

## 1. La pedagogica simbolica

Come sempre, partirà da un sospetto iniziale, fondato nella conoscenza precedente della nostra realtà latinoamericana. Il *padre* (la *imago* del padre e della madre, anche come maestro, medico, professionista, filosofo, cultura, Stato, ecc.) prolunga la sua fallocrazia come aggressione e dominazione del figlio: il figlicidio\*. *La morte del figlio*, il bambino, la gioventù, le generazioni più giovani, da parte delle gerontocrazie o delle burocrazie è fisica (in prima linea degli eserciti o dei sacrifici umani), simbolica o ideologica, ma è sempre un tipo di alienazione, dominazione, annichilazione dell'Alterità. La *fallocrazia* erotica per mezzo del *figlicidio* pedagogico culmina nel *fratricidio* politico, tre aspetti della cosiddetta oggi "morte di Dio".

Nella pedagogica il passaggio dall'erotica alla politica è continuo e come impercettibile. In America latina, mondo ancora maschilista, il padre, sotto la forma di Stato, si oppone alla madre, sotto la forma di cultura. Per questo "sono venuto a Comala perché mi hanno detto che qui abitava mio padre, un certo Pedro Paramo. Me lo aveva detto mia madre [...]: 'Esigili ciò che è nostro [...]. Fagli pagare caro, figlio mio, di averci dimenticato'"<sup>1</sup>. Il figlio porta nel suo essere la bipolarità antagonista del padre-madre, violenza-cultura. Il latinoamericano, figlio di Malinche (l'india che tradisce la propria cultura) e di Cortés (il padre della conquista e delle virtù dello Stato dipendente, perché Cortés non è il re), "non vuole essere né indio, né spagnolo. Nessuno vuole discendere da loro. Li nega. E non si afferma come meticcio, ma come astrazione: è un uomo. Diventa figlio del nulla. Inizia con se stesso"<sup>2</sup>. Questa paradossale posizione del figlio, l'America latina, è dovuta al fatto che *il nuovo* non può accettare la dominazione originaria del potere del più forte *padre*, lo Stato imperiale, prima, e, dopo, lo Stato neocoloniale che tradisce la propria cultura, né può accettare sua madre dominata e violata, la propria cultura che lo ha allattato con i suoi simboli insieme al latte originario. La pedagogica, l'erotica e la politica devono partire da molto lontano per scoprire il proprio destino e la propria storia. "[...] E una forza mi penetra lentamente attraverso le orecchie, attraverso i pori: l'idioma. È questa, dunque, la lingua che ho parlato nella mia infanzia; la lingua nella quale ho appreso a leggere e a solfeggiare. Mi ritorna in mente, dopo un lungo *oblio* [...] deve avere conservata in qualche posto con un ritratto di mia madre e una ciocca di capelli biondi che mi tagliarono quando avevo sei anni"<sup>3</sup>. L'oblio che il padre ha avuto nei confronti della sua donna è lo stesso oblio che il figlio ha del suo essere, oblio dell'essere della madre in una pedagogica dominatrice del padre e dell'Impero. La fallocrazia è *uxoricidio*, e per questo matricidio, questa, da parte sua, è l'origine del figlicidio o della dominazione pedagogica:

---

\* Traduco con il neologismo "figlicidio" il termine spagnolo *flicidio* non trovando nella lingua italiana alcun termine con analogo significato [N. d. C.].

<sup>1</sup> Juan Rulfo, *Pedro Paramo*, 1971, p. 7 [tr. it. F. Perujo, Torino, Einaudi, 1989, pp3-5]. Sulla "nostalgia di un padre [*Vatersehnsucht*]", vedi S. Freud, *Die Zukunft einer Illusion*, IV, (t. II, p. 83; t. IX, p. 158) [ed. it. "L'avvenire di un'illusione" tr. it. S. Candreva ed E. A. Panaitescu, in S. F., *Il disagio della civiltà*, Torino, Boringhieri, 1971, pp. 145-196]. "E così andò prendendo forma in me tutto un mondo intorno alla speranza che era per me quel signore chiamato Pedro Paramo marito di mia madre. Per questo sono venuto a Comala [...] -Anch'io sono figlio di Pedro Paramo- mi disse. [...] Il fatto è che le nostre madri ci hanno messo al mondo su una stuoia, benché fossimo figli di Pedro Paramo. E la cosa più divertente è che ci ha portato a battezzare lui" [tr. it. cit., pp. 5-7]. Il tema della ricerca del padre è antico nel pensiero americano: "Com'era mio padre? [chiese Quetzalcóatl]. Com'era la sua figura? Io vorrei vedere il suo volto! [...]. Gli risposero: è morto. È stato seppellito molto lontano". (in *Poemas épicos históricos. Quetzalcóatl busca a su padre*, raccolto da Angel Garibay, *La literatura de los atzecas*, p. 24. Vedi in questa stessa opera "Amonestación del padre al hijo", pp. 107-131).

<sup>2</sup> Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, 1973, pp. 78-79 [O. P., *Il labirinto della solitudine*, tr. it. A. D'Agostino, Milano, Mondadori, 1990, pp. 112]. Terremo molto in conto questo magnifico capitolo de "I figli di Malinche".

<sup>3</sup> Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 35-36 [A. C., *I passi perduti*, tr. it. M. Vasta Dazzi, Milano, Longanesi, 1960, p. 55]. Abbiamo già detto che le tre donne dell'opera sono le tre culture che si praticano in America latina: Ruth (la cultura imperiale), Mouche (la cultura prostituita o illuminata dell'élite neocoloniale), Rosario (quella ancestrale popolare latinoamericana).

