

## 2. Limiti dell'interpretazione dialettica della pedagogica

L'ontologia pedagogica vigente in America latina ha la sua fonte in una lunga storia europea e nordamericana. In questo, come nell'eroticità, dovremmo fare i conti con la cultura del "centro" per arrivare a comprendere l'origine della nostra pedagogica<sup>1</sup>. Tenteremo di scoprire il fondamento, l'essere del "meccanismo" della dominazione culturale che con molte poche eccezioni ha oggi nel nostro continente vigenza completa<sup>2</sup>.

Lasciando da parte la *paideia* greca, le cui tesi fondamentali abbiamo già indicato in un'altra parte di questa opera<sup>3</sup>, limitiamoci a intravedere la storia della pedagogica "moderna". In effetti, la pedagogica "moderna" si solleva contro le discipline medievali, quella della cristianità latino-germanica specialmente, contro l'autorità eteronoma come la chiamerà Kant, occultando un nuovo progetto che subito si è manifestato. Per mostrare in questo paragrafo la nostra problematica esposizione ci si soffermerà su alcuni aspetti: *primo*, come tesi di fondo, così come Freud scriveva al suo amico Fliess, bisogna comprendere che "questo vecchio mondo è retto dall'autorità, come il nuovo dal dollaro"<sup>4</sup>. Si passa così dall'antica pedagogica delle discipline alla nuova pedagogica della libertà (grazie alle critiche di Vives, Montaigne, Fénelon). Un nuovo aspetto è scoprire che in realtà si nega l'autorità feudale-rurale per sostituirla con la nuova cultura borghese urbana e imperiale conquistatrice (l'*Emilio* di Rousseau è un buon esempio); cioè, il discepolo si trasforma in un *ente orfano* (ente senza padre né madre: orfano) manipolato sottilmente dal *ego maestro* costituente che gli impone il ricordo de "Lo Stesso" che egli è e prepara così il discepolo ad essere cittadino della società borghese,

---

<sup>1</sup> Per una pedagogica del "centro" niente di meglio che la visione storica che ci da 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, che nelle sue 2514 pagine non solo ci dà una antologia bensì un'interpretazione "europea".

<sup>2</sup> Per una bibliografia minima sulla pedagogica latinoamericana, oltre alle opere che citeremo nel corso di questo capitolo, cfr. la *Revista de Ciencias de la educación* (Buenos Aires), che porta una buona bibliografia (cfr. T. Vasconi, "Contra la escuela", RCE, 9, 1973, pp. 3-22); inoltre *Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas la educación* (Bogotá), a partire dal gennaio 1971 ha inoltre una "collezione" su tali temi come J. Vasconcelos-C. de Lora, *La escuela comunidad educativa*, 1972; Paulo Freire, *Concientización*, 1973; P. Furter-E. Fiori, *Educación liberadora*, 1973. Sul cambio sociale e l'educazione cfr. Juan C. Aguilla, *Educación, sociedad y cambio social*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973, di interesse; Tomás Vasconi, *Educación y cambio social*, 1967 (bibliografía, pp. 117-130); C. E. Beeby, *La calidad de la educación en los países naciotes*, 1967; su un tentativo più teorico, A. Morales, *Hombre nuevo: nueva educación*, 1972; e il capitolo di Aída Vázquez, "Problemas de educación en el tercer mundo", nell'opera scritta insieme a Fernand Oury, *Hacia una pedagogía del siglo XX*, 1967, pp. 222 e segg.; sulla storia, Luis Zanotti, *Etapas históricas de la política educativa*, 1972; o più monografico Juan C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, 1970, come esempio di un periodo storico in un paese latinoamericano.

