

## Aportes, problemas y reflexiones en torno a la educación y a la identidad

Pablo Damián Vagnoni<sup>1</sup>

**Palabras clave:** Universidad. Superior. Media. Educación e identidad.

### Introducción

En ocasión del XXIII Congreso Pedagógico “Educación, Democracia y Resistencia. Luchas y Soberanías Pedagógicas”, es pertinente reflatar una reflexión y crítica que hiciera el argentino Rodolfo Kusch con respecto de la identidad americana y la educación. Reflexión que implica una discusión teórica para con el célebre pensador brasileño Paulo Freire. Lo interesante de estos intercambios es la confrontación de los puntos de vista en hermenéutica continua ya que, en la mera lectura por separado de cada autor, cada texto ha de tener un sistema lógico argumentativo que difícilmente quede mal parado. Mas en la confrontación de uno con otro, es allí donde el enriquecimiento florece en las dudas y reflexiones consecuentes suscitadas.

Conocida es la biografía de Paulo Freire, pedagogo brasileño, quien ha dedicado su vida al desarrollo de una pedagogía crítica, tomando la educación como una herramienta y práctica de liberación. El libro *Pedagogía del oprimido* al que aquí haremos referencia crítica es del año 1970.

Menos popular (hasta el momento) tal vez sea la obra de Rodolfo Kusch. En el marco de un colonialismo cultural que implica un sentimiento de inferioridad de lo autóctono en relación con la cultura opresora dominante, en el contexto en que nos miramos de acuerdo con cómo Occidente nos mira, en tanto y en cuanto acontece en las burguesías de nuestras tierras una negación por lo popular, por lo mestizo, por lo indígena... este profesor de filosofía de la Universidad de Buenos Aires ha realizado trabajos de campo en comunidades originarias de Argentina y Bolivia, para también llevar a contenido académico las sabidurías ancestrales y así intentar reconstruir nuestra identidad mestiza americana, la siempre negada. Su obra *Geocultura del hombre americano* a la que haremos aquí referencia es de 1976.

El campo pedagógico no ha quedado exento de problemáticas políticas de la época. Incluso en esta contienda es necesario ir más allá de la cuestión de la lucha por la liberación. Dentro de la misma, se vislumbran problemáticas culturales y educativas que trascienden las buenas intenciones que el educador pudiese tener. Por eso entiendo la necesidad de compartir con otros educadores la presente discusión pedagógico-político-intelectual entre Freire y Kusch, ya que esta configura el quehacer de nuestras prácticas docentes como

---

<sup>1</sup> Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía egresado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como docente en diversas escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.

educadores populares. En los setenta y ahora.

Los seres humanos somos resultado de una cultura, y la misma establece criterios morales. Muchos docentes no se detienen a pensar en la relatividad de esos valores y los dan como verdad tácita preestablecida. Otros, en cambio, tienen presente la relatividad de las verdades, sin embargo actúan de manera inconsciente subestimando unos valores sobre otros. Y todo lo que hacemos en nuestra práctica educativa determina las vidas de mucha gente. Por eso resulta importante detenernos a reflexionar sobre nuestra tarea a la luz de los aportes de la discusión que presentaremos a continuación.

Para ordenarnos, trataremos de entender primero el sistema argumentativo de Freire. Luego intentaremos detenernos sobre los problemas a analizar en su obra. Recurriremos más tarde a la explicación de las ideas de Kusch y su crítica al primer autor, para entonces ser tenidas en cuenta y esbozar unas palabras finales a modo de conclusión.

## Ideas de Freire

Un baluarte elemental de la comprensión de la obra de Freire es su libro *Pedagogía del oprimido*. En el mismo el autor esboza la idea de que la relación actual educador-educando presenta naturaleza *narrativa*. El docente narrador es indiscutible, y narra la realidad como algo estático y ajeno al educando. Los educandos son *recipientes* que deben ser llenados por las palabras del narrador. El estudiante archiva en su mente lo que el docente le dice, por eso Freire llama a este tipo de educación *educación bancaria*. Aquí, el saber es una donación de los sabios a los ignorantes. Los educandos no llegan a descubrirse como educadores del educador.

