", en *Educación y luchas de clases*, pp. 211 ss. ("Si la educación caballeresca ya no servía para este noble que tendía a volverse cortesano, poco le servía la dialéctica y la teología al buen burgués que fletaba buques para el nuevo mundo"; p. 212), y por Max Horkheimer, "Montaigne und die Funktion der Skepsis", en *Kritische Theorie*, 1968 (trad. cast., Barral, Barcelona, 1973); Saúl Taborda, *Investigaciones pedagógicas*, II, pp. 113-147 (sobre el *galant homme*), pp. 149-164 (el *gentleman*).
59. Montaigne, "De l'institution des enfants", en *Essais*, I, cap. XXVI; ed. de M. Rat, t. I, 1962, pp. 161-162. Para una bibliografía, *Ibid.*, pp. XLII-LXV.
60. Si se lee, por ejemplo, la obra de Fénelon, *De l'éducation des filles* (ed. Firmin-Didot, 1886), puede observarse, entre otros aspectos, un machismo presente en todas las líneas ("instruction des femmes sur leurs devoirs", caps. 11 y 12, pp. 65-79); se sitúa en el nivel de la burguesía ("Ella tiene la ciencia de hacerse servir... Es necesario elegir los sirvientes. ."; p. 70), y que lentamente se libera de la tutela clerical ("Creo que usted -la madre- podrá darle mejor educación que ningún convento"; p. 86); etcétera.

61. Usaremos la edición de F. Richard, 1964 (con bibliografía en páginas XLI-L).
62. Debe tenerse en cuenta, por ejemplo, que un Locke (1632-1704), que contempla la revolución burguesa inglesa de Cromwell, nos propone la antropología de la *tabula rasa*: el hombre nace sin presupuestos, sin antecedentes, sin condicionamientos. ¡Se lo puede educar admirablemente! Su obra *pensamientos acerca de la educación* apareció en 1693.
63. Se equivoca entonces A. Mitscherlich, *Auf dem Wer zur vaterlosen gesellschaft*, 1971, ya que el padre se enmascara en sustitutos ambiguos.
64. *Émile*, I, p. 5.
65. *Ibid.*, p. 7.
66. *Ibid.*, V, p. 514. "Mais considérez premièrement que, voulant former l'homme de la nature, il ne s'agit pas pour cela d'en faire un sauvage et de le reléguer au fond des bois" (*Ibid.*, IV, p. 306).
67. *Ibid.*, I, p. 5. "Las buenas instituciones sociales son las que saben mejor desnaturalizar (*dénaturer*) al hombre, arrebatándole su existencia absoluta para darle solamente una relativa, transportando el yo a la unidad común" (*Ibid.*, p. 9). "El hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud: en su nacimiento ya se lo calza en un chaleco (se lo faja); en su muerte se lo clava en un cajón; en tanto guarda figura humana se lo encadena a las instituciones" (p. 13). "He aquí, desde los primeros pasos, fuera de la naturaleza" (p. 19).
68. S. Freud, *Das Unbehagen in der Kultur*, (t. III, pp. 18 ss; pp. 217 ss.), no acepta que pueda negarse el valor de la cultura en general. En realidad, Rousseau no niega la cultura en general sino que, obnubilado por la "cultura feudal" o eclesiástica imperante, proyecta su crítica de esa cultura, a toda cultura. Así entendida la crítica rousseau-niana adquiere mayor importancia.
69. *Émile*, I, p. 8.
70. *Ibid.*, pp. 7-8.
71. *Ibid.*, II, p. 179.
72. *Ibid.*, p. 71.
73. *Ibid.*, I, p. 13.
74. *Ibid.*, II, p. 70.
75. "Entre los niños de la ciudad ninguno es tan diestro como él" (*Ibid.*, II, p. 180). "Veo en los campos trabajar a los muchachos [...]" (*Ibid.*, III, p. 183). "La primera y la más valiosa de todas las artes es la agricultura" (*Ibid.*, III, p. 216).
76. "Si tiene la desgracia de ser educado en París... está perdido" (*Ibid.*, III, p. 235). "Es necesario no exponerlo a la pompa de la corte,

- al fasto del palacio [...]” (*Ibid.*, IV, p. 260). “No querría tener un palacio por morada” (*Ibid.*, IV, p. 433). “Emilio no era un rey [...] para llevarlo] de ciudad en ciudad, de palacio en palacio, de círculo en círculo” (*Ibid.*, V, p. 597).
77. *Ibid.*, III, p. 226. “En la sociedad, donde se vive dependiendo de otros, se debe devolver en trabajo el precio de su mantenimiento; sin excepción. El trabajo es un deber indispensable” (*Ibid.*). Rousseau se encuentra, sin embargo, entre dos mundos, ya que no puede dejar de reconocer (resabio feudal) que “de todas maneras, la agricultura es la primera profesión del hombre” (*Ibid.*).
78. *Ibid.*, III, pp. 224-225.
79. *Ibid.*, IV, pp. 434-435.
80. *Ibid.*, V, pp. 574 ss. Por otra parte, es interesante indicarlo, para Rousseau lo *útil* tiene mayor valor que lo *honesto*, y por ello alaba a los viajeros que saben *utilizar* sus viajes y no simplemente extasiarse contemplativamente ante los monumentos.
81. *Ibid.*, I, p. 27.
82. *Ibid.*
83. *Ibid.*, pp. 28-29.
84. *Ibid.*, 11, p. 69.
85. *Ibid.*, I, p. 12.
86. *Ibid.*, IV, p. 300.
87. J. Pestalozzi, “Semejanza entre el crecimiento orgánico y el desarrollo humano”, en Francisco de Hovre, *Grandes maestros de la pedagogía contemporánea*, trad. cast., p. 270. Véase Federico Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, ed. it., 1928, donde se sitúa la problemática.
88. El problema de la introyección (en terminología freudiana: “La agresión es introyectada [*introjiziert*], internalizada [*verinnerlicht*]... ”; *Das Unbehagen in der Kultur*, VII, p. 250) tiene la mayor importancia en el sociopsicoanálisis, ya que las instituciones pedagógicas constituyen el *éthos imperante* (que Freud llamaría el *Ueber Ich*, o el padre interiorizado en la superación del edipo).
89. *Émile*, III, p. 211.
90. Edición de 1916, p. 25.
91. María Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica, applicato all'educazione infantile*, 1913, p. 230.
92. “Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, el social” (John Dewey, *The school and society* (1900), 1956, p. 7).