<sup>3</sup> Cfr. cap. III §17-18, t. I, pp. 130-140 specialmente le note 354-358 di questa *Etica*. È nota la sempre classica opera di Werner Jaeger, *Paideia*, tr. sp. 1967 [W. J., *Paideia*, tr. it. A. Setti, Scandicci, La Nuova Italia, 1998]. Dobbiamo, tuttavia, proporre alcune riflessioni. Per Platone, e possibilmente per Socrate, l'apprendimento è "reminiscenza" (*anamnesis*) (*Menone* 81 a-82; *Fedone* 72 e-73 a; *Fedro* 249 b-c; *Repubblica* 476 a, 507 b) che si raggiunge in ultimo termine con la *dialettica-ontologica*. È un ricordare "lo Stesso" (*tò autò*) che già si era visto tra gli dei (*Teeteto* 191-195; *Filebo* 34). "Lo Stesso" (cfr. quanto già detto in questa *Etica* §14, t. I, pp. 104-106) è *divino*: le idee, ma allo stesso tempo lo è la *cultura greca*. Pedagogicamente Socrate, con il suo metodo maieutico, porta il discepolo alla risposta *greca* di ciò che chiede e gli fa credere che sono idee divine, cioè divinizza la cultura greca. Sottile dominazione pedagogica! Inoltre, il pedagogo che non è il padre del figlio, lo prende sotto la sua responsabilità e occupa il posto del padre. Come vedremo, il discepolo, come nel caso dell'*Emilio*, è come un ente orfano davanti a un dispotico *ego maestro* che assegna al orfano-bambino soltanto la funzione di *ricordare* "lo Stesso". Ogni pedagogica della dominazione è disciplina mnemonica, ricordativa: c'è da ricordare ciò che è l'essere del maestro. La dimenticanza dell'essere heideggeriana ci parla ugualmente di dominazione. Come potrebbe essere dimenticato o memoria del *nuovo* che è il discepolo, se non è *stato* mai, bensì *sarà*?

<sup>4</sup> C. Freud, *Briefe*, 1873-1939, 1960, p. 244 [lettera del 11 marzo 1902, S. Freud, *Epistolari. Lettere a Wilhelm Fliess 1887-1904*, a cura di J. Mousaieff Masson, tr. it. M. A. Massimello, Torino, Bollati Boringhieri, 1990, p. 490].

imperiale e burocratica. L'ultimo aspetto concluderà, mostrando la contraddizione che si produce nelle colonie, dove l'élite illuminata rimane alienata culturalmente e in netta opposizione a una cultura popolare che non accetta questa pedagogia ontologica, è da lì l'impossibilità di accettare così com'è la posizione di Pestalozzi, Dewey o Montessori in America latina. Vediamo tutti questi aspetti sinteticamente e in parte.

La pedagogica "moderna" (che si chiamerà alla sua origine la *via moderna*) ha come orizzonte di fondo, e contro il quale si ribella, la pedagogica dell'autorità medievale, l'organizzazione della *disciplina* della cristianità latino-germanica. Durante dei secoli "la comunità della cristianità, mentre organizzò nel suo seno una struttura politico-burocratica (specialmente la Santa Sede, i suoi diritti monarchici e le sue pratiche ultracentralistiche)"<sup>5</sup>, metterà in piedi un sistema educativo di alto rendimento ed efficacia. È meno importante che esistano istituzioni pedagogiche (dalle scuole delle cattedrali fino alle università) o che il Papa assuma la posizione estrema dell'*imago patris* (la figura del "padre" davanti alla "madre" Chiesa), ciò che è fondamentale è che la *censura* (nel suo significato politico e psicologico) è introiettata fino all'interno della soggettività colpevole. "C'è qui allora un nuovo tema di ricerca, grazie al quale, secondo la mia ipotesi, è possibile stabilire la corrispondenza che esiste tra due piani: quello del *Super ego*, che il discorso analitico cerca di smascherare, e il *Super ego* della cultura, che si esercita effettivamente in un testo designato con il termine di *canonico*"<sup>6</sup>. La censura, obbligatorietà che si impone quasi inevitabilmente davanti al sacro timore, davanti alla mancanza che opprime angosciosamente il possibile colpevole, davanti al castigo tremendo meritato, questa censura è possibile perché tutto il potere dei padri e dello Stato è assunto nella figura sacerdotale. Avendo il primato delle "leggi divine e naturali" sulle "leggi umane", il "pontefice romano" sull'"imperatore romano" e "i chierici" sui "laici", si produce così una struttura pedagogica canonica nella quale l'educando rimane come annientato davanti alla *auctoritas sacra*, la quale, è necessario non dimenticarlo, ha preso la forma di una cultura particolare, servendo frequentemente a gruppi concreti, a popoli determinati, a interessi storici. Si tratta dell'equivoco della "cristianità" denunciato da Kierkegaard.