“Passarono quattro giorni e il Sole nel cielo era quieto. Tutta la terra era presa dal timore sotto le ombre che divenivano eterne. Si univano gli dei e formavano un consiglio: ‘Che succede che lui non si muove?’ Il Sole era il dio, pieno di piaghe, trasformato dal suo trono in sole. Va lo sparpiero e chiede: ‘Gli dei vogliono sapere per quale ragione non Ti muovi’. E il Sole gli rispose: ‘Sai perché? Voglio sangue umano. Voglio che mi diano i *loro figli*, voglio che mi diano la *loro prole*’<sup>4</sup>. È una situazione pre-edipica preispanica, perché Huitzilopochtli, il Sole, è stato un piccolo dio [il figlio] immolato dagli altri dei per darsi sostegno [essendo il sole], il quale da parte sua esige l’immolazione dei figli. Il figlicidio, perché il figlio si interpone tra il padre e la madre, è colui che genererà nel figlio l’odio edipico per il padre.

Fin dalla loro origine gli uomini hanno avuto figli, anche i primitivi “uomini di legno” dei *quichès*: “Essi nacquero, si moltiplicarono, ebbero figlie, ebbero figli, questi manichini, sculture di legno. Ma non vi era nulla nei loro cuori e nulla nelle loro menti ... Essi divennero la prima numerosa stirpe qui sulla faccia della terra. I manichini, sculture di legno, furono uccisi”<sup>5</sup>. La prole è novità, è rinnovamento del vecchio, è perpetuazione ed eternità. Il mondo si rinnova con il bambino, con l’”anno nuovo”, con i riti di iniziazione<sup>6</sup>. Ma la novità ontologica del nuovo si deve introiettare nel sistema vigente (da lì il sangue del bambino sacrificato per conservare la vita del cosmo), e per questo “presto gli disse e si ordinò alle nostre madri: “Voi, figli miei, figlie mie, saranno vostri obblighi i lavori che vi raccomandiamo”<sup>7</sup>. Questi lavori sono i costumi e le industrie di un popolo, l’*ethos* di una nazione<sup>8</sup>. Il bambino è educato nella cultura, nella totalità simbolica di un popolo, nel dominio dei suoi istinti (come nel caso dell’incesto) e della natura. Così il fuoco si presenta come l’indipendenza e la signoria dell’essere culturale sul mondo: “Ci fu un gruppo che si limitò a rubare il fuoco, lì in mezzo a tutto quel fumo. Furono quelli di Casa dei Pipistrelli. Il dio dei Cakchiquel si chiama Dente di Serpente, ma ha l’aspetto di un pipistrello”<sup>9</sup>.

Mi si permetta una lunga e bella citazione dall’Inca Garcilaso de la Vega: “L’Inca Manco Càpac, avendo popolato i suoi villaggi e *insegnato* intanto ai vassalli a coltivare la terra e a costruire case e canali di irrigazione, e a fare quant’altro è necessario per l’umana esistenza, li *andava istruendo* alla civiltà, alla concordia e alla fratellanza che dovevano regnare tra loro, conformemente alla ragione e alla legge naturale, persuadendoli con molta virtù a far sì che tra loro ci fossero pace e concordia perpetue e non si verificassero contese, né sorgessero odii; disse loro di fare con tutti ciò che volevano fosse fatto loro, non potendosi ammettere una legge per sé e una per gli altri ... Ordinò che il bestiame

<sup>4</sup> “El quinto sol” in Angel M. Garibay, *La literatura de los atzecas*, 1970, p. 16. Il Sole è un momento mitico maschile; la terra terrorizzata è il momento materiale-femminile. Il figlio è l’immolato. Vedi altri esempi e un’interpretazione psicoanalitica modificata in Arnaldo Roscovsky, *El filicidio*, 1973, che è un libro di grande interesse pedagogico. Cfr. anche sul filicidio, Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*, capp. 90-91, t. III, pp. 303-309; José de Acosta, *Historia natural*, V, 19, pp. 161-162.

<sup>5</sup> Popol Vuh, edición de Adrián Recinos, I, capp. II-III, p. 99 [*Popol Vuh*, ed. a cura di D. Tedlock, ed. it. a cura di L. Lepore, tr. it. C. Dell’Aversano, Milano, Rizzoli, 1998, p. 71-72].

<sup>6</sup> Cfr. la tematica essenzialmente pedagogica del “rinnovamento del mondo” in Mircea Eliade, *Aspects du mythe*, 1963, pp. 56 e segg.; Idem, *Mythes, rêves et mystères*, 1957, pp. 254 e segg. [M. E., *Miti, sogni e misteri*, tr. it. G. Cantoni, Milano, Rusconi, 1976, pp. 267]; e *Le mythe de l’éternel retour*, 1949, pp. 83 e segg. [M. E., *Il mito dell’eterno ritorno*, tr. it. G. Cantoni, Milano, Rusconi, 1976, pp. 235].

<sup>7</sup> *Memorial de Sololá*, I, 7; p. 52.

<sup>8</sup> È in questo senso che Hegel dice che la “pedagogia è l’arte di rendere etici (*sittlich*) gli uomini” (*Grundlinien der Philosophie des Rechts*, § 151; *Zusatz* t. VII, p. 302) [ed. it. in G. H., *Lineamenti di Filosofia del diritto*, tr. it. F. Messineo, Bari, Laterza, 1979, p. 400], cioè secondo i *costumi* di un popolo; si tratta del significato “ontologico” della pedagogica.