93. "Las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son, por tanto, el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando, como lo son los cambios producidos en la industria y el comercio" (*Ibid.*, p. 8).
94. John Dewey, *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. 1925. p. 12.
95. Además de la obra de H. Marcuse. *Eros y civilización*, sería interesante consultar las obras de Gérard Mendel. *La révolte contre le père*. 1968; *Idem. Pour décoloniser l'enfant*. 1971, y *La crise de générations*, 1974 (bibliografía en pp. 265 ss.).
96. S. Freud, *Das Unbehagen in der Kultur*. VII (t. III, p. 47; t. IX. p. 250). Reflexión sobre la metáfora propuesta: "ciudad conquistada [eroberten]"; se trata entonces del fenómeno de la "represión" [Verdrängung]" (*Ibid.*, VIII; t. III. p. 59; t. IX. p. 264).
97. Cfr. H. Marcuse. *One-Dimensional Man*. I, 4.: "El cierre del universo del discurso. El lenguaje de la burocratización total"; Henry Jacoby. *La burocratización del mundo*. Siglo XXI. México. 1972. La pedagogía rusa, por ejemplo, de Makarenko, *Poème pédagogique* (trad. francesa), 1960, tiene la misma significación.
98. *Historia General y Natural de las Indias*. t. III, p. 60.
99. *Sumario de la Natural historia de las Indias*. t. VIII. 1945, p. 2.
100. *Democrates alter*, p. 15.
101. *Facundo*, pp. 51 y 39. Cfr., el apéndice "Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular", publicado también en *Dependencia cultural y creación de la cultura en América latina*, Bonum, Buenos Aires, 1974. pp. 43 ss.
102. Prólogo a Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, p. 7.
103. Véase Armand Mattelart. *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. 1973; *Idem, Cómo leer el Pato Donald*, 1972; Armand y Michele Mattelart, *Juventud chilena: rebeldía y conformismo*, 1970, sobre el tema que sugeriremos a continuación.
104. G. Mendel, *La crisis de générations*, p. 137.
105. Véase Alejandro Nieto, *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, 1971. bibliografía en pp. 267-277.
106. Cfr. Albert Borgmann, *The philosophy of language. Historical foundations and contemporary issues*, 1974. Para una introducción a la lingüística actual. Gabriel Bès, *Curso de introducción ala lingüística*, 1972. Para una lingüística de la liberación será necesario ocuparse muy especialmente de todo aquello que "dejamos de lado" para llegar a constituir "objetos abstractos" manejables por la ciencia, a fin de

- poder tomar en cuenta la "totalidad lingüística" vigente y dominadora y poder estudiar "lo oprimido" en dicha totalidad (o lo excluido como "no-ser" y por ello "no-palabra"). Se tratarla de ver cómo surge la "novedad" lingüística desde la novedad de la experiencia liberadora.
107. Para este párrafo, además de la bibliografía ya indicada téngase en cuenta Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970; *Idem, La educación como práctica de la libertad*, 1970; Guillermo Gutiérrez, *Ciencia, cultura y dependencia*, 1973; Darcy Ribeiro, *La universidad latinoamericana*, 1971; Héctor Silva Michelena-Heinz Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, 1971; y dentro de una visión todavía "desarrollista", José María Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*, 1970; y desde Estados Unidos, Noam Chomsky, *La responsabilidad de los intelectuales*, (*Los nuevos mandarines*), 1971; Alberto Parisi, *La problemática de la cultura en América latina*, 1974.
108. En la *Philosophie des Rechts*, § 151, Zusatz, p. 301., Hegel nos dice que "la pedagógica es el arte de hacer al hombre sittlich (ético)". claro que nos advierte pronto que "el hombre muere por las costumbres, es decir, que cuando se ha acostumbrado en la vida cotidiana, deviene lerdo espiritual y físicamente" (*Ibid.*). Sin embargo, el *unsittlich* o deshabitamiento que proponemos no se trata sólo en el sentido de ser activo "dentro" de la Totalidad, sino de ser liberador "más allá" del sistema: no-instalado.
109. *Totalité et infini*, pp. 244 ss.
110. Lema inicial de la obra de Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 7. Hemos cambiado la expresión "lo otro" por "el otro" en el texto de Machado.
111. *Ibid.*, p. 79.
112. Véanse las posiciones posibles que hemos indicado en la *nota 180*, del § 44, más arriba. Desde la posición 3 a la 10 inclusive, son propiamente pedagógicas. Las relaciones preponderantes de dominación pedagógica son las 4. (Padre-hijo) y 7. (Padre-hija), que derivan de la 1. (Varón-mujer).
113. Pablo Neruda, *Obras escogidas*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1972, t. II, p. 413: "1 pueblo".
114. *Das Unbehagen in der Kultur*, VIII, p. 269.
115. Véase C. Trimbos, *Hombre y mujer*, pp. 155-250, sobre la cuestión "Las relaciones conyugales y la regulación de los nacimientos".
116. Véase en esta *Ética* cap. IV, I 24, t. II, pp. 52 88.
117. Imre Hermann, *L'instinct filial*, p. 155.
118. Gérard Mendel, *La crise de générations*, p. 138. "En la hora actual constatamos que el joven rechaza el identificarse con el modelo propuesto por su padre, por los adultos y la sociedad. No quiere lle-

- gar a ser como ellos. El rechaza la herencia o la que todavía queda de ella. Se trata de una cuestión muy diferente a un conflicto de generaciones, proponemos llamarla crisis de generaciones" (*Ibid.*, p. 148).
119. Véase Alejandro Nieto, *La ideología Revolucionaria de los estudiantes europeos*, Ariel, Barcelona, 1971, bibliog. pp. 267-277. Concluye diciendo: "En todo caso los poderes constituidos intentarán soterrarlos con el arma de la represión y los instrumentos de la recuperación. Y hay también que dar por seguro que la revolución (juvenil) nunca se extinguirá mientras no se eliminen las causas que la provocan" (p.266).
120. En el *esquema 24* del § 49, esta acción trans-ontológica la hemos indicado con la *flecha c* (véase en el *cap. VI*, § 36, t. I, pp. 171-173).
121. Véase nuestro trabajo "¿El ser de Latinoamérica tiene pasado y futuro?", en *América latina, dependencia y liberación*, pp. 24-36 (en la misma obra se trata la cuestión en pp. 18-66).
122. Véase, por ejemplo, la obra citada de Octavio Paz, o la de J. J. Hernández Arregui, *¿Qué es el ser nacional?*, 1973, o del mismo autor *La formación de la conciencia nacional*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1973. La temática va en aumento y en todos los países latinoamericanos la pregunta del "ser nacional" se va planteando. A veces deriva en un mero indigenismo, o en la negritud del *bantú* (para los países de preponderancia negra), o en "literatura". De todas maneras, la "necesidad" de autodefinirse indica una realidad pedagógica: el hijo-discípulo-pueblo quiere decir su palabra, quiere decir *quién es*.
123. Es en este tema donde América latina ha sido más original que en otros campos del saber humano. Véase la obra de Iván Illich, *Une société sans école*, 1971; y del mismo autor *Libérer l'avenir*, 1971 (ambas obras son fruto de los trabajos realizados por Illich en el CIDOC de Cuernavaca, México); *Alternativas al médico*, 1974; *Alternativas al transporte*, 1974; *Hacia una sociedad convivencial*, 1972 (y su versión inglesa *Retooling society III*, *Ibid.*, bibliogr. pp. 37/1-42). Este último trabajo exige un conocimiento anterior del informe del MIT al Club de Roma, de D. Meadows-Joergen Randers-William Behrens, *Los límites del crecimiento*, trad. cast., 1972 (de la obra inglesa publicada ese mismo año). Queremos indicar, además, entre la inmensa bibliografía sobre pedagogía y realidad educativa en América latina el Decreto Ley 19326 o "Ley general de educación" del Perú (marzo de 1972), y "Reforma de la educación peruana. Informe general" de la Comisión de reforma, Lima, 1970, en las cuales intervino activamente el filósofo Augusto Salazar Bondy; ambas publicaciones fueron editadas por el Ministerio de Educación (Lima).
124. *El filicidio*, p. 23. El mamífero pre-humano es como una preparación zoológica a la alteridad humana. Los ovíparos, en cambio, nacen en relación animal-naturaleza y el proceso pedagógico es mínimo