Davanti all'*ego* pontificio o paterno feudale e rurale delle istituzioni dell'autorità censoria medievale, che in qualche modo è cara masochisticamente al censurato obbediente, si solleva una nuova pedagogia che nega il suo oppositore come suo nemico. Il nuovo soggetto educatore è l'autocoscienza costitutiva della borghesia in ascesa, in espansione. L'abitante della città (*Burg* in antico tedesco) si apre il cammino a partire dall'*ego laboro* nella fondazione stessa dei primi villaggi medievali a partire dal VIII secolo d. C. Davanti all'uomo feudale e alla chiesa, il *borghese* (abitante delle città) instaura un nuovo mondo, frutto del suo lavoro, senza precedenti, senza eredità. Già un Rabelais (1483-1553) manifesta le aspirazioni della borghesia rinascimentale nella sua opera *Gargantua et Pantagruel*. Più chiaramente un Juan Luis Vives (1492/3-1540), nella sua famosa opera *De disciplinis* (Sulle discipline, 1531)<sup>7</sup>, critica la pedagogia precedente, "la corruzione di tutte le arti,

---

<sup>5</sup> Pierre Legendre, *L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique*, 1974, p. 26. Questa suggestiva opera, che parte dall'erotica per realizzare un'ermeneutica socio-politica del diritto medievale, ci permette di passare dal *testo* canonico al *testo* psicoanalitico e politico. Non si confonda, nell'esposizione che segue, la *cristianità* (una cultura della quale tratteremo) con il *cristianesimo* (una religione della quale qui non ci occuperemo).

<sup>6</sup> *Idem*, p. 36. Cfr. in quest'opera specialmente il capitolo intitolato "L'ordine sessuale e il suo terrore" (pp. 124 e segg.) e "Politica dei confessori" (pp. 143 e segg.), che non ha nulla in comune con le superficiali critiche unilaterali dei liberali latinoamericani. Si cfr. anche G. Le Bras, *Institutions ecclésiastiques de la chrétienté médiévale*, t. I-II, 1959-1964.

<sup>7</sup> Citeremo dalle sue *Obras completas*, ed. Lorenzo Riber, t. I-II, 1947-1948. Il *De disciplinis*, II, pp. 337-687. Sulla pedagogia cfr. *Contro los pseudodialecticos* (1520), *Pedagogia pueril* (1523), Lettera II a Carlos Montjoy (1523), *Arte de hablar* (1532), *De consultatione* (1523), *De la disputa* (1531), ecc. In un passaggio il nostro pedagogo critico ci dice che "alcune cose darei tanto per disapprenderle, come altri hanno pagato per apprendere" (*Contra los pseudodialecticos*, p. 295). E parlando della mancanza di senso dell'educazione feudale dice che "se il volgo intendesse tali denunce, sarebbero le masse operaie coloro che li butterebbero fuori dalla città, fischianti, zittiti, suonando i loro strumenti come gente mentecatta e

non è fatalità che si cibasse in uno o in un altro settore dell'erudizione o della cultura, bensì che si è esacerbata *in tutti* per la perdizione e la rovina di tutto il corpo"<sup>8</sup>. Il compito dell'umanista borghese "per il progresso della cultura (è quello di) applicare la *critica* agli scritti dei grandi autori, più che riposare pigramente sulla sola autorità ... Così la *Natura* non è ancora esaurita, e neanche sfruttata, che essa già non dà alla luce cosa simile, come avveniva nei primi secoli"<sup>9</sup>. Per Vives, l'orizzonte della sua pedagogica non smette di avere relazione al fatto recente "di avventurarsi in nuovi mari, in nuove terre, verso nuove stelle mai prima contemplate ... Con queste prodigiose scoperte si è aperto al genere umano tutto un mondo"<sup>10</sup>.