<sup>9</sup> *Popol Vuh*, IV, cap. VI; p. 203 [ed. it. cit., p. 150]. Mostra molto bene Imre Hermann, *L’istinct filial*, pp. 184 e segg. [I. H., *L’istinto filiale*, tr. it. A. Serra, Milano, Feltrinelli, 1974, pp. 136 e segg.], seguendo Freud e molti altri autori, che il bambino possedendo l’istinto di afferrarsi-alla-madre (Vedi §44, della *Filosofia ética de la liberación*, il capitolo dedicato all’erotica) identifica la stessa madre con l’”albero”, dalla cui legna accende il fuoco. Il fuoco (che dà calore come la madre al figlio) è un sostituto della madre: la cultura.

domestico, che prima vagava senza padrone, fosse raccolto, e della sua lana li vestì tutti grazie all'*industria e all'insegnamento* che la Regina Mama Occlo Huaco aveva dato a tutte le indiane in fatto di filatura e tessitura. *Insegnò* loro a fabbricare i calzari che oggi portano, chiamati *usuta*. Per ogni villaggio o nazione di quelli che sottomise, nominò un *curaca* che è l'equivalente del *cachique* [...]. Prescrisse che i frutti della terra che venivano raccolti in ciascun villaggio fossero conservati in un magazzino comune, per modo che a ciascuno ne toccasse quanto gli era mestieri"<sup>10</sup>. Secondo queste tradizioni ciascuna famiglia, tribù o regno educava i propri figli, e per questo "nessuna cosa ho più ammirato, né mi è sembrata più degna di lode e memoria, che la cura e l'ordine che nell'allevare i propri figli avevano i messicani, comprendendo bene che nell'allevamento e nell'istruzione dell'infanzia e della gioventù consiste tutta la buona speranza di una nazione"<sup>11</sup>.

L'educazione si realizzava in ciascuna famiglia non solo di re, nobili, cacicchi o capi, bensì in tutto il popolo. "Figlio mio, mio gioiello, mio ricco piumaggio di quetzal"<sup>12</sup>. Per questo sono frequenti i poemi didattici tra i popoli americani: "Signore, guarda il suo arco e le sue frecce, sono di mio figlio, o Signore. Quando crescerà, ti darà un'offerta di carta, o Signore"<sup>13</sup>. "Tu, figlio mio, devi sposarti con una che abbia madre e padre. Sua madre e suo padre non vorranno dare la loro figlia a un tipo eccessivamente povero. Devi sforzarti per svegliarti presto, per essere attivo nell'esecuzione del tuo lavoro"<sup>14</sup>. Era proverbiale l'efficacia dell'educazione preispanica, riguardo al rispetto delle regole sessuali, della veracità della parola, il rispetto del bene altrui.

E arrivò su quel mondo culturale amerindio la conquista dell'europeo. Il maschio conquistatore si trasformò in padre oppressore, in maestro dominatore, giacché "comunemente nelle guerre non lasciano in vita che *i giovani* e le donne" –ci diceva Bartolomé de las Casas<sup>15</sup>. Le "donne" indie

---

<sup>10</sup> *Comentarios reales de los Incas*, I, XXI, t. I, p. 59 [I. G. de la V. *Commentari reali degli Incas*, ed. it. a cura di F. Saba Sardi, Milano, Rusconi, 1982, pp. 75-76. Le sottolineature, escluse quelle dei nomi incaici, sono di Dussel, N. d. C.]. El Inca Garcilaso è un bell'esempio del potere della tradizione orale di una cultura, perché "Questa fu la lunga relazione sull'origine dei loro Re che mi diede quell'Inca, zio di mia madre, al quale la chiesi; mi sono sforzato di tradurla fedelmente dalla *mia lingua materna*, che è quella degli Incas, *nella straniera* che è la castigliana" (*Idem*, XVII, p. 52) [*Idem*, cit., pp. 66]. La cultura, come la prima lingua e costitutiva di un bambino, è *materna*: si allatta. José de Acosta nella sua *Historia natural y moral de las Indias*, VI, XVI [c'è una traduzione italiana, J. de Acosta, *Storia naturale e morale delle Indie*, tr. it. G. P. Galucci Saladiano, Venezia, tip. Bernardo Basa, 1596, ma qui si è preferito ritradurre il brano in un italiano più moderno] ci dice che "anche altra maestria ebbero gli indios del Perù, quella di *insegnare* a ciascuno fin da ragazzo in tutte le attività di cui ha bisogno un uomo per la vita umana. Perché tra di loro non c'erano attività precise, come tra di noi, di sarti, ciabattini e tessitori, bensì che di tutto quello che avevano bisogno nella loro persona o nella casa lo *apprendevano* tutti, e si fornivano da soli. Tutti sapevano tessere e cucire le proprie vesti; e così l'Inca fornendogli la lana, gli dava i vestiti. Tutti sapevano coltivare la terra e beneficiarla, senza ingaggiare altri operai. Tutti si costruivano la loro casa; e le donne erano quelle che sapevano di più. ... E in questo gli indios quasi imitano le istituzioni degli antichi monaci, come riferiscono le Vite dei Santi. In verità, essi sono gente poco avida, né agiata, e così si accontentano di vivere bene moderatamente. Certamente se prendessimo il loro stile di vita per una scelta e non per un'abitudine o per la loro natura, diremmo che era la vita di grande perfezione" (pp. 196-197) [La traduzione è mia, N. d. C.]. Sul tema dell'educazione tra gli Incas vedi, tra centinaia di opere, Louis Baudin, *La vie quotidienne au temps des derniers incas*, 1955, pp. 94 e segg., 222 e segg. [L. B., *Il Perù degli Inca*, Milano, Il Saggiatore, 1974, pp. 335].