- (en algunas especies la pedagogía es nula y todo es puramente instintual específico).
125. *Cfr.*, Imre Hermann, *L'instinct filial*, pp. 71-83: "El instinto de nutrición".
126. *Ibid.*, p. 295.
127. *Ibid.*, pp. 296-299.
128. Los trabajos de un Piaget, por ejemplo, deben situarse en este contexto: Ciertamente limitado por sus experiencias en las culturas del "centro-imperial", sus conclusiones importan un adelanto en el estudio de la estructuración genética y en la primera evolución del niño. Sería necesario modificar sus hipótesis a partir de la realidad pedagógica de la "periferia".
129. *Cfr.* I. Hermann *op. cit.*, pp. 359-370.
130. A. Rascovsky, *op. cit.*, p. 32.
131. I. Illich, *Alternativas al médico*, Doc. 68/102, p. 1.
132. La excelente obra de Rick Carlson, *El fin de la medicina*, trad. cast. en borrador, publicada en la obra citada en la nota 434, pp. 6/1-194, dice claramente que "por supuesto que *servicios* lo incluye todo, desde la TWA hasta los locales de servicios rápidos de comidas. Pero se espera que la mayor expansión futura se producirá en otra parte: en los servicios de educación, salud y bienestar, que han sido oficialmente burocratizados" (p. 6/39).
133. Pasaje inverso y con otro sentido del indicado por G. Mendel, "De la régression du politique au psychique", en *Sociopsychanalyse*, 1972, pp. 11-63, cuando nos dice que "la regresión de lo político a lo psíquico acontece cuando el conflicto social no puede efectuarse a fondo" (p. 16). La represión policiaca deriva el conflicto social en conflicto psicológico introyectado. Por el contrario, el pasaje del niño a sus cinco años, superado el edipo, es el comienzo de su entrada a lo político-propedéutico (su real entrada la hará en su juventud adolescente).
134. I. Illich, *Libérer l'avenir*, p. 111, en el capítulo que tiene por título: "La enseñanza: una vana tarea".
135. I. Illich, *Hacia una sociedad convivencial*, p. 0/9.
136. El hijo de una familia culta en nuestros pueblos subdesarrollados tiene ventajas sobre el hijo de un analfabeto. De la misma manera "al rico le serán ofrecidas más enfermedades creadas por los médicos (llamadas enfermedades iatrogénicas), y el pobre será privado de su capacidad de sobrevivir" (*Ibid.*, p. 1/4).
137. *Ibid.*, pp. 3-46. El valor de las reflexiones de nuestro autor consiste en que indica la contradicción de ciertos sistemas: dicen educar y deseducan, dicen sanar y enferman, pero, lo más grave es que los mismos "sistemas" no pueden autogobernarse: "Con la posible excep-

- ción de China bajo Mao, ningún gobierno podría reestructurar la sociedad siguiendo una línea convivencial. Los gerentes burocráticos de nuestros principales instrumentos -naciones, corporaciones, partidos, movimientos estructurados, profesiones- tienen el poder. Este poder está consagrado al mantenimiento de las estructuras orientadas por el desarrollo que manipula... (Estas burocracias gerenciales) no tienen, sin embargo, la capacidad de invertir la estructura básica de los dispositivos institucionales que administran" (*Ibid.*, pp. 2/8-9).
138. *Op. cit.*, pp. 10-11. En el *Informe general* de la "reforma de la educación peruana" se nos dice que "el sistema educativo tradicional reflejó siempre en todas sus características la naturaleza del ordenamiento global de la sociedad y contribuyó decisivamente a perpetuarlo" (*Op. cit.*, p. 15); "exagerando los términos, podríamos decir, aunque sin estar completamente descaminados, que estamos gastando más de 7 mil millones al año para producir cada vez más analfabetos... A los defectos de tipo educacional vienen a sumarse las deformaciones sociales y económicas de un país alienado y dependiente, potenciándose de este modo los resultados negativos del sistema nacional de educación" (p. 16).
139. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, p. 40.
140. Véase "La escuela o la vaca sagrada", en I. Illich, *Libérer l'avenir*, pp. 120 ss. Para una repercusión en el mundo europeo de la cuestión de la "desescolarización" véase Hartmut von Hentig, *Cuernavaca: oder Alternativen zur Schule*, 1971, bibliog., pp. 136-139.
141. Darey Ribeiro, *La universidad latinoamericana*, p. 100 (bibliografía en pp. 303-314). A este trabajo, el más importante en su género, habría que agregar del mismo autor *La universidad nueva. Un proyecto*, Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973.
142. Véase "Imperio, universidad y CIA", en H. Silva-H. Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, pp. 141 ss. Con respecto a si "¿Es posible una sociología de la liberación?", véase Orlando Fals Borda, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, 1970, pp. 22-55.
143. Véase H. Jaguaribe, *Ciencia y tecnología en el contexto sociopolítico de América latina*, 1971, la parte histórica en pp. 23-49; Amílcar Herrera, *Ciencia y política en América latina*, 1971; para un planteo del "centro" *cfr.* Jean J. Salomon, *Ciencia y política* (ed. cast., 1974, bibliogr., en pp. 265-277).
144. O. Varsavsky, *Ciencia, política y cientificismo*, 1971, pp. 79-80. La revista *Ciencia Nueva* (Buenos Aires) ha entregado mucho material crítico en esta línea.
145. El origen profundo del pensamiento "radical" del *centro* tiene diversos puntos de partida. Recordaremos uno. Antes de la Segunda Guerra mundial E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaft*