Possiamo vedere, allora, che la nuova pedagogica dice dapprima *no* alla cultura precedente (feudale, rurale) senza ancora affermare il nuovo uomo (borghese, imperiale). Questo momento negativo è, per esempio, lo scetticismo di un Montaigne (1533-1592)<sup>11</sup>. Lo scetticismo, tuttavia, ha una doppia dimensione, può essere lo scetticismo di un Pirrone, definito da Horkheimer "malattia dell'intelligenza", o di un apologista cristiano contro l'Impero romano. In questo secondo significato, lo scettico nega la verità di un mondo vigente, affermando fundamentalmente un nuovo mondo (giacché ogni negazione include fundamentalmente un'affermazione). Montaigne, come indica Aníbal Ponce, è scettico del mondo feudale in vista dell'affermazione dell'uomo borghese e imperiale. Non si tratta soltanto di uno scetticismo dominatore, che permette di sopravvivere nella tranquilla, innocente e non rischiosa irrazionalità. Al contrario, il suo scetticismo (un secolo prima di Descartes) è critica verso la pedagogica autoritaria feudale, nobiliare, censoria. Che al bambino gli si "metta davanti a questa varietà di giudizi: se può, sceglierà, altrimenti rimarrà in dubbio. Soltanto i pazzi sono sicuri e risoluti. *Che non men che saper dubbiar m'aggrada* [diceva Dante]. Infatti, se abbraccia le opinioni di Senofonte e di Platone per suo proprio ragionamento, non saranno più le loro, saranno le sue"<sup>12</sup>. Montaigne mostra, quindi, uno scetticismo rivoluzionario di sfumatura borghese (l'oppresso del Medioevo), poiché dubita di ciò che era ritenuto evidente da tutti: la cultura medievale decadente. Oggi, per avvicinarci nel tempo, noi filosofi latinoamericani siamo gli scettici della filosofia del "centro", dubitiamo della sua validità *universale*, ma non pretenderemo come gli scettici umanisti e rinascimentali (inizio autoformulato dell'individualismo borghese come si può vedere negli studi di Burckhardt e Sombart) che il nostro orizzonte di comprensione sia la *natura*, bensì è un pro-getto *storico* di liberazione.

---

carente di senso comune" (*Idem*, p. 296). Cfr. il distanziamento esistenziale di Vives riguardo al mondo feudale e la vicinanza alla realtà borghese (parlando positivamente di manodopera rinascimentale).

<sup>8</sup> *De las disciplinas*, II, 1; t. I, p. 399. In quest'opera, dopo aver criticato la decadenza degli eruditi, (arti o discipline), passa a criticare una per una i rami centrali del *curriculum* del XV secolo: la grammatica, la dialettica, la retorica, la filosofia, la medicina e la matematica, il diritto civile e lo stesso metodo dell'insegnamento. È un trattato essenziale della pedagogica moderna.

<sup>9</sup> *Idem*, prefazione, II, p. 341: Si osservi la fondazione della problematica pedagogica sulla "natura", che presto occuperà il posto della cultura medievale. In Vives, inoltre, si vede già presente la figura costituente dell'*ego maestro*: "... perché con essa non rimanga pregiudicato io, il *precettore*, né con essa danneggiati gli studenti" (*Ibidem*).

<sup>10</sup> *Idem*, p. 338.

<sup>11</sup> Cfr. la diversa interpretazione di questo pensatore data da Aníbal Ponce, "La educación del hombre burgués" in *Educación y luchas de clases*, pp. 211 e segg. [tr. it. cit. pp. 120 e segg.] ("Se l'educazione cavalleresca già non serviva più questo nobile che tendeva a divenire cortigiano, ancor meno serviva la dialettica e la teologia al buon borghese che noleggiava navi per il nuovo mondo"; p. 212) [tr. it. cit., p.122] e per Max Horkheimer, "Montaigne und die Funktion der Skepsis" in *Kritische Theorie*, 1968 (trad. cast. Barral, Barcellona, 1973) [ed. it. "Montaigne e la funzione dello scetticismo" in M. H., *Teoria critica*, vol. II, a cura di A. Schmidt, tr. it. G. Backhaus, Torino, Einaudi, 1974, II ed., pp. 196-253]; Saúl Taborda, *Investigaciones pedagógicas*, II, pp. 113-147 (sul *galant homme*), pp. 149-164 (il *gentleman*).