<sup>11</sup> José de Acosta, *Historia natural*, VI, XXVII, p. 205. È un capitolo degno di essere meditato: "Li facevano dormire male e mangiare peggio, perché fin da bambini si abituassero al lavoro e non fossero gente comoda" (*Idem*, p. 206). Sull'educazione atzeca si veda: Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*, cap. 219, t. III, pp. 286 e segg. Nel capitolo 122, Bartolomé enuncia il tema così: "Si prova che i messicani furono superiori a molti popoli antichi riguardo all'allevamento e all'educazione della gioventù" (pp. 297 e segg.).

<sup>12</sup> *La literatura de los atzecas*, p. 107. Ci sono belle raccomandazioni al figlio sulla menzogna e sulla falsità, sulla vita del focolare, il bere alcool, ecc.

<sup>13</sup> "Trentotto testi lacandoni", in *La literatura de los mayas*, a cura di Demetrio Sodi, 1970, p. 69.

<sup>14</sup> "Un signore dà consigli al proprio figlio che vuole sposarsi" in *La literatura de los guaranies*, a cura di León Cadogan y A. López Austin, 1970. Bartolomé de las Casas, *Apologética historia*, capp. 123-124, riferisce una buona quantità di queste massime tradizionali che i padri inculcavano ai loro figli (ed. cit., pp. 300 e segg.).

<sup>15</sup> Testo collocato all'inizio del primo volume di questa *Etica* come frontespizio.

saranno le madri violentate del figlio: orfano indio o meticcio latinoamericano. Prima del figlio meticcio erravano per l'America gli orfani amerindi, oggetto della dominazione pedagogica: i conquistadores “venivano ed estendevano il loro potere sugli orfani di madre e sugli orfani di padre”<sup>16</sup>. In tutti i modi e benché non fosse orfano, il bambino amerindio cominciò un nuovo stile pedagogico: “Allora è nato mio figlio Diego. Ci trovavamo in *Bocó* (Chimaltenango) quando sei nato il 6 Tzi. Figlio mio! Allora si cominciò a pagare il tributo. Profonde pene abbiamo sofferto per liberarci dalla guerra. Due volte siamo stati in grande pericolo di morte”<sup>17</sup>. Così inizia l'introduzione dei *giovani* amerindi nel nuovo sistema educativo coloniale della Cristianità delle Indie occidentali. Lì fu sepolto anche ciò che costerà secoli recuperare, perché “mi pareva ridicola l'intenzione di quanti brandivano maschere del Bandiagara, *ibeyes* africani, feticci irti di chiodi, contro le città del *Discurso sul metodo*, senza conoscere il significato vero degli oggetti che avevano tra le mani. Cercavano la barbarie in cose che non erano mai state *barbare* quando adempivano una loro funzione rituale nell'ambito loro proprio, cose che d'altronde se qualificate di *barbare*, collocavano chi le definiva tali su un piano razionale cartesiano, opposto alla verità perseguita”<sup>18</sup>.

Se il processo erotico latinoamericano ha origine dalla dominazione che il conquistatore esercita sull'india, o il processo politico dal massacro o dalla dominazione dello spagnolo sull'indio *encomendado*\*, la dominazione pedagogica propriamente detta comincia con l'indottrinamento che precede o segue la conquista (e non con l'evangelizzazione indipendentemente dalla conquista così come proponeva Bartolomé de las Casas, i gesuiti o i francescani con le loro missioni e alcune illustri personalità a partire dal XVI secolo)<sup>19</sup>. Il fenomeno dell'acculturazione che i missionari produssero nella coscienza amerindia<sup>20</sup> non è indicato con l'importanza che meriterebbe, sia in generale nelle storie della pedagogia, sia in particolare nelle storie della cultura latinoamericana. Il *mondo* amerindio fa posto a nuovi contenuti storici in conseguenza della predicazione dei fondamenti della cultura della Cristianità ispanico-europea. In questa Cristianità “gli indii, in condizione di orfani, spezzati i legami con le loro antiche culture, morti sia gli dei sia le loro città, trovano un posto nel mondo [...]. Spesso si dimentica che appartenere alla fede cattolica significava trovare una collocazione nell'Universo. La fuga degli dei e la morte dei capi avevano lasciato l'indigeno in una solitudine tanto completa quanto difficile da immaginare per un uomo moderno”<sup>21</sup>. Così comincia la pedagogia latinoamericana (perché la pedagogia ispanica è quella del padre mentre la pedagogia amerindia è quella della madre), dominazione ideologica in nome dei più sublimi progetti e benedetta dalle bolle pontificie e dei re cattolici.

<sup>16</sup> *El libro de los libros de Chilam Balam*, 11, Ahau, p. 98.

<sup>17</sup> *Memorial de Solotá*, II, 162, p. 132.

<sup>18</sup> Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, p. 202 [tr. it. cit., pp. 316-317]. L'ultima opera del grande scrittore, *El recurso del metodo* (1974), è una critica al razionalismo cartesiano-europeo moderno che si trova già indicata in queste brevi righe.

\* Le *encomiendas* sono dei territori con i relativi villaggi di indios che il re di Spagna assegnava ai *conquistadores* spagnoli, che le amministravano in nome del re. [N. d. C.]

<sup>19</sup> Cfr. la differenza tra la dominazione dialettica che suppone la *conquista* e la liberazione analettica nella quale consiste l'autentica *evangelizzazione* nella comunicazione “Historia de la fe cristiana y cambio social en América latina” (pp. 193-228) nella mia opera *América latina, dependencia y liberación*. Riguardo alla storia del processo di evangelizzazione, cfr. la mia opera *Historia de la Iglesia en América latina, colonización y liberación (1492-1973)*, Nova Terra, Barcelona, 1974 [E. D., *Storia della Chiesa in America latina*, tr. it. vari, Brescia, Queriniana, 1992], dove c'è una bibliografia minima.