En realidad, sin creatividad, sin búsqueda impaciente, sin reinención (en lugar de repetición), no existe transformación ni saber. Negar esto sería negar al propio ser humano.

En la *educación bancaria* ocurre que:

a. El educador es siempre quien educa, quien sabe, quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien opta y prescribe su opción, quien actúa, quien escoge el contenido programático. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional. El educador es el sujeto del proceso.

b. El educando siempre es educado, es quien no sabe, no piensa, no habla, es disciplinado, sigue la prescripción, tiene solo una ilusión de actuación dentro de la actuación del educador, se acomoda al programa del educador, debe aceptar las determinaciones del educador. Son meros objetos.

*“Cuanto más se les imponga una pasividad, más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo” –dice Freire.*

En este tipo de educación, cuanto más se adapten al mundo, más educados están. Esa adaptación en realidad es un adoctrinamiento inconsciente.

Así, al tiempo que mata o minimiza la creatividad humana, la educación bancaria favorece los intereses de los opresores, quienes quieren que todo continúe como está. Por eso reaccionan ante cualquier proceso de educación popular.

Los opresores lo que buscan es adaptar, mediante el concepto paternalista de la educación bancaria, a las masas de acuerdo con la funcionalidad de la reproducción del *status*

quo social.

A lo sumo, los opresores buscan fomentar una falsa generosidad siempre y cuando no les haga perder ni un poquito sus privilegios. En otras palabras:

- Caridad: Sí.
- Educación para un cambio verdadero que ponga en peligro los intereses de la clase dominante: NO.

A los *marginados*, la educación bancaria busca *integrarlos*, ¿Qué implica integrarlos? Hacerlos trabajar para intereses ajenos y explotarlos. De lo que se trata no es de *incorporarlos*, sino que la educación popular debe apuntar a una transformación de la realidad, para que no sean *seres para otros* sino *seres para sí*.

El educador humanista, revolucionario, debe salir de este esquema, y educar y educarse para la liberación. Debe ser un *compañero* de los educandos.

En la educación bancaria, los educandos están en el mundo mas no *con* el mundo. Aquí el educando se entera del mundo por su conciencia que almacena y repite, no por su vivencia.

Al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de acción, este tipo de educación frustra al individuo. Los oprimidos, entonces, dado que el no poder actuar provoca sufrimiento, intentan reestablecer su capacidad de acción sometiéndose a una persona que tenga poder o identificándose con él o ellos. De esa forma, tiene la ilusión de que actúa cuando en realidad se está sometiendo a quien o quienes en verdad actúan.

Es curioso que ante todo lo que vaya en contra del *status quo*, las elites pidan represión en nombre de la paz social.

*“Consideran como absurdo la violencia de una huelga de trabajadores y exigen al Estado que utilice la violencia para acabar con esa huelga” –dice Freire.*

La *educación problematizadora* implica que ambas partes, educador y educandos, educan y son educadas a través del diálogo.

*“Nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.”*

En la educación bancaria hay dos momentos: uno cuando el educador planifica, y otro cuando narra lo planificado. En la educación problematizadora, ambos momentos son simultáneos en el diálogo educador-educandos, y la tarea del educador es proporcionar las condiciones para la investigación de los educandos, al tiempo que él mismo es un investigador. Así, al sentirse desafiados por los propios desafíos planteados, se puede tender a abandonar la posición pasiva frente al mundo, necrófila, negadora de la creatividad y la vida.

Esta educación tiende a que niñas y niños, jóvenes, hombres y mujeres se piensen a sí mismos y al mundo, a entender que el mundo no existe sin mi conciencia del mismo, a

reconocer el carácter histórico del hombre, y a no separar esto de la misma praxis sobre el mundo. Por eso, no solo somos sino que *estamos siendo* con el mundo, haciéndolo y rehaciéndolo en la praxis. El punto de partida del pensar debe estar siempre en el *aquí y ahora*.

La educación problematizadora propone a los hombres su situación como problema. Se busca que los hombres se apropien de su realidad como realidad histórica, y la entiendan como susceptible de ser mejorada mediante la praxis.