ten (Husserliana VI, 1962), indicó ya la prioridad ontológica del "mundo de la vida cotidiana" (Lebenswelt, que es "lo ya dado": *Vorgegebenheit*, cfr. § 38, p. 149): la ciencia es un nivel temático que emerge desde el horizonte no-temático de la cotidianidad. Desde esa hipótesis M. Heidegger, *Die Frage nach dem Ding* (Niemeyer, Tübingen, 1962), muestra igualmente que la pregunta por la cosa es posterior a la pregunta por el ser, por el mundo: las ciencias desde el renacimiento suponen la comprensión natural (pp. 68 ss.). En esta tradición, pero mediando los descubrimientos de la escuela socio-ontológica de Frankfurt, está el pensamiento de H. Marcuse, *One dimensional man* (en su segunda parte, cap. 6 y 7, sobre la racionalidad tecnológica y el pensamiento positivo). Por su parte N. Chomsky, *American Power and the new mandarins* (Pantheon Books, Nueva York, 1969; ed. cast. Ariel, Barcelona, 1971), sitúa ahora más explícitamente todavía el problema de la ciencia, la tecnología y el "intelectual" dentro de una reflexión ético-política a partir de la guerra de Vietnam. Chomsky hace la radiografía del intelectual "guerrero": "El nuevo acceso al poder de la *intelligentsia* técnica ¿es una ilusión una realidad que va en aumento?" (En "Cultura liberal y objetividad", *op. cit.*, ed. cast., p. 87). Comienza así la crítica de la pretendida *universalidad* de la *objetividad* de las ciencias. Por otra parte, las llamadas "ciencias del hombre" comienzan a descubrir su prioridad ético-política sobre las "ciencias de la naturaleza" (sean éstas fácticas, exactas. ...) Véase Stephan Strasser, *Phénoménologie et sciences de l'homme*, 1967. Otra vertiente del replanteo de las ciencias, la tecnología y la función del intelectual lo ha dado, desde el "centro", el pensar de Antonio Gramsci, "La formación de los intelectuales" (en *Antología*, Siglo XXI, México, 1970), que nos dice que "el modo de ser del nuevo intelectual no puede ya consistir en la elocuencia, sino en el mezclarse activo en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasor permanente [...] superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo pasa a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se sigue siendo *especialista* y no se llega a *dirigente* (especialista + político)" (p. 392). Gramsci piensa que el intelectual puede ser revolucionario si está *orgánicamente* unido al pueblo. Ya en la *periferia* el pensamiento de Mao Tse-tung, "Reclutar gran número de intelectuales" (en *Obras escogidas*, II, pp 311 ss.) declara que "sin la participación de los intelectuales es imposible la victoria de la revolución" (p. 311). Se ha visto que el imperialismo, lo primero que hace en las neocolonias es eliminar a los intelectuales; tal es el caso de Brasil, Chile, Zaire o Checoslovaquia. En especial, se persiguen las "ciencias humanas" crítico-liberadoras. El mejor "caballito de batalla" entonces, que tiene el *centro* para su dominación es el positivismo cientificista (véase Th. W. Adorno y otros, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, ed. cast., 1973) porque pretende gozar de una estructura epistemológica

- exenta de toda interpolación moral, política, humana: su pretendida "objetividad" se transforma en un arma "inocente".
146. Véase "La dependencia tecnológica", en H. Silva-H. Sonntag, *op. cit.*, pp. 135 ss.
147. De la misma manera el *ego cogito* cartesiano está en su origen como vacío de contenidos, siendo aparentemente su propio fundamento; para Newton también el *espacio vacío* o absoluto es el punto de partida de la física. De la misma manera, las ciencias económicas parten de un "mercado vacío" que se va llenando de "mercancías" que se proponen a la venta del consumidor universal, ideal, puro.
148. Véase Armand Mattelart, *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, 1973, donde explica que "el objeto, el *nuevo fetiche*, enmascara la mistificación de una clase que deja de blandir su utopía política de igualdad cívica entre los hombres, para proclamar una democracia pragmática a través del consumo y la producción. Como lo proclama un aforismo de publicidad comercial: *La TV para todos y todos para la marca X*" (p. 43). Véase M. J. McLuhan-Quentin Fiore, *Guerre et paix dans le village planétaire*, trad. fran., 1970.
149. Iván Illich. *Hacia una sociedad convivencial*, p. 2/47. Para una bibliografía sobre el tema, *Ibid.*, pp. 42/24-41.
150. Rick Carlson, *op. cit.*, p. 6/154. Este capítulo se denomina "El final de la medicina", como transición a "Una macro-medicina" (pp. 61182 y ss). Es interesante indicar que son viejos los particularmente "explotados" por la industria quimioterápica y clínico-hospitalaria, mediando el médico, ya que en los EE. UU. en 1970 cada persona mayor de 65 años gastó 791 dólares (anual), y sólo 296 de 19 a 65 años alcanzaron esa cifra. El "viejo" (que en los países del "centro" tiene altas jubilaciones) es el objeto preferido de la medicina (véase R. Carlson, *op. cit.*, pp. 6/104 ss.). Sería muy interesante tomar otros casos de "sistemas pedagógicos" como, por ejemplo, el transporte tal como se practica actualmente: todos los medios tradicionales y sumamente baratos, como la bicicleta, el caballo, etc., son suprimidos en beneficio del automóvil, consumidor de petróleo tal como lo quieren las grandes empresas multinacionales (tanto de automóviles como de extracción y comercialización del petróleo): véase I. Illich, *Alternativas al transporte* ("El americano típico consagra más de 1.500 horas por año a su automóvil: sentado dentro de él, en marcha o parado, trabajando para pagarlo, para pagar la gasolina, las llantas, los peajes, el seguro, las infracciones, y los impuestos para las carreteras federales y los estacionamientos comunales"; pp. 44/9-10). Lo peor que acontece es que se nos hace creer a los países "periféricos" que no gozamos de los beneficios de poseer un auto propio. Se *enseña* a comprar un auto y conducirlo, para ganar tiempo ("porque es oro"), pero al mismo tiempo, al agrandarse las ciudades crecen más todavía

- las dificultades. Al fin estamos más lejos y usamos más tiempo que en la Cristiandad colonial para llegar al trabajo cotidiano y vivir con nuestra familia.
151. Véase en esta *Ética* los §§ 2-6 del cap. I (t. I. pp. 33 ss) , §§ 21-22 del cap. IV (t. II. pp. 22 ss.) y § 46 del cap. VII, en este tomo (puede aún verse el § 58 del cap. IX).
152. Carlos Fuentes, "Todos los gatos son pardos", en *Los reinos originarios*, 1971, p. 115.
153. Con respecto a nociones tales como Estado imperial, Estado neocolonial, nación, país y en especial *pueblo*, véase en esta *Ética*, cap. IX. §§ 55-56.
154. Hemos ya indicado el análisis socio-psicoanalítico de Pierre Legendre, *L'amour du censeur*, sobre el derecho canónico pontificio en la Edad Media, donde se muestra que es el origen del actual derecho administrativo occidental ("La burocracia como universo feliz y culpable" pp. 212 ss.). Es de sumo interés mostrar a las "instituciones" en relación a la interpretación freudiana de autocensura (*Ueber-ich*). Schumpeter explica que "las burocracias europeas son el producto de un largo desarrollo hasta que de ellas nació la poderosa maquinaria con que hoy nos encontramos... Crece en todos los lugares, independientemente de los métodos políticos que una nación haya adoptado" (En *Capitalismo, socialismo y democracia*, trad. cast. Madrid, 1968, citado por Henry Jacoby, *La burocratización del mundo*, p. 280). El manejo burocrático de la pedagogía (como de todo lo que cae en sus manos, como lo muestra el mismo H. Kissinger en el capítulo "Impacto de la estructura administrativa", en su obra *American foreign policy* [trad. cast. *Política exterior norteamericana*, 1971, pp. 17-55]) constituye al maestro en un "empleado" falto de toda creatividad y expuesto cotidianamente a los inspectores de una fría y lejana planificación. El maestro y el niño introyectan así la censura social de los programas y reglamentos, el *Super-yo* freudiano que los obliga con férreas exigencias pseudomorales. El "mecanismo burocrático" es parte esencial de la pedagogía dominadora.
155. Véase H. Marcuse, "Notas para una nueva definición de cultura", en *Ensayos sobre política y cultura*, 1970, pp. 87 ss. Estamos sin embargo en desacuerdo con Marcuse (y con la Escuela de Frankfurt) cuando se habla de "cultura superior", como lo mejor, por oposición a la cultura de tendencia "política y popular predominante" (p. 109). La "élite intelectual" queda mal definida, e igualmente la cultura popular.
156. *Historia de la Iglesia en América latina*, en la sección que tiene por título "La cultura latinoamericana" (p. 60). Sobre este tema pensamos publicar un volumen con unas seis conferencias que hemos dictado en los últimos años sobre la cultura.