<sup>20</sup> Cfr. la mia opera “La evangelización como proceso de aculturación” in *América latina y conciencia cristiana*, IPLA, Quito, 1970, pp. 74 e segg. Per uno schema di una storia della pedagogia latinoamericana cfr. Tomás Vasconi, *Educación y cambio social*, 1967, nel suo quarto capitolo: “La evolución de los sistemas educativos latinoamericanos (pp. 39-54). Per il problema educativo nell'epoca della Cristianità delle Indie, cfr. Félix Zubillaga-Antonio de Egaña, *Historia de la Iglesia en América española*, t. I, pp. 414-449, t. II, pp. 597-625 e 1068-1090. Un prototipo di storia pedagogica, cfr. in Estaban Fontana, “Semblanza histórica del colegio nacional de Mendoza” in *Cuyo* (Mendoza), III (1967), pp. 43-88 e in Id., “Los centros de enseñanza de la filosofía argentina durante el período hispánico” in *Cuyo*, VII (1971), pp. 83-146, ecc.

<sup>21</sup> Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 92 [tr. it. cit., pp. 130].

Ma il *figlio* propriamente detto è il meticcio latinoamericano che di generazione in generazione va creando una cultura nuova<sup>22</sup>; cultura, tuttavia, lasciata sola davanti a qualsiasi altra cultura; cultura che ignora se stessa come dis-tinta, che non è stata ancora s-coperta: “Solitudine e peccato originale si identificano”<sup>23</sup>. “Un delitto senza nome: l’essere nati”<sup>24</sup>; nato da amerindia, dalla “Madre dal ventre arrotondato, che è insieme seno, ricettacolo e sesso, la prima figura modellata dagli uomini, quando dalle loro mani nacque la possibilità dell’Oggetto. Avevo davanti a me la madre degli dei bambini”<sup>25</sup>. “Il simbolo della consegna è donna Malinche, l’amante di Cortés. È vero che ella si dà volontariamente al conquistatore, ma questi, non appena cessa di essergli utile, *la dimentica*. Donna Marina diventata una figura che rappresenta le indie, affascinante, violate o sedotte dagli spagnoli. E allo stesso modo che *il bimbo* non perdona a sua madre il fatto che lo abbandoni per andare in cerca del padre, il popolo messicano non perdona alla Malinche il suo tradimento”<sup>26</sup>. Il meticcio, il figlio della pedagogica latinoamericana è come il “Cristo sanguinante e umiliato, colpito dai soldati, condannato dai giudici, perché vede in lui l’immagine trasfigurata del proprio destino. La stessa cosa lo spinge a riconoscersi in Cuauhtémoc, *il giovane* imperatore atzeca detronizzato, torturato e assassinato da Cortés”<sup>27</sup>. La Cristianità delle Indie, con i suoi catechismi, scuole e università –a partire dal collegio maggiore a Santo Domingo nel 1538, fino alle università di Lima e Città del Messico nel 1553-, crea una cultura meticciosa con la triplice contraddizione interna: presenza della cultura imperiale europea o del “centro”, della cultura illuminata dell’oligarchia *encomendera*, della cultura popolare dei meticci, negri, indios, *zambos*\*, ecc.<sup>28</sup>. La cultura popolare, ciò che è più autentico e dis-tinto nella nostra America, si riunisce intorno a simboli come il “culto della Vergine di Guadalupe [e molte altre invocazioni come quelle di Copacabana, ecc.]. In primo luogo si tratta di una Vergine india; inoltre la località della sua apparizione (davanti all’indio Juan Diego) è una collina che fu in precedenza un santuario dedicato a Tonantzin, *nostra madre*, dea della fertilità per gli Atzechi”<sup>29</sup>, simbolo che si contrappone al maschio *conquistador* ispanico. Per questo, “in contrapposizione a Guadalupe, che è la Madre vergine, la Chingada è la Madre violentata”<sup>30</sup>. La Vergine è la nuova cultura, madre senza padre, senza violazione, pura: America latina, la nuova, la positiva, la madre del figlio senza peccato, senza dominatore, nella speranza, dove si unisce l’indio prima di essere dominato e il latinoamericano al tempo della sua liberazione.

Sulla cultura popolare e meticciosa, latinoamericana, pesa il giudizio che il colonizzatore dà sempre ai colonizzati: “Ha deciso che la pigrizia è costituzionale nel colonizzato [...] [Ma] il colonizzatore aggiunge, per non cadere nella sollecitudine, che il colonizzato è un arretrato perverso, dai cattivi istinti, ladro, un po’ sadico, egli legittima la polizia e la giusta severità”<sup>31</sup>. Questo giudizio della cultura popolare penetrerà profondamente nella nuova epoca della pedagogica latinoamericana.

<sup>22</sup> Gabriel García Marquez, nella sua opera *Cien años de soledad*, crea l’ambiente allucinante della successione delle generazioni nel ridotto ambiente di Macondo, “perché le stirpi condannate a cent’anni di solitudine non avevano una seconda opportunità sulla terra” (p. 360) [G. G. M., *Cent’anni di solitudine*, tr. it. E. Cicogna, Milano, Feltrinelli, 1978, p. 426].

<sup>23</sup> Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, p. 186 [tr. it. cit., p. 255].

<sup>24</sup> *Idem*, p. 73 [tr. it. cit., p. 105].

<sup>25</sup> Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 146-147 [tr. it. cit., p. 227].

<sup>26</sup> Octavio Paz, *op. cit.*, pp. 77-78 [tr. it. cit., p. 111].