Si esto se prohíbe, si la búsqueda por la creatividad propia y el cambio se prohíben, eso es violencia, y no lo es la consecuencia que conlleva la reacción por su prohibición.

Solo se puede luchar por *ser más* en comunidad, nunca individualmente.

## **Problemas, reflexiones y cuestionamientos**

Me gustaría traer al Congreso dos aportes a la cuestión a partir de las ideas de Freire y un tercer aporte respecto de las ideas de Kusch que se vislumbrará en las palabras finales de este escrito:

### 1. La postura ideológica del docente y la objetividad

Freire ha planteado que la educación bancaria no es patrimonio de las intenciones aristocráticas sino que se ha incurrido en ese pecado incluso en movimientos revolucionarios, con buenas intenciones.

Antes explicaba que Freire plantea que toda educación es un adoctrinamiento inconsciente. Y es claro, ya que no es posible hablar de la existencia de la objetividad, de la neutralidad. Como decía Nietzsche, *no existen hechos sino interpretaciones*.

Un diario puede titular "*Vecinos se defendieron de la inseguridad*", condicionándome a estar de acuerdo con un hecho determinado (yo soy un *vecino*, el verbo *defenderse* es bueno, la *inseguridad* es mala). Sobre la misma situación, otro diario puede titular "*Turbas sedientas de sangre masacraron a una persona*", condicionándome a estar en desacuerdo con lo ocurrido (yo no soy parte de una *turba sedienta de sangre*, el verbo *masacrar* es malo, y yo sí soy un *persona*). ¿Cuál diario miente? Ninguno. Porque no existen hechos sino interpretaciones. Y las interpretaciones *crean* realidades ya con el mismo acontecimiento en que elijo una palabra y no otra para referir a un fenómeno.

Por eso, hasta se está menos lejos de la imposibilidad de la objetividad cuando se acepta la subjetividad del interlocutor que está hablando. Ejemplo: Si se tuviese que explicar en clase el peronismo. Si el docente por ejemplo comulgara con las ideas del partido comunista, se estaría menos lejos de la objetividad si él explicitara "yo soy de izquierda e interpreto que el peronismo...". De esta forma, el receptor estará atento y podrá pensar "Me está diciendo las cosas de esta manera porque el docente es..., pero hay otras formas de verlo". Aunque el docente no explicita su propia posición, no por ello deja de seguir interpretando las cosas desde una posición de izquierda. Y dado lo referido en los párrafos anteriores respecto de la imposibilidad de la objetividad, en las palabras que elija para presentar el tema marcarán su posición ideológica, quiera mostrarla o aun intentando

ocultarla y ser “objetivo”. Mucho peor: en este último caso, al no aclararse la opinión de quién habla, se corre mayor peligro de que el receptor del mensaje interprete que lo que se está diciendo “es” la única verdad y no un punto de vista. Sin embargo, esta acción es la más común en la educación tradicional, y debemos estar muy atentos como docentes de intentar no incurrir en esto, ya que implica un retroceso en la estimulación del pensamiento crítico.

Lo propio del pensamiento crítico, entonces, es siempre preguntar desde qué lugar el emisor de un mensaje está hablando. Incluso entender que quien no asume de forma explícita una postura, está de esa forma naturalizando el estado actual de cosas. La naturalización por omisión es una de las herramientas clave de las clases dominantes para lograr que todo continúe como está. - *¿Por qué el mundo es de esta manera y no de otra?*, - *¿Por qué muere tanta gente de hambre a diario?* Si nuestra tarea docente no implicara hacerse esas preguntas entre muchas otras... no estaríamos haciendo otra cosa que conceptualizar que eso no es un tema para reflexionar y actuar, y el concepto de esa omisión conlleva a una naturalización que deviene en la aceptación pasiva. Eso también es una postura ideológica.

## 2. El problema de los límites: ¿dónde está el límite que una educación problematizadora debe aceptar?

En efecto, si yo no puedo escapar de mi subjetividad cuando hablo... ¿cómo hacer para *no bajar línea* inconscientemente? Y agrego más: ¿hasta dónde está bien la horizontalidad absoluta en la cual todas las opiniones valen por igual?