<sup>12</sup> Montaigne, "De l'Institution des enfants", in *Essais*, I, cap. XXVI; ed. de M. Rat, t. I, 1962, pp. 161-162 [ed. it. "Sull'educazione dei fanciulli" in M. Montaigne, *Saggi*, a cura di F. Garavini, Milano, Adelphi, 1992, pp. 198-199]. Per una bibliografia, *Idem*, pp. XLII-LXV.

Non possiamo seguire uno per uno i grandi pedagoghi moderni<sup>13</sup>, ma non possiamo evitare di soffermarci su colui che ebbe il maggiore influsso sull'Europa: Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Niente di meglio che concentrarci sul capolavoro *Emilio o sull'educazione*, stampato a Parigi nel 1762<sup>14</sup>. Annunciamo fin dall'inizio della nostra ermeneutica pedagogica che il nostro sospetto è a un livello, allo stesso tempo, erotico-politico: i pedagoghi moderni nominati, di fronte all'autoritarismo feudale, propongono la libertà dell'educando, libertà di criticare, di dubitare, di scegliere. Questa libertà postulata concretamente è il diritto che proclama un uomo emergente: il *borghese*. Per potere educare il *figlio-bambino-popolo* nel nuovo mondo è necessario negare la tradizione precedente, la medievale. Questa negazione della *madre-cultura popolare* è realizzata dal *padre-Stato* borghese, seguendo la linea della pedagogia inglese<sup>15</sup>. Il passaggio dall'erotica alla politica è continuo: il padre-Stato domina la donna-cultura popolare (all'inizio feudale). Nel mondo coloniale il padre sarà simbolizzato dallo Stato neocoloniale, precettore al soldo dello Stato imperiale. La madre totalizza suo figlio; trova così la compensazione del maschio che la costituisce come oggetto (la cultura popolare allatta con i suoi simboli i suoi figli e pretende di preservarli dallo Stato borghese e dalla sua pedagogia). Ma il padre-Stato si interpone tra la madre-cultura popolare e il figlio-gioventù-popolo. Nasce così la situazione edipica: odio al padre-Stato burocratico. Il superamento dell'Edipo-pedagogico si realizza con la negazione della propria madre-cultura popolare e con l'accettazione e identificazione del padre-Stato. Il figlio-popolo, negando la sua madre-cultura popolare, rimane orfano (*ente* orfano come lo abbiamo chiamato) a disposizione del padre-Stato che si maschera dietro il volto amichevole e severo del *precettore*, l'*ego maestro*. Il precettore identifica la sua falloccrazia statale con la "natura" stessa, cioè l'uomo borghese che è in relazione al cosmo in un'attitudine di sfruttabilità (questa è la *natura* per il capitale: fonte di ricchezza per lo sfruttamento) pretende che l'orizzonte del suo mondo sia la natura universale ed eterna. I greci divinizzarono la loro cultura –quando Socrate faceva credere che le risposte da lui indotte erano le idee *divine*-, mentre i moderni identificano la loro *cultura borghese* con la *natura* (natura che gli serve di benevola opposizione all'autorità nevrotica della cultura feudale medievale). La *natura*, l'essere, il fondamento ontologico della pedagogica moderna vuole educare un figlio-popolo partendo dalla *tabula rasa* (perché se il suo compito educativo possiede condizionamenti, trova opposizioni che distorcono la sua prassi dominatrice). Il bambino-popolo senza opposizioni, senza famiglia che lo predetermini, senza cultura popolare che lo informi, senza madre negata né padre oppressore, è un *orfano*, un "figlio di nessuno" come ci diceva nella simbolica\* Octavio Paz: l'*Emilio*. Il superamento dell'Edipo-pedagogico, identificazione del bambino-popolo con il padre-Stato, è la repressione del bambino-popolo, cioè la dominazione pedagogica che si esercita su di lui. In questo modo il precettore che rimpiazza il padre<sup>16</sup> compie la sua funzione come impiegato dello Stato burocratico, che sostituisce la cultura popolare (feudale in Europa, ma latinoamericana tra di noi). La