157. Léase lo que explicamos en esta *Ética*, cap. IX, § 55, en el tomo III, 2.
158. Véase un "estado de la cuestión" europea de la problemática sobre la ideología en la obra conjunta (contribuyen Horkheimer, Marcuse, Tillich, Plessner, etc.). *Ideologienlehre und Wissenssoziologie*, 1974, con bibliografía, editada por Hans-J. Lieber.
159. Véase el § 7 del cap. II de esta *Ética* (t. I, pp. 65-69).
160. Véase M. Heidegger, *Sein und Zeit*, §§ 35-38, pp. 167 ss. Heidegger nos describe el "ser cotidiano (*alltägliche Sein*)" inauténtico. El peligro está en que los europeos no llegan a distinguir entre cultura inauténtica de masa y cultura popular auténtica. La única "salida" será el trágico solipsismo crítico-elitista de los pocos sabios que se separan de la masa-pueblo por la crítica. Es una inadecuada solución de la relación intelectual-historia.
161. H. Marcuse, *Ensayos sobre política y cultura*, p. 91. Marcuse, que ha indicado en muchas de sus obras la cuestión de la exterioridad, no sabe cómo iniciar desde la exterioridad la totalidad de su discurso filosófico. Sólo la indica aquí o allí pero no como origen de su pensar: ¡He allí su límite! Desde la ideología del Otro como Enemigo, parten los trabajos del "servicio de inteligencia americano" (Cfr. Víctor Marchetti-John Marks, CIA, '1974).
162. Aníbal Ponce, *op. cit.*, p. 268.
163. H. Marcuse, *El hombre unidimensional*, ed. cast., p. 123.
164. Guillermo Gutiérrez, *Ciencia, cultura y dependencia*, p. 33. Trabajo a tenerse muy en cuenta porque introduce ya muchas de las distinciones que hemos usado en esta corta exposición sobre la cultura.
165. Sobre la diferencia entre pro-yecto, proyecto y modelo, véase lo dicho en el cap. IX de esta *Ética*, § 58 (tomo III, 2). Acerca de los modelos políticos latinoamericanos sobre los que hablaremos a continuación, véase en dicho parágrafo el *esquema 34* (en el mismo tomo III, 2).
166. *Der Formalismus in der Ethik*, p. 495. Sobre este tipo de planteo véase Eduard Spranger, *Formas de vida* (ed. cast., 1966), pp. 406-421: "El ideal personal". La axiología no comprendió que el pro-yecto ontológico funda la estructura ideal de valores (cfr. en esta *Ética*, cap. II, § 8, t. I, pp. 80 ss.).
167. Véase la obra de Siegfried Keil, *Aggression und Mitmenschlichkeit*, 1970.
168. Martin Buber, *Reden über Erziehung*, 1964, p. 11. Véase la obra de Reinhold Mayer, *Franz Rosenzweig: eine Philosophie der dialogisches Erfahrung*, 1973.

169. Mao Tse-tung, "Sobre la nueva democracia", XV, en *Obras escogidas*, t. II, p. 396. En esta corta obra Mao efectúa un sinnúmero de valiosísimas distinciones para nuestra problemática. Nos habla de "vieja" y "nueva" cultura (*Ibid.*, p. 354), cultura "dominante" (p. 355), cultura "dada (como forma ideológica)" (p. 354), cultura "imperialista" (p. 384), cultura "semifeudal" (p. 384), culturas reaccionarias" (*Ibid.*), "revolución cultural" (p. 387), "la cultura de nueva democracia es la cultura antiimperialista y antifeudal de las amplias masas populares" (p. 388), cultura "nacional" (p. 394), "nueva" cultura nacional (p. 395), nueva cultura "mundial" (p. 396), cultura nacional "revolucionaria" (*Ibid.*), cultura "revolucionaria" (p. 397), los "trabajadores revolucionarios de la cultura" (p. 397), "las masas populares (son) la fuente inagotable de nuestra cultura revolucionaria" (p. 398). Todas estas nociones, y muchas otras, deben ser organizadas dentro de un discurso explícito, explicativo.
170. Héctor Cámpora, *Mensaje del presidente de la Nación*, al Congreso Nacional, 25 de mayo de 1973, Buenos Aires, p. 50. Se dice igualmente que "las etapas del proceso de liberación del actual esquema de dependencia cultural, científica y tecnológica, que instrumenta la situación del sistema educativo y determinaremos, orgánicamente, los pasos para alcanzar una efectiva modernización de la escuela y la universidad argentinas, puestas *al servicio del pueblo*" (*Ibid.*, pp. 49-50).
171. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, al comienzo p. 1. En el diagnóstico de la situación educacional se dice que todo lo indicado "se agrava más si se tiene en cuenta que generalmente (el sistema pedagógico) ha estado orientado al mantenimiento del orden social y económico establecido como consecuencia del subdesarrollo y de la dependencia" (*Ibid.*, p. 35).
172. Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, pp. 136 y 155. En la primera mitad del siglo XX, el pensamiento de un José Vasconcelos, *La raza cósmica*, 1966, indicaba bajo el nombre de *raza* lo que en la actualidad (y en un sentido no ya biólogo sino etno-antropológico) llamarían *pueblo*. Es por ello que la "inteligencia" mexicana, por ejemplo, "se inclina hacia el pueblo, lo descubre y lo convierte en su elemento superior. Emergen las artes populares, olvidadas durante siglos [...]" (O. Paz, *op. cit.*, p. 136).
173. En mi obra *El catolicismo popular en Argentina*, 5 Historia, 1970, p. 151, extraído de Juan Jesús Benítez, "Cantares de la tradición oral bonaerense" en *Revista del Instituto Nacional de la Tradición* (Buenos Aires), I,2 (1948), pp. 258-294. Véanse más de cien canciones y obras sobre las tradiciones populares en Argentina, en mi obra citada, pp. 167-177, y un inicio del tratamiento de la cuestión entre pp. 17-166.
174. O. Paz, *Op. cit.*, p. 52. El temple festivo, tan mostrado por tantos autores, véase en pp. 42 ss.: "Somos un pueblo ritual [...] El arte de la Fiesta, envilecido en casi todas partes, se conserva intacto entre nosotros" (*Ibid.*, p. 42).