Si uno o varios estudiantes sostuvieran consignas nazis... ¿yo debería aceptarlas en la medida que no tengo la verdad revelada y todas las opiniones valen por igual?, ¿debería acaso renunciar a buscar la aceptación del respeto por los derechos humanos de todas las personas?

Si a la última pregunta se responde que no, se debe admitir que no se puede/debe renunciar a *bajar cierta línea*.

Se pretende que cada estudiante desarrolle sus potencialidades, haga su propio recorrido, y tenga su propio pensamiento. ¿Y si su propio pensamiento incluye conceptos racistas, xenófobos, homofóbicos? Estaría muy mal en mi labor docente que yo cerrara la clase de forma *neutral*. Si un docente dijera “*Hay quienes dicen que Hitler fue malo y hay quienes dicen que fue bueno. Respetemos todas las posturas*”, con esa actitud estaría avalando la misma posibilidad de pensar que un genocida deleznable que causó la muerte de tantos millones de personas pueda ser bueno. En la apertura de la pregunta, se deja la invitación a poder pensarlo así. Diferente sería cuestionarse, reflexionar e investigar preguntas tales como “¿cómo se explica que la población de Alemania haya apoyado al nazismo?”. En ese tipo de preguntas no se abre la posibilidad de pensar que los campos de concentración pueden ser buenos dependiendo de la opinión de cada uno.

En concomitancia respecto de esto último, debemos estar de acuerdo con que la horizontalidad tiene también ciertos límites que nos obligan a admitir la incomodidad de que no toda opinión es igual. No nos queda otra que aceptar que nuestra labor implica estimular *certa línea*, en este ejemplo, la del respeto de los derechos humanos.

El ejemplo que yo presenté es extremo pero me sirve para que mis interlocutores entiendan qué quiero decir. Pero el problema mayor, es que la mayoría de los casos no se trata de ejemplos extremos. Un docente puede pensar tal vez que una ideología X conlleva a la

pobreza, desnutrición, y violación de derechos humanos a largo plazo por la aplicación de sus teorías económicas. Pero no estamos hablando de campos de concentración. Otro docente puede pensar que esa ideología X es buena, y que la ideología Y es la que lleva a pobreza en el largo plazo. Es allí donde se nos presentará la tarea difícil de consensuar *hasta dónde* se deben trazar los límites de esa línea, porque también la existencia de la misma degenera en imposiciones propias de la educación bancaria y contrarias a la estimulación del pensamiento crítico. En lo personal, entiendo que no hay una respuesta algorítmica. Sin embargo, cuánto más podamos hablar y reflexionar colectivamente sobre el tema, escuchando y considerando los aportes y experiencias de compañeros; menos lejos estaremos de llegar a dar la mejor versión nuestra como educadores, como sujetos siempre inacabados y en formación constante.

## **Ideas de Rodolfo Kusch**

En referencia a esas últimas reflexiones personales quise traer a discusión a Rodolfo Kusch, ya que él considerará que Freire hubo de imponer inadecuadamente criterios occidentales en comunidades indígenas latinoamericanas.

Veamos. Kusch enfoca su entender pedagógico educativo dentro de un aspecto más general que nos atañe en tanto americanos: el de la construcción de la identidad. Nuestras identidades se han forjado sobre la negación de lo indígena y lo nativo, en busca de ser una (mala) copia de lo que es el colonizador europeo, para luego preguntarnos por qué no funcionan aquí las fórmulas hechas para otro tiempo y geografía. Es por eso que, como adelantaba en la introducción, Kusch realiza un valioso trabajo de campo conviviendo con comunidades indígenas en Salta, Argentina, y en Bolivia, a fin de luego llevar a contenido académico las sabidurías ancestrales originarias, para así reconstruir nuestra identidad mestiza siempre negada por las aristocracias dominantes.