<sup>27</sup> *Idem*, p. 75 [tr. it. cit., p. 108].

\* Incrocio di negro e indigeno [N. d. C.].

<sup>28</sup> Cfr. la mia appendice “Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular”, in *Stromata*, Buenos Aires, XXX, ½, (1974), pp. 93-167; e una mia opera precedente alla scoperta esplicita della dottrina della dipendenza: “Cultura, cultura latinoamericana e cultura nazionale”, in *Cuyo* (Mendoza), IV (1968), pp. 7-40.

<sup>29</sup> Octavio Paz, *op. cit.*, p. 76 [tr. it. cit., p. 109].

<sup>30</sup> *Idem*, p. 77 [tr. it. cit., p. 110].

<sup>31</sup> Albert Memmi, *Retrato del colonizado*, 1969, p. 93 [A. M., *Ritratto del colonizzato*, tr. it., Napoli, Liguori, 1979, pp. 76 e 77]. La coincidenza tra l’Algeria o la Tunisia del XX secolo e Amerindia nel XVI secolo è stupefacente. Si possono

In effetti, una nuova generazione degli inizi del XIX secolo, successiva alle lotte dell'emancipazione neocoloniale, produce una rottura: “La Riforma è la grande rottura con la Madre”<sup>32</sup>, con il passato ancestrale, a partire da Juárez fino a Sarmiento. “Il cattolicesimo fu imposto da una minoranza straniera, a seguito di una conquista militare; il liberalismo da una minoranza locale, anche se di formazione intellettuale francese, dopo una guerra civile”<sup>33</sup>. Lo Stato neocoloniale e dipendente dagli anglosassoni (sia Inghilterra che Stati Uniti) formula da parte sua una pedagogica che tradisce il passato e domina il popolo. Nella nostra America latina “si vedono ad un tempo due civiltà distinte sullo stesso terreno: una *nascente*, che senza avere un'idea precisa di quanto ha sopra di sé sta contraffacendo gli sforzi ingenui e popolari del medioevo; e un'altra che senza curarsi di quello che ha ai suoi piedi tenta di portare e impiantare quaggiù gli ultimi trovati e risultati della civiltà europea. Il XIX e il XII secolo vivono vicini e assieme: l'uno nelle città, l'altro nelle campagne”<sup>34</sup>. Ma attenzione! Ci sono città e città: perché ci sono “due partiti, retrogrado e rivoluzionario, conservatore e progressista, altamente rappresentati ciascuno da una città civilizzata in diverso modo, alimentandosi ciascuna di idee estratte da fonti diverse: Cordoba, dalla Spagna, dai Concili, dai chiosatori, dal *Digesto*; Buenos Aires, da Bentham, da Rousseau, da Montesquieu e dall'intera letteratura francese”<sup>35</sup>. È il momento pedagogico-borghese in America latina, il cui ideale tecnico-industriale sono gli Stati Uniti e la cui mecca culturale è la Francia<sup>36</sup>; il progetto consiste nel introiettare nel popolo una *cultura illuminata* (quella della borghesia dipendente, la legge argentina 1420 obbligatoria e gratuita, sarmientina) che neghi la *cultura popolare*, quella del gaucho Fierro. Si ripete la dialettica della

---

leggere i giudizi che sull'indio esprimevano i *conquistadores* e la cultura della burocrazia ispanica colonizzatrice; nei seminari si diceva che erano “inclinati alla lussuria”, per cui non potevano essere sacerdoti; Fernández de Oviedo li chiamava “bestiali e inclinati al male”; i concili americani (tanto giusti sotto altri aspetti) li giudicavano “rudi” o come bambini, ecc.

<sup>32</sup> Octavio Paz, *op. cit.*, p. 79 [tr. it. cit., p. 113]. Tanta è la rottura con la “madre” che, nel caso di Sarmiento, sarebbe bene realizzare un'analisi concreta del rapporto figlio-madre, al fine di investigare a fondo il senso della negazione della cultura popolare latinoamericana come *negazione della madre* e dell'affermazione correlativa del padre (in questo caso, i successori del *conquistador* Cortés o Pizarro: Inghilterra, Francia, Stati Uniti).

<sup>33</sup> *Idem*, p. 115 [tr. it. cit., p. 163]. In Messico si denomina *Reforma* l'irruzione del liberalismo (dopo il 1857). Da parte sua Paz ci dice che “il camuffamento positivista non era destinato ad ingannare il popolo, sebbene a occultare la miseria morale del regime ai suoi stessi detentori [...] Al termine di cento anni di lotte il popolo si trovava più solo che mai, la sua vita religiosa era impoverita, umiliata la sua cultura popolare. Avevamo perduto la nostra ascendenza storica” (*Idem*, p. 120) [tr. it. cit., pp. 166-168]. Sull'influenza francese in America latina nulla di meglio, per riviverla *da dentro*, che l'opera di Alejo Carpentier, *El siglo de las luces*: “Esteban sognava Parigi, le sue mostre di pittura, i suoi caffè intellettuali, la sua vita letteraria [...]” (p. 29) [A. C., *Il secolo dei lumi*, tr. it. M. Vasta Dazzi, Milano, Longanesi, 1964, p. 29].

<sup>34</sup> Sarmiento, *Facundo*, 1967, p. 51 [D. F. S., *Facundo*, tr. it a cura di M. Puccini, Torino, Utet, 1953, pp. 100]. Un'importante analisi di Aníbal Ponce, *Humanismo y revolución*, 1970, su “Sarmiento y España” ci aiuta a scoprire la genialità osservatrice di Sarmiento, allo stesso ci fa comprendere che il fallimento della “rivoluzione borghese” del 1520 in Spagna (un secolo prima di quella inglese e due rispetto a quella francese). È evidente che il “liberalismo” non è mai che l'irruzione di una certa borghesia dipendente e neocoloniale in America latina.