175. *Pedagogía del oprimido*, p. 242.
176. *Los condenados de la tierra*, p. 193. En este capítulo "Sobre la cultura nacional" (PP. 188 ss.), hay muchas inclinaciones sumamente importantes, pero, sin embargo, en gran parte situadas en el contexto del pasaje de colonia a neocolonia, y no de ésta a nación libre en realidad, que es la situación en que se encuentran los países latino-americanos.
177. *Ibid.*, pp. 202-203. "La lucha por la cultura nacional es, en primer lugar, luchar por la liberación de la nación, matriz material a partir de la cual resulta posible la cultura. No hay un combate cultural que se desarrolle paralelamente a la lucha popular" (p. 214). De esta manera, el intelectual revolucionario planteará la cuestión de fondo: "Como es una negación sistemática del otro, una decisión furiosa de privar al otro de todo atributo de humanidad, el colonialismo empuja al pueblo dominado a plantearse constantemente la pregunta: ¿Quién soy en realidad?" (p. 228). Esta respuesta teórica debe aportarla el intelectual liberador, fecundante de la cultura liberadora.
178. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, pp. 135-136.
179. Héctor Cámpora, *Mensaje*, cit. ant., p. 57.
180. Véase lo ya indicado en el cap. VI, § 36 (t. II, pp. 163- 174). En esas páginas fue bosquejada toda la pedagogía, que ahora pensaremos a otro nivel.
181. *Tractatus Logico-Philosophicus*, 1 y 1.1; 1973, pp. 34-35. Con pocas variaciones es lo que hemos explicado en los cap. I y II de esta *Ética*. El "hecho" (*Tatsache*) no es exactamente el "ente" para nosotros, pero, en cambio, "la cosa" (*Dinge*) se acercaría más a lo que nosotros denominamos *cosa-real*.
182. *Ibid.*, 6.41; pp. 196-197. Es exactamente la conclusión a la que hemos llegado en el § 20, del cap. IV de esta *Ética* (t. II, p. 15).
183. Para Kant, el más allá del saber es objeto de fe racional, de sabiduría, es el "*corpus mysticum* de los entes racionales" (*KrV*, B 836, A 808). Véase mi obra *Para una de-STRUCCIÓN de la historia de la ética*, cap. III, § 15, b.
184. L. Wittgenstein, *op. cit.*, 6.421, pp. 196-197.
185. *Ibid.*, 6.423, pp. 198-199.
186. *Ibid.*, 6.43.
187. *Ibid.*, 6.522, pp. 202-203.
188. *Ibid.*, 7.
189. *Ibid.*, 6.45, pp. 200-201.
190. *Ibid.*, 6.522, pp. 202-203.

191. Aplíquese a la pedagógica lo que de manera analógica hemos dicho por semejanza en los §§ 26-28, cap. V, de esta *Ética* (t. II, pp. 66-89).
192. Max Horkheimer, "Autoridad y familia en la época actual", en *Sobre el concepto del hombre*, p. 124. Véase en pp. 128-130, una descripción del *êthos* de dominación pedagógica: "El carácter autoritario se aferra rígidamente a valores convencionales [...] Odia todo lo que es débil... Se opone violentamente a toda autocrítica... Piensa en forma de conceptos jerárquicos [...] Es pseudoconservador, vale decir, que se aviene al mantenimiento del *statu quo* [...] La religión le parece importante sólo desde puntos de vista pragmáticos [...]".
193. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 78.
194. *Ibid.*, p. 77. Sobre la *educación bancaria*, pp. 73 ss.
195. En la Edad Media los vicios opuestos a la veracidad eran denominados: *mendacium, simulatio hypocrisis, jactantia e ironia*. (Véase Tomás de A., *Summa* 11-11, p. 90-93.).
196. Cuando se dice que "ratio-mendacii sumitur a formali falsitate: ex hoc scilicet quod aliquis habet voluntatem falsum enuntiandi" (*Idem*, p. 90, a.1, *resp.*), no se plantea todavía la cuestión actual de la ideología como forma social e histórica de encubrimiento.
197. Véase en esta *Ética*. §§ 29-31, cap. V, t. II, pp. 89-128. En *el esquema 26* la praxis de liberación pedagógica se ha representado con la *flecha d*, que arranca como proceso desde el hijo-pueblo *como oprimido (C)*, pero esencial y positivamente desde el hijo-pueblo *como exterioridad (D)*, y se dirige hacia el pro-yecto pedagógico de liberación (*e*).
198. Hemos citado este texto de Rousseau en el § 2 con nota 83 (*Émile*, pp. 27-28). Los textos que citamos a continuación son extraídos de las mismas páginas.
199. Véase entre otras publicaciones J. Sauvageot-D. Cohn Bendit, *La révolte étudiante. Les animateurs parlent*, 1968: "Quieren la revolución, pero no pretender efectuarla en un partido. La sociedad capitalista es el enemigo. Los aparatos burocráticos el freno" (p. II). Es una rebelión *contra*, pero no sólo contra sino a favor de un proyecto que viven y comprenden (como todo pro-yecto meta-físico) pero que no pueden expresar: es lo *nuevo*, vencerémosle con devoción quasi religiosa. Lo cierto es que Francia tembló entera y, de hecho, el gaullismo no pudo recuperarse. El segundo edipo, de situación erótico-familiar (como rebelión contra un padre débil y en crisis con el que es imposible la identificación para el nivel político (contra un sistema burocrático, nuevo padre dominador, pero hipócrita, enmascarador, escindido, en crisis también). Véase Klaus Allerbeck, *Soziologie radikaler Studentenbewegungen: eine vergleichende Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten*

Staaten, 1973 (bibliog., pp. 246-263). El trabajo ya citado de Alejandro Nieto, *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, es muy completo, ya que se muestran las variedades nacionales del movimiento estudiantil internacional, el pasaje del inmovilismo a la renovación, del reformismo a la revolución, con sus supuestos ideológicos fundamentales (negación de la neutralidad universalista de la ciencia, la enseñanza, el estudiantado y la oposición a la autoridad dominadora). Puede concluirse que el movimiento estudiantil "no tiene por función el triunfo, (su función) no es la de sustituir a los partidos políticos proletarios, sino abrir como vanguardia una brecha en el sistema, por la que puedan entrar luego las demás fuerzas.... Y como se trata de una nueva oposición, y de una brecha inédita, y se refiere a hombres nuevos, nada tiene de particular que empleen un idioma, una técnica y unos símbolos nuevos" (p. 160). Es lo que se llama la "nueva izquierda".