En *Geocultura del hombre americano* Kusch desarrolla la idea de que nos acontece un miedo a ser inferior. América está estructurada sobre que hay un criterio de lo superior y útil por un lado, y lo inferior e inútil por otro. Decimos ser abiertos pero cuando vemos a un indio, campesino o chola caminando, lo vemos como quien hace algo que nosotros no hacemos, como parte de un pasado ya superado. (Al ingeniero, por ejemplo, lo vemos útil y superior; al astrólogo lo vemos como inútil. Nadie lo consultará para construir un puente.)

Tenemos un criterio ascensorial. Nuestra vida es una cadena de señales, a saber: el secundario, la universidad, el buen casamiento, la propiedad, las instituciones, una muerte honrosa. El criterio de *ser alguien* sirve como catalizador. No hacer esto es *dejarse estar*.

El andar del sudamericano es como el campesino que incentiva a caminar al burro atándole una zanahoria a un palo por sobre su cabeza, amén que a nosotros nos da miedo el estar sentados sin caminar porque sino la ciencia no camina (el burro, en cambio, lo disfruta).

Si se sitúa a Occidente en la cúspide de una supuesta cadena evolutiva cultural en función de sus desarrollos científicos... cabe preguntarse: ¿qué es la ciencia?, ¿es indiscutible?, ¿por qué lo que hace Occidente se llama *ciencia* y lo que otras culturas hacen se desprecia?

Puede haber leyes que nuestra inteligencia no comprenda. Lo cognoscible tiene un límite, que está dado por la antinomia entre sujeto y objeto. Por ejemplo, para conocer un árbol en su ontología más pura, tendría que convertirme en un árbol, y eso es imposible.

El punto es que este *ser alguien* y no *dejarse estar* no sabemos por qué lo hacemos.

El aspecto interno del desarrollo predomina por sobre el externo. En los años 50 y 60 del siglo XX, el desarrollismo se basó en los aspectos exteriores del desarrollo, sosteniendo que es imprescindible mutar el *ethos* de un pueblo.

Incluso Freire cae en este error, dice Kusch, cuando el primero pretendía promover el desarrollo mediante la educación. Kusch dirá que no se puede educar en general, sino que se educa para adaptar a alguien a una cosmogonía y comunidad determinada.

El concepto de *educar para la libertad* del sujeto es puramente occidental. Corresponde a lo que nosotros, occidentales, concebimos como tal, lo cual no necesariamente es lo que otra cultura concibe. La educación tiene un contenido hondamente local.

Así, todo lo que no entra en nuestra idea occidental de libertad, objetividad o conciencia, falsamente lo interpretamos como lo opuesto.

¿Desde qué punto de vista Freire puede decir que un campesino no tiene conciencia crítica por no conocer las causas? Kusch cita a Freire cuando éste cuenta que en el nordeste brasileño los campesinos combaten plagas de gusanos *ochando* tres palos, en forma de triángulo, y a uno de ellos le ponen un clavo con un gusano atravesado. Así, los demás gusanos sienten miedo y se retiran en procesión entre un palo y el otro.

Pues bien, lo único diferente entre el campesino y nosotros, dice Kusch, es el remedio mas no la actitud crítica. El campesino recurrió al brujo y le dio el sistema de tres palos, que funcionó. Nosotros recurrimos a un técnico, que nos dará un químico sobre el cual nada conocemos, y también lo aplicaremos desde el desconocimiento. El comportamiento es el mismo. Difiere el contenido. El campesino prefiere consultar al brujo porque es lo habitual en él.

Freire dice que el campesino debería sustituir su método “mágico” por uno científico, pero no contempla que las técnicas indígenas, supuestamente mágicas, también funcionan sobre la base de miles de años de experimentación, prueba y error, cual procedimiento “científico” occidental. Entonces ¿dónde están los límites de la magia y de la ciencia?

Kusch dice que la resistencia campesina al método científico no se debe ni a que practica magia ni a que no tiene conciencia crítica, sino ante todo a que *lo respalda un organismo cultural en el que imperan criterios conscientes y críticos*.

Si Freire insiste en que usen el método científico es porque él pertenece a otro tipo de apreciación a la cual le urge incorporar al campesino a la vida económica de la ciudad, mirando al campesino actual cual oveja negra en el proceso de desarrollo hacia alguna parte.