<sup>13</sup> Se cfr. per esempio l'opera di Fenelon, *De l'éducation des filles* (ed. Firmin-Didot, 1886), si può osservare tra gli altri aspetti, un maschilismo presente in tutte le righe ("Intructions des femmes sur leurs devoirs", capp. 11 e 12, pp. 65-79) [F., *Sull'educazione delle ragazze*, tr. it. a cura di C. Castiglioni, Torino, Utet, 1948, pp. 111-129]; che si pone al livello della borghesia ("Esiste la scienza di farsi servire ... bisogna scegliere domestici ...", p. 70) [ed. it., p. 123], e che lentamente si libera della tutela clericale ("Potreste darle voi-la madre- un'educazione migliore che non alcun convento"; p. 86) [Quest'ultimo citazione è tratta da "Consigli ad una nobile signora sopra l'educazione di sua figlia" p. 130].

<sup>14</sup> Useremo l'edizione di f. Richard, 1964 (bibliografia alle pagine XLI-L).

<sup>15</sup> Si tenga conto, per esempio, che Locke (1632-1704), che contempla la rivoluzione borghese inglese di Cromwell, ci propone l'antropologia della *tabula rasa*: l'uomo nasce senza presupposti, senza precedenti, senza condizionamenti. Lo si può educare ammirevolmente! La sua opera *Pensieri sull'educazione* appare nel 1693.

\* [La simbolica è una parte della *Filosofia etica della liberazione latinoamericana* di cui questa *Pedagogica* è un capitolo, N. d. C.].

<sup>16</sup> Erra quindi A. Mitscherlich, *Auf dem Wer zur vaterlosen Gesellschaft*, 1971 [A. M., *Verso una società senza padri*, tr. it. S. Bueno, Milano, Feltrinelli, 1970], poiché il padre si maschera con sostituti ambigui.

*natura* universale si identifica così con l'ideologia burocratica imperante che uccide il figlio (*figlicidio* che è *popolicidio*: morte del popolo). Vediamo questo in Rousseau.

Il nostro filosofo è un genio, e come tale manifesta indicazioni rivoluzionarie per una nuova pedagogia. Il nostro compito qui non può, tuttavia, limitarsi a ripetere i valori tante volte già valutati nell'opera che commentiamo bensì, come latinoamericani, suggeriamo ciò che mai si è detto a partire dal "centro". In effetti, Rousseau indaga il fondamento ontologico della sua pedagogia, l'orizzonte che giustificherà ogni suo discorso: l'essere della pedagogia o la *com-prensione pedagogica dell'essere*. Il suo fondamento lo enuncia all'inizio della sua opera: "Tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell'uomo"<sup>17</sup>. L'essere, retto, originario, è la natura (*la nature*). Ma cosa è la *natura* umana per Rousseau? In primo luogo possiamo chiaramente vedere i suoi contrari, perché l'"educazione ci viene impartita o dalla natura o dagli uomini o dalle cose. Quella della natura consiste nello sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi [...] Delle tre diverse forme di educazione quella della natura è del tutto indipendente da noi"<sup>18</sup>. Inoltre, la natura si oppone egualmente a ciò che potremmo chiamare cultura primitiva, perché "non bisogna confondere tra ciò che è naturale nello stato selvaggio (*l'état sauvage*) e ciò che è naturale nello stato civile (*l'état civil*)"<sup>19</sup>. Il selvaggio è solo un primo modo di vita civilizzata o civile, e se è migliore per Rousseau riguardo all'uomo attuale, non è perché sia "naturale", bensì perché è qualcosa di più vicino alla natura primordiale. All'opposto, il nemico, quello contro cui Rousseau combatte pedagogicamente è lo "stato civile", la cultura, "la situazione ormai tale ... I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali in cui ci troviamo sommersi"<sup>20</sup>. Per il nostro autore, quindi, la cultura o la civilizzazione era una prigione: perché? Perché, per la sua esperienza concreta e storica, la cultura europea medievale, feudale, nobile, della cristianità, era sperimentata come un *corset*, come oppressione, come repressione<sup>21</sup>.