<sup>35</sup> Sarmiento, *op. cit.*, p. 111 [tr. it. cit., p. 186]. Sarmiento ci propone qui esplicitamente una “filosofia della cultura”. Chiama “europeo” la coscienza, la civilizzazione, l'essere, l'urbano; chiama “americano” il barbaro, la materia, il nomadismo, la campagna. Uno è l'industria, l'intelligenza, la bellezza, la ragione; l'altro è l'incultura, l'irrazionale, il grossolano, il popolare, l'ispanico, il medievale, il cristiano. “Quiroga”, per Sarmiento, è il meticcio, il latinoamericano. Per questo diventa sommamente importante l'opera di Saúl Taborda, *Investigaciones pedagógicas*, t. I-II, 1951, quando plasma la categoria del “facundico”: “Chi abbia coscienza di appartenere a una società che si realizza nel tempo in accordo a un incorruttibile sistema di fini, preciserà con questa attitudine il profondo senso di questo avvenimento e si porrà completamente nelle direzioni storiche di tessitura *facundica* che contiene la chiave del fenomeno Sarmiento” (t. II, p. 230), che non è se non “una conquista o colonizzazione di una cultura sopra un'altra cultura” (*Ibidem*), perché “l'impresa educativa di Sarmiento [ha] il deliberato scopo di sottometterci al vassallaggio della cultura straniera” (*Ibidem*).

<sup>36</sup> Cfr. l'opera di Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases*, 1957, specialmente “La educación del hombre burgués” (pp. 210 e segg.) [A. P., *Educazione e lotta di classe*, tr. it. M. Mandato Barbalato, Roma, Savelli La Nuova Sinistra, 1973, pp. 120 e segg.].

conquista: violentata la madre, dominato il padre per essere un servo del nuovo sistema, il meticcio creolo, il figlio, il latinoamericano popolare,

“como hijitos de la cuna  
andaban por ahí sin madre  
Ya se quedaron sin padre  
Y así la suerte los deja,  
sin nadie que los proteja  
y sin perro que los ladre.  
Los pobrecitos tal vez  
no tengan ande abrigarse,  
ni ramada ande ganarse,  
ni un rincón ande meterse,  
ni camisa que ponerse,  
ni poncho con que taparse”<sup>37</sup>.

Questo orfanello è accolto nella “scuola” –*vacca sacra* la chiamerà Ivan Illich<sup>38</sup> - dove è istruito a una cultura straniera, alienante dalla sua tradizione popolare,

“y al verse ansina espantaos  
come se espantan los perros,  
irán los hijos de Fierro  
con la cola entre las piernas  
a buascar almas más tiernas  
o esconderse en algún cerro”<sup>39</sup>.

In effetti, nascosta e di “bocca in bocca” la cultura popolare latinoamericana aspettava la sua ora.

Per tutta l’America latina la crisi del 1929 significherà un momento di presa di coscienza di un nazionalismo popolare; in alcuni paesi il processo si anticipa (come con l’irigoyenismo\* in Argentina). “La Rivoluzione messicana è un fatto che irrompe (nel 1910) nella nostra storia come una *vera rivelazione del nostro essere* [...] L’assenza di un programma previo gli conferisce originalità e autenticità *popolari* [...] La Rivoluzione sarà un’esplosione della realtà [...]. Il tradizionalismo di Zapata mostra la profonda coerenza storica di questo uomo, isolato nel suo popolo e nella sua razza”<sup>40</sup>. Le rivoluzioni popolari nazionali antiliberali del XX secolo affermano nuovamente la madre, la cultura latinoamericana che è andata germinando in quasi cinque secoli, cultura dimenticata, negata, popolare. Negano il padre come dominazione politica ed economica di Spagna, Inghilterra e Stati Uniti; negano il padre come Stato oligarchico neocoloniale, ma affermano una nuova paternità: quella del futuro Stato

---

<sup>37</sup> José Hernandez, *Martin Fierro*, I, 1069-1080, p. 53 [“Come poveri bastardi/ senza padre son cresciuti,/ senza madre andran sperduti;/ e la sorte li abbandona/ senza una persona buona,/ senza un cane che li aiuti./ Poveracci! Forse spesso/ non avran dove posare,/ né un boccone da mangiare,/ né un cantuccio ove ficcarsi,/ né camicia da cambiarsi,/ né poncio per non gelare!, J. H., *Martin Fierro*, vers. it. Folco Tastena, Buenos Aires, Centro del Libro italiano, 1950, p. 40].

<sup>38</sup> *Libérer l’avenir*, 1971, pp. 120 e segg.

<sup>39</sup> José Hernandez, *op. cit.*, I, 1087-1092, p. 54 [“Al vedersi scaneggiati/ dalla gente e dal destino/ i figlioli di Martino/ cercheran vinti, accasciati,/ cuori men disumanati/ o dalla forre il cammino”, tr. it. cit. *Ibidem*].

\* Hipolito Yrigoyen fu presidente dell’Argentina negli anni 1916-1922 e 1928-1930 e diede vita a un movimento politico che prende nome dal suo stesso nome [N. d. C.].