200. En China es donde nace el concepto de *revolución cultural*. Para Mao Tse-tung, "El movimiento del 4 de mayo", en *Obras escogidas*, II, pp. 243 ss., la revolución cultural comienza cuando "la clase obrera, las masas estudiantiles y la recién nacida burguesía nacional" proponen una nueva cultura antiimperialista y antifeudal (anti-confuciana, entonces), aunque todavía burguesa (p. 243). Será sólo en 1966 que Mao lanza a la juventud (los "guardias rojos"), apoyado por el ejército, a la "limpieza" del partido comunista chino que se le había "ido de las manos". Fue una operación táctica de recuperación. Sin embargo, la "nueva izquierda china" fue más lejos y llegó a criticar al mismo Mao. Sus miembros fueron enviados al campo, de donde no regresaron ni regresarán jamás. ¿No hubo en este caso también un *filicidio*? ¿No se utilizó la juventud en un momento táctico pero se la condenó estratégicamente?
201. En el África negra se trata de la lucha contra la cultura metropolitana, principalmente francesa e inglesa, pero el movimiento juvenil será ingenuo ante los peligros de la cultura nacional neocolonial. Véase Jean Pierre Ndiaye, *La juventud africana frente al imperialismo*, 1973. En esta obra se muestra cómo en Senegal hubo también, en mayo del 68, una verdadera revuelta juvenil, pero ésta se repitió en 1969, mientras que no en Francia, ¿Por qué la diferencia? "Lo que la patronal francesa podía hacer, al contar siempre con la ventaja de la sobreexplotación neocolonial, eso, Senghor no lo podía hacer" (pp. 88-89). El poder neocolonial del estado dependiente no puede aportar las soluciones del "centro": son demasiado caras y por otra parte suponen la liberación política y económica. Por ello, en los países periféricos los movimientos estudiantiles han continuado. Es decir, "la situación económica en los países pobres tiende a empeorar, al tiempo que el estado general de conciencia y de educación va creciendo" (Renate Zahar, *Colonialismo y enajenación. Contribución a la teoría política de Frantz Fanon*, 1970, p. 122), de donde se deduce un recrudescimiento

| Cuatro cuestiones entre otras | Jóvenes universitarios | | Jóvenes empleados | | Jóvenes obreros | | Jóvenes campesinos | |
|---|---------------------------|------------|----------------------|------------|--------------------|------------|-----------------------|------------|
| | mujer % | varón % | mujer % | varón % | mujer % | varón % | mujer % | varón % |
| Cree en Dios | 92 | 68 | 94 | 82 | 94 | 74 | 100 | 98 |
| Aprueba la virginidad . | 70 | 48 | 82 | 50 | 68 | 66 | 70 | 52 |
| Actitud afirmativa ante la muerte del Che (admiración ante el gesto del héroe) | 58 | 78 | 47 | 49 | 21 | 53 | 44 | 44 |
| Militantes de partidos políticos | 48 | 37 | 15 | 55 | 29 | 52 | — | 12 |

Fuente: A.-M. Mattelart, op. cit., pp. 124, 218 y 243.

creciente de los conflictos estudiantiles en el Tercer Mundo. Por ello la guerra antirrevolucionaria del imperialismo tiende a cerrar las facultades *críticas* en las universidades periféricas: las de ciencias humanas, sociología (política conflictual de la dependencia) y psicología (descubrimiento del segundo edipo y del Freud socio-cultural).

202. Véase el estudio de Armandy Michèle Mattelart, *Juventud chilena: rebeldía y conformismo*, a partir de una encuesta única en su género. Llevada a cabo científicamente entre jóvenes estudiantes (de clase alta, media y baja), obreros, empleados, campesinos, marginales urbanos y rurales, el estudio abre enormes posibilidades de reflexión filosófica en la pedagógica. Considérese el Cuadro de la página anterior para Chile, 1969.

El autor deduce que el joven universitario se sitúa como "privilegiado del ideal" (*Ibid.*, p. 317), de allí que "alimentan tanto sueños de realización personal como social" (*Ibid.*). Esta juventud "autoconsciente" y todavía libre ante el "sistema" es temible para la cultura patriarcal imperialista del centro y gerencial de la periferia. El filicidio lo realizan tanto los servicios de inteligencia (véase el plan para las universidades latinoamericanas ideado por la CIA) como las fuerzas de represión (tal el caso de Tlatelolco, pensado críticamente por Octavio Paz en *Posdata*: "Tlatelolco es la contrapartida, en términos de sangre y de sacrificio, de la petrificación del PRI", p. 149; el PRI, el partido oficial, el Estado neocolonial latinoamericano es el padre castrador del hijo, padre terrorífico). Sin advertirlo, el padre-Estado asesina a la juventud, al hijo, como venganza: venganza contra su padre también castrador, venganza de ser un reprimido en un sistema que lo frustra, imposibilidad de dejar ser al hijo como Otro, como libre, como nuevo, como lo que él no pudo ser. Mattelart nos muestra que la juventud de empleados, en cambio, tiene una "doble tendencia escapistista y realista" (pertenece por su oficio más a la cultura de masa); al joven obrero "algunos podrían considerarlo pragmatista" (p. 317). Es entonces necesario diferenciar las diversas juventudes. Entre ellas los campesinos, siendo los más oprimidos, son los que tienen menos conciencia de su opresión. Esto nos permitirá comprender la importancia del maestro pro-feta crítico de la liberación. Por otra parte, es normal que ante el sistema pedagógico el que pueda decir la palabra más interpelante es el alumno-discípulo más crítico, el universitario. Su crítica es la crítica del niño reprimido, del empleado burocratizado, del obrero funcionalizado.

203. "[...] parentes e patria, a quibus et in qua et nati et nutriti sumus" (Tomás de A., *Summa*, II-II, q. 101, a. 1, *resp.*). La cultura popular es al mismo tiempo la de los padres y la patria.
204. Véase lo que hemos dicho sobre esta conversión, sólo en su sentido ontológico, en el § 33, cap. VI (t. II, pp. 134 ss.); en su sentido metafísico en § 37, pp. 175 ss.; y § 39, pp. 193-195.

205. Tomás de A., *Summa*, 11-11, q. 104, a. 4, *resp.*
206. "[...] alteri exponit per signa et sic ratio naturalis discipuli [en ate caso el futuro maestro...] pervenit in cognitionem ignotorum" (Tomás de A., *De magistro*, en *De Veritate*, q. 11, a. 1, *resp.* F; p. 226 a).
207. "Creduntur enim absentia, sed videtur praesentia [...] unde rationes credibilium sunt ignotate nobis" (*Idem*, *De fide*, en *De Veritate*, q. 14, *resp.*, y ad 1; p. 298 a). Véase lo que hemos dicho de la fe antropológica en § 31, cap. V (t. II, pp. 116-118 y *nota 505*, p. 241).
208. El cara-a-cara es una situación originaria de no-comunicación-todavía, que no debe confundírsela con la Incomunicación de los miembros de la Totalidad (Véase Carlos Castilla del Pino, *La incomunicación*, 1970, donde se exponen los modos de incomunicación totalizada: Incomunicación en la cotidianidad, el aburrimiento, la rutina, el fetichismo, reificación, etc., pp. 69 ss). La "comunicación" de la que hablamos es aquella que se alcanza superando analécticamente el propio horizonte, para con-vergir con el Otro en un nuevo ámbito del "nosotros". La juventud tiene dificultades de poseer con el mundo del sistema un ámbito de auténtica comunicación.
209. Noción muy empleada por I. Illich en sus obras ya nombradas. Significa superar la mera "comunidad" (del poner algo en común) por el vivir-con (con-vivir como supremo bien humano): convivialidad.
210. El filósofo argentino Osvaldo Ardiles viene trabajando esta noción de gran fecundidad para la descripción del ejercicio de la filosofía y del magisterio en general. El "militante" es alguien que inmerso en la praxis descubre la necesidad de una "teoría" real. Habermas, citando a Lukács, indica en *Theorie und Praxis* que "la organización es la forma de mediación entre la teoría y la praxis" (p. 39). Si esto es verdad societariamente, antes aún la mediación se produce en el "militante" que está en la base de la organización y es su creador.
211. El líder de la revolución china nos propone un nuevo modelo de maestro: "La cultura revolucionaria es para las grandes masas populares una poderosa arma de la revolución... *Los trabajadores revolucionarios de la cultura* (sic) son comandantes en diferentes niveles de este frente cultural [...] Un trabajador revolucionario de la cultura que no vaya a las masas es un comandante sin tropas y no dispone de la potencia de fuego para abatir al enemigo. Para alcanzar este objetivo, la lengua escrita debe ser reformada bajo determinadas condiciones y nuestro lenguaje tiene que aproximarse al de las masas populares, porque son ellas la *f fuente inagotable* de nuestra cultura revolucionaria. Cultura nacional, científica y popular: tal es la cultura antiimperialista y antifeudal de las amplias masas populares" (Sobre la nueva democracia", en *Obras escogidas*, II, pp. 397-398). Es lo que nos decía Paulo Freire: "Sólo en el encuentro del pueblo con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye la teoría"