La *natura* umana per Rousseau sono "queste disposizioni primitive (*dispositions primitives*) [su cui] dovrebbe dunque fondarsi ogni azione educativa"<sup>22</sup>, non si tratta soltanto delle abitudini, poiché esse sono acquisite o naturali<sup>23</sup>, bensì della spontaneità: "Lasciatelo solo in libertà, guardatelo agire senza dirgli niente; considerate ciò che fa e in che modo lo fa [...] Egli è svelto, agile, attivo; i suoi movimenti hanno tutta la vivacità dei suoi anni [...]"<sup>24</sup>. Per questo il nostro pensatore ha un'illimitata fiducia, perché "la natura, per fortificare e far crescere il corpo, ha mezzi che non si debbono mai ostacolare"<sup>25</sup>. D'altra parte, "nell'ordine naturale, poiché gli uomini sono tutti uguali, la loro vocazione comune è la condizione umana [...] io intendo insegnarli l'arte di vivere [...] Il vero oggetto del nostro

<sup>17</sup> *Emile*, I, p. 5 [J. J. R. *Emilio*, tr. it. di P. Massimi, Roma, Armando, 1969, p. 63].

<sup>18</sup> *Idem*, p. 7 [ed. it. cit., pp. 65].

<sup>19</sup> *Idem*, V, p. 514 [ed. it. cit., p. 612]. "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" (*Idem*, IV, p. 306) ["Ma considerate in primo luogo che voler formare l'uomo secondo natura non significa farne un selvaggio e relegarlo nel fondo di una foresta (ed. it. cit., p. 393)].

<sup>20</sup> *Idem*, I, p. 5 [ed. it. cit., p. 63]. "Le buone istituzioni sociali sono quelle che meglio riescono a snaturare (*dénaturer*) l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa, a inserire l'*io* nell'unità comune" (*Idem*, I, p. 9) [ed. it. cit., p. 67]. "L'uomo civile nasce, vive e muore nella schiavitù: alla nascita lo imprigionano nelle fasce; alla sua morte lo inchiodano in una bara; finché conserva sembianze umane, è incatenato dalle nostre istituzioni" (I, p. 13) [ed. it. cit., p. 72]. "Ed eccoci allora, fin dai primi passi, fuori dalla natura" (I, p. 19) [ed. it. cit., p. 78].

<sup>21</sup> S. Freud, *Das Unbehagen in der Kultur*, (t. III, pp. 18 e segg.; pp. 217 e segg.) [ed. it. S. F. *Il disagio della civiltà*, tr. it. E. Sagittario, cit., p. 222 e segg.] non accetta che si possa negare il valore della cultura in generale. In realtà, Rousseau non nega la cultura in generale bensì che, obnubilato dalla "cultura feudale" o ecclesiastica imperante, proietta la sua critica di *quella* cultura a ogni cultura. Così intesa la critica rousseauiana acquisisce maggiore importanza.

<sup>22</sup> *Emile*, I, p. 8 [ed. it. cit., p. 67].

<sup>23</sup> *Idem*, I, pp. 7-8 [ed. it. cit., p. 66-67].

<sup>24</sup> *Idem*, II, p. 179 [ed. it. cit., p. 254].

<sup>25</sup> *Idem*, II, p. 71 [ed. it. cit., p. 136].

studio è la condizione umana”<sup>26</sup>. Al contrario, “la dipendenza dagli uomini, in quanto fondata sull’arbitrio, genera vizi di ogni sorta ed è per opera sua che il padrone e lo schiavo si corrompono a vicenda”<sup>27</sup>. Questa *natura* (come la costituzione biologica, le pulsioni originarie, come la tensione per divenire ciò che si è per nascita: *natus*) assume surrettiziamente, per Rousseau, un significato tuttavia pieno di contenuto. Qui o là lo lascia vedere.