<sup>40</sup> Octavio Paz, *op. cit.*, pp. 122-131 [tr. it. cit., pp. 171-176-180].

liberato dove la propria cultura educherà il figlio nel proprio focolare. Per un certo tempo *Rosario* vinceva a *Mouche* (non perché francese)<sup>41</sup>, ma presto per un certo tempo la controrivoluzione vincerà ugualmente a *Rosario*; *Ruth* impera per il momento, ma non eternamente<sup>42</sup>, perché *il figlio* ha cominciato la ribellione irreversibile che lo porterà o alla sua annichilazione o alla sua liberazione: “Ti Noel capì oscuramente [...] che] oppresso da pene e Doveri, bello nella sua miseria, capace di amare in mezzo alle piaghe, l’uomo può trovare la sua grandezza, la sua piena misura solo nel Regno di questo Mondo”<sup>43</sup>.

Questa ribellione *del figlio* contro le gerontocrazie (i vecchi) e le burocrazie, non già della borghesia neocoloniale bensì contro la società dell’opulenza, della distruzione e del consumo delle compagnie multinazionali, produce un nuovo figlicidio, un nuovo momento tragico della pedagogica latinoamericana. Adesso la gioventù, che irrompe nella *Reforma Universitaria* del 1918\*, è presente cinquanta anni dopo nei disturbi che culminano nel massacro di Tlatelolco (2 ottobre 1968 a Città del Messico\*\*) o a Ezeiza (20 giugno 1973 a Buenos Aires\*\*\*). “Il massacro di Tlatelolco ci rivela che un passato, che credevamo sepolto, è vivo e irrompe tra di noi. Ogni volta che appare in pubblico, si presenta mascherato e armato; non sappiamo chi è, eccetto che è distruzione e vendetta”<sup>44</sup>.

Lì va la nostra gioventù, la nostra cultura, “gente dei dintorni, abitanti dei sobborghi della storia; noi latinoamericani siamo i commensali non invitati che sono in coda alla porta posteriore dell’Occidente, gli intrusi che sono arrivati alla funzione della *modernità* quando le luci erano al punto di spegnersi –arriviamo tardi dovunque, siamo nati quando era già tardi nella storia, neanche abbiamo un passato o, se lo abbiamo, abbiamo sputato sui suoi resti, i nostri popoli si misero a dormire per un secolo e mentre dormivano li derubavano e adesso vanno con gli stracci, non riusciamo a conservare neanche ciò che gli spagnoli lasciarono andandosene, ci siamo pugnalati tra di noi [...]”<sup>45</sup>. Il *gamín* di Bogotà è il nostro simbolo: “Il *gamín* è il bambino di strada, che non ha padre o chi risponda di lui; che va cencioso, sudicio, affamato e che a volte chiede aiuto per sussistere; che ruba e che commette ogni genere di illeciti; che vive in bande temute dalle persone per bene [...]”<sup>46</sup>. *Gamín*, orfanello, figlio dominato dalla pedagogica oppressiva. Questo è il nostro tema.

---

<sup>41</sup> “Un’abitudine dei sensi e non l’amore quello che mi legava a *Mouche* [...]. Tre artisti giovani erano arrivati [...]. Il Musicista era tanto bianco, tanto indio il poeta, tanto negro il pittore [...]. Il tema era uno solo: Parigi [...] io interrogando quei giovani sulla storia del loro paese, sui primi balbettii della sua letteratura coloniale e le sue tradizioni popolari, potevo notare quanto poco gradissero il deviare della conversazione [...]. Li vedevo io quei ragazzi consumarsi, emaciati e pallidi, nei loro studi senza luce (olivastro l’indio, senza più risa il negro, depravato il bianco), ogni giorno più immemori del Sole, lasciato altrove [...]. Infine con gli anni, dopo aver perduto la gioventù in quell’impresa, sarebbero ritornati ai loro paesi lo sguardo vacuo [...]. Comprendevo questa sera nel guardarli, quanto male mi avesse fatto l’essere stato precocemente strappato da questo ambiente nel quale ero vissuto [...]. Mentre la notte si faceva per me singolarmente tangibile, certi temi della *modernità* mi divenivano insopportabili” (Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*, pp. 58-60)[tr. it. cit., p. 90-91-92].

<sup>42</sup> “Era stata *Ruth*, dall’altro capo del mondo, che aveva mosso i Mandatari, essi mi erano caduti dal cielo ... E io ero salito nelle nuvole, tra la meraviglia degli uomini del Neolitico [...]. In questi ultimi giorni insieme a me sentivo vicino a me la presenza di *Rosario*. Talvolta, di notte, credevo di udire il suo quieto respiro di sonno” (*Idem*, p. 215) [tr. it. cit., p. 336-337].

<sup>43</sup> *Id.*, *El reino de este mundo*, 1969, p. 121 [A. C., *Il regno di questo mondo*, tr. it. A. Morino, Torino, Einaudi, 1990, pp. 119-120].

\* Nel 1918 in Argentina, a partire dai moti dell’università di Cordoba, si proclamò la Riforma Universitaria [N. d. C.].

\*\* Quel giorno la polizia messicana sedava nel sangue le proteste giovanili del quartiere di Tlatelolco con centinaia di morti. Le proteste erano scoppiate in occasione dell’imminente inizio delle Olimpiadi, le quali nonostante l’elevato numero di vittime della repressione si tennero ugualmente [N. d. C.].

\*\*\* Quel giorno tornava in Argentina il generale Perón dopo 18 anni di esilio. Lo accolse una folla enorme all’aeroporto internazionale di Ezeiza a Buenos Aires. Ci fu una violenta sparatoria, provocata dagli antiperonisti, e rimasero sul terreno centinaia di morti [N. d. C.].

<sup>44</sup> Octavio Paz, *op. cit.*, p. 40.

<sup>45</sup> *Idem*, pp. 13-14.

<sup>46</sup> A. Villamil-C. Bejarano-A. Cote, *El gamín*, Universidad Javeriana, Bogotà, 1973, (Inedito dattilografato), p. 12.