- (*Pedagogía del oprimido*, p. 242). Sin esta "teoría" el espontaneísmo, la demagogia o la contrarrevolución desvían al pueblo de su proyecto de liberación histórico. Es la posición de Gramsci, "el intelectual orgánico".
212. Tomás expone la "verdad como virtud" dentro del tratado *De iustitia*. (*Summa*, II, II q. 109). Indica que "la virtud de la fe es la que tiene por objeto la verdad" (*Ibid.*, a.1, obj.1), pero "la verdad puede ser tomada de dos modos: de un modo, cuando por la verdad algo se dice verdadero... La verdad se puede decir de otra manera, cuando alguien dice algo verdadero, por lo que alguien es llamado *veraz*; la tal verdad o *veracidad* es virtud" (*Ibid.*, *resp.*). Y es parte de la justicia porque el "acto de veracidad dice relación al Otro (*ad alterum*) [...] en cuanto que un hombre se manifiesta al Otro (*altei manifestat*)" (*Ibid.*, a 3, *resp.*).
213. El pensamiento tradicional exigía a los hijos *pietas* o amor filial al padre (*Ibid.*, q.101: "[...] ad pietatem pertinet exhibere cultum parentibus et patriae"), poco y nada se dice de las virtudes del padre maestro para con el hijo. Sin embargo, como el Otro es lo sagrado, pueden aplicarse en sentido estricto pero antropológico relaciones con respecto a lo sagrado. Si hay un culto con los padres (los míos) y la patria (la mía), ¿cuánto más no habría con el Otro como otro? El maestro debe tener como una religión por el discípulo (religión *antropológica*) (*cf.* *Ibid.*, q. 81), por el "pobre". De la misma manera debe consagrarse a su servicio ("devotio dicitur a *devovendo* [...] Unde devotio est specialis actus voluntatis"; *Ibid.*, q. 82, a. I, *resp.*). Esa devoción sagrada que el maestro tiene por sus discípulos le mueve a permanente disponibilidad y al servicio sin claudicaciones a la veracidad hasta la muerte si fuera necesario. Esto explica la muerte de Sócrates, y *antropológicamente* la crucifixión del *rabí* (maestro) de Galilea. Esencialmente el maestro no puede obligar por coacción física al discípulo, sino por insinuaciones, por convencimiento; de allí que deba pedirle, rogarle (*Ibid.*, q.83), a fin de que aceptando nuestra súplica "sea él mismo". Por otra parte, el maestro debe "poner" signos de su fidelidad, debe sacrificarse él mismo como testimonio (*Ibid.*, q. 85), debe saber ofrecerle su misma vida (*Ibid.*, q.86), con voluntad firme que obliga para siempre (*Ibid.*, q. 88). En su esencia el "pacto" antirousseauiano o anti-sarmientino es un juramento del maestro (*Ibid.*, q. 89) a consagrarse a la obediencia del discípulo para que se libere mediante su servicio crítico.
214. Algunas de estas oposiciones véanse en la obra de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp. 159-244.
215. *Cfr.*, *La educación como práctica de la libertad*, pp. 151-179. Apéndice. Nos propone diez situaciones, que permite al hombre de pueblo, a través de dibujos o fotos de su vida cotidiana, la del barrio, pueblo o lugar, descubrir las estructuras reales *en las que vive* pero que no

- había advertido. De allí surgen "las 17 palabras generadoras seleccionadas del universo vocabular" (p. 173) del educando. Ellas deben ser una síntesis de su vida, sea cultural, económica, política, familiar; en ellas debe descubrirse como exterioridad dis-tinta. Desde su exterioridad comienza la liberación.
216. Véase lo dicho sobre los "sistemas" en el § 51, como, por ejemplo, el "sistema escolar" o el "sistema de la salud".
217. Véanse las obras citadas de Illich, en especial, *Alternativas al médico*, y *Une société sans école*, en particular, el apartado "Características generales de las nuevas instituciones educativas" (pp. 128-171), donde se encontrarán normas para un replanteamiento de las nuevas mediaciones desescolarizadas.
218. *Reforma de la educación peruana. Informe general*, p. 45.
219. *Ibid.*, pp. 134-153.
220. *Ibid.*, pp. 179 ss. En América latina hay diversas experiencias que deben ser tenidas en cuenta: tal como la campaña de alfabetización en Cuba, el sistema educativo costarricense, los antiguos "institutos del trabajo" en Argentina (1948-1955), etcétera.
221. Tomás indica que la *pietas* se ocupa de "exhibir culto a los padres y la patria" (*op. cit.*, II, II q. 101, a. 1, *resp.*).
222. Nicolás Guillén, *El son entero*, 1968, p. 66, en el poema "Cuando yo vine / a este mundo".
223. "Todos los gatos son pardos", en *Los reinos originarios*, pp. 114-116.
224. El texto que a continuación se propone, fue una conferencia dictada de viva voz en la *IV Semana Académica* de la Universidad del Salvador de Buenos Aires, el 16 de agosto de 1973, de allí el estilo oral pobre en vocabulario que se deja ver. Sin embargo, como en otras oportunidades, creemos que puede ser útil tal como se encuentra, aunque más no sea para servir de "ayuda memoria" a los que participaron en dicha Semana de estudios.
225. Sarmiento, *Facundo*, Losada, Buenos Aires, 1967, pp. 39 y 51.
226. *Brevisima relación de la destrucción*, t. V, p. 142.
227. *I Sínodo de Santiago (AGI, Audiencia de Chile, 65)*.
228. Ed. Ateneo Filosófico de Córdoba, Córdoba, 1951, t. I, pp. 210 y ss.
229. Prefacio de Sartre al libro de Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*. FCE, México, 1963, p. 7. Véase la obra de Memmi, *Retrato de un colonizado*.
230. Lunfardo argentino: hacer pedazos una pieza de animal; oficio de carnicero.
231. Este tema, sobre la *ciencia*, no pudo ser expuesto con suficiente

extensión por falta de tiempo. Sobre dicho tema aparecerá una publicación más amplia.

232. "El cristianismo, su plusvalía simbólica", en *Cuadernos de la Realidad Nacional*, Santiago, 12, 1972, pp. 154-180.

233. México, Siglo XXI, 1973, pp. 37-40.