¿Acaso el campesino está obligado a contribuir al “progreso” como lo entiende el hombre de la ciudad?

Es un mito occidental que el hombre esté llamado a transformar la naturaleza, amén que el uso que éste hace de ella es para consumo interno, no para transformarla.

El mito de esta burguesía sudamericana brota de una psicosis y un temor colectivo que sustituye la angustia ante un juicio final.

La naturaleza es un contenido de conciencia de cuya realidad también podría dudarse. Solo cuando la consideremos como contenido de conciencia podremos entender por qué el campesino la ve de otra forma que nosotros.

La comunidad de los chipayas, por ejemplo, cría chanchos y ovejas, y se alimenta con una raíz que crece en la zona. Desde el punto de vista occidental, su economía es indigente. No obstante, ellos, aunque rudimentariamente, cubren sus necesidades. Ahora bien, cuando se aconseja el traslado de los chipayas a Santa Cruz, se responde a una mecanización de respuestas preestablecidas: deben ir para cultivar más, mejorar su ganado, etc. Dice Kusch: esto no es fomentar el desarrollo sino sustituir el desarrollo chipaya por el occidental. Ellos han encontrado respuestas a sus necesidades dentro de una lógica cultural propia.

La cultura es según Kusch “*un código que brinda al individuo una coherencia de sentido en su existir*”. Por tanto, las necesidades de alguien dependen de cierta coherencia cultural específica. “*No existe el YO en forma aislada sino fundido en su hábitat*”. Por eso el campesino reacciona de forma extraña ante un agente de desarrollo, porque es visto como algo que no es su YO, y se refugia en sus costumbres, en su mundo habitual en donde su código cultural le brinda su posibilidad de ser. Aquello le brinda al campesino un *domicilio* en el mundo.

¿Cómo funciona este código cultural? Kusch remite a explicar un trabajo de campo que tuvo en la localidad de Eucaliptus. Allí existe un ritual para sacralizar los camiones nuevos. Se los coloca entre un calvario y el Anchanchu (una deidad maligna), junto con un corazón de cordero sacrificado. Freire diría que la compra y la utilización del camión para su uso comercial es ya una visión causalista y aculturalizada, y que el ritual es nomás un simple “baño purificador”. Kusch advierte que el significado es más profundo. El esquema del ritual con un Dios positivo (la Gloria, o la Virgen) y uno negativo (Anchanchu) responde a los esquemas precolombinos de las divinidades opuestas del Pacha-yachachic y el Guanacauri. Entre ambas se colocaba el Kaypacha (mundo de aquí), como lo simbolizaba en este caso el camión. Por tanto, varió el contenido pero no el arquetipo. La actitud mental sigue siendo la misma.

En lugar del “baño purificador” que Freire ve, se trata de una aculturación al revés, de la supervivencia de un código cultural seminal que extiende su forma de pensar a los utensilios de la cultura occidental, como es en este caso el camión.

Esto muestra que el código cultural campesino no tiene problemas para su desarrollo interno, y en cambio, sí puede causar problemas un desarrollo que pretenda “mutar el ethos”.

Lo que propone Freire obra mediante la supresión del sujeto a desarrollar. Una acción desarrollista deriva en la generación de poblaciones marginadas, o más bien en la retracción de comunidades indígenas que prefieren perpetuarse en su miseria antes que perder el sentido de su vida.

Un verdadero plan de desarrollo debe partir de un nuevo modelo de sociedad que contemple las contradicciones de nuestra Sudamérica. El problema del campesino no es un problema propio, de él, sino de la burguesía americana, estéril y desubicada.

La burguesía occidental, al igual que los sectores medios de Argentina, buscan *objetivar* la cultura, tomarla como objeto de estudio, a los efectos de utilizar y manejar la cultura de los otros. Así, se pierde el sentido real de la cultura, y es inútil trasladarle el concepto de liberación, o de cultura popular al tomarla como objeto. Así ni se sabe en qué consiste dicha liberación.

Kusch plantea tomar la cultura no como objeto sino como *decisión*, sin dar cabida al análisis de un objeto cultural. Va en esto uno de los problemas esenciales de nuestra colonización: partido político, universidad, iglesia, Estado... son todas entidades importadas, responsables de nuestro desarraigo. Nuestras raíces, las del pueblo, constantemente buscan bloquear las importaciones que las niegan. Por eso, nuestro quehacer consciente y profesional es deficiente comparado con el de Occidente. En nuestro "déficit" está la autenticidad.

Si objetivamos científicamente la cultura popular, borramos nuestro compromiso con ella aun cuando hablemos de liberarla. Toda decisión (cultural) exige una fuente, y esta está en la cotidianidad. En cuanto recobremos nuestra autenticidad, habremos abarcado la liberación popular.

Preguntar por un pensamiento popular encubre la posibilidad de preguntar por un pensamiento propio. Lo nuevo está en lo popular y en lo indígena. Se trata, más que de un trabajo antropológico, de descubrir nuestra esencia negada. Se trata de una hermenéutica de lo pre-óntico, pues nuestro mundo está al margen del objeto y de los hechos. Lo pre-óntico pertenece, para Occidente, al psicoanálisis, a la mitología, pero no logra captarlo, dado su requerimiento de lo óptico, al revés que ocurre en América.

El mundo es puro acontecer. Lo referente a la cosa es solo una manera de incrustar la "cosidad" en un mundo móvil y circunstanciado por el acontecer.

Esto se traduce en que en América el verbo *estar* precede al verbo *ser*. En el *estar*, en ese estado pre-óntico, se está al margen de necesidad alguna de crear superestructuras a eso que acontece. Se está antes de la constitución de los objetos. Es el vivir sin más, que se rodea de cultura como universo simbólico, como lugar de amparo y *de ética*, que separa lo fasto de lo nefasto sin decir que es un objeto.

No cabe siquiera hablar de liberación, plantea Kusch. Solo asumiendo nuestra *decisión cultural* siempre estaremos en el centro, y nunca en la periferia como lo estamos ahora respecto de Occidente en función del complejo de inferioridad de las capas medias y el deprecio de lo propio. Desprecio de lo propio reflejado, entre otras cosas, en la educación, error en el cual, según Kusch, Freire habría caído inconscientemente.

## **Palabras finales**

Estériles luchas la de quienes posicionándose cual vanguardia iluminada con la verdad revelada, han de no entender por qué los oprimidos no querrían seguirlos y salvarse.

El subcomandante Marcos, desde la irrupción en la escena internacional del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 1º de enero de 1994, cuando los indígenas en Chiapas se levantaron en armas ante la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre México, EE.UU. y Canadá (lo cual implicaba un deterioro de las condiciones de vida aún mayor al ya sufrido por parte de las comunidades originarias), hubo de explicar en numerosas ocasiones que el fracaso de las *izquierdas* en México se debía a que venían con un manual prefabricado, originado para otro tiempo y otro espacio, a tratar de aplicarlo allí. Si el manifiesto decía la utilidad de organizar a los obreros en las fábricas para la lucha por la liberación, los marxistas

mexicanos se acercaban a las comunidades buscando *proletarizar al indígena*, lo cual era rechazado porque cada cultura tiene su propia idea de libertad. De eso es lo que se trata el *mandar obedeciendo*.

La cultura como mecanismo de dominación. La cultura dominante nos enseña a amar al opresor y a despreciar y/o ignorar al oprimido, lo que conlleva a que, aun queriendo romper ese colonialismo, acontezca una incomprensión de las realidades multiculturales heterogéneas de nuestras tierras que impida que la lucha por la liberación sea fructífera.

Por eso mismo debemos dar una importancia radical a la batalla cultural y pedagógica.

Muchos de nosotros, educadores y educandos a la vez, podemos caer inconscientemente en esta soberbia cultural cuando ejercemos nuestra práctica, no obstante las intenciones sean las mejores.

Por esta razón pensé, como tercer aporte para el Congreso, que traer al consciente y a la reflexión la relación entre la educación y la identidad, uno de los problemas susceptibles en nuestro quehacer, tal vez pudiera ayudar a mejorarnos en el importante rol que cumplimos como educadores. Esa es la idea del presente trabajo.