Leggendo obliquamente l’*Emile* vediamo, per esempio, che si ha preferenza per i bambini di campagna, ai quali si oppone il bambino viziato e deformato della città<sup>28</sup>; allo stesso tempo si critica la mollezza e la stupidità della vita di palazzo<sup>29</sup>. Ma alla fine si inclina per il mondo borghese-industriale poiché “ciò che più lo avvicina allo stato naturale è il lavoro della mano: tra tutte le condizioni, la più indipendente dalla fortuna e dagli uomini è quella dell’artigiano. L’artigiano dipende solo dal suo lavoro, ed è libero”<sup>30</sup>. Ma, inoltre, la libertà di vivere deve conoscere una prima regola: “Non appena Emilio saprà cosa è la vita, sarà mia prima cura insegnarli a conservarla ... Voi avete fiducia nell’ordine attuale della società, senza pensare che questo ordine è soggetto a rivoluzioni inevitabili e che vi è impossibile prevedere e prevenire quella che potrebbe travolgere i vostri figli. Il grande diviene umile, il ricco diventa povero [...] Ci avviciniamo a un’età di crisi, al secolo di rivoluzioni [...] La natura non fa né principi, né ricchi, né gran signori”<sup>31</sup>. Questo uomo preparato per la *competition*, dove tutti partono dallo stesso punto, mostra tuttavia le sue preferenze: “I miei mobili sarebbero semplici come i miei gusti ... Il gioco non è un divertimento per l’uomo ricco [...] Il mio comportamento sarebbe sempre il medesimo nella vita privata e in società. Vorrei che dappertutto la mia fortuna diffondesse intorno a sé il benessere e non facesse sentire l’ineguaglianza”<sup>32</sup>. Poco a poco si va disegnando tutto l’*ethos borghese*, al quale va educato *Emile*, e per questo deve rinforzare il suo apprendimento con un viaggio per l’Europa, delizia della borghesia europea in espansione<sup>33</sup>.

Che in fondo, nel suo stesso fondamento, come orizzonte di comprensione della pedagogica, la natura si confonda con il mondo borghese, si intravede in quello che “il povero non ha bisogno di educazione: la sua gli viene impartita a forza dal suo stesso stato, né potrebbe averne un’altra, invece l’educazione che il ricco riceve dalla sua condizione sociale è quella che meno conviene a lui stesso e alla società [...] Per questa ragione, non mi dispiacerà se Emilio fosse nobile”<sup>34</sup>. Si tratta, quindi, infatti di migliorare l’educazione della borghesia contro l’educazione tradizionale del mondo feudale, nobile, monarchico, ecclesiastico. Si nega la “cultura” imperante e si identifica la “natura” con la nascente borghesia.

<sup>26</sup> *Idem*, I, p. 13 [ed. it. cit., p. 70].

<sup>27</sup> *Idem*, II, p. 70 [ed. it. cit., p. 136].

<sup>28</sup> “Tra i fanciulli di città, nessuno ha più destrezza di lui” (*Idem*, II, p. 180) [ed. it. cit., p. 255]. “Vedo nelle vostre campagne ragazzi grandi e grossi che lavorano la terra” (*Idem*, III, p. 183). “La prima e la più rispettabile di tutte le arti è l’agricoltura” (*Idem*, III, p. 216) [ed. it. cit., p. 295].

<sup>29</sup> “Se ha la sfortuna di essere educato a Parigi ... è perduto” (*Idem*, III, p. 235) [ed. it. cit., p. 316]. “Non cominciate con l’espore ai suoi occhi la pompa delle corti, il fasto dei palazzi” (*Idem*, IV, p. 260) [ed. it. cit., p. 343]. “Non vorrei avere come dimora un bel palazzo” (*Idem*, IV, p. 433) [ed. it. cit., p. 525]. “Non essendo Emilio un re ... [per portarlo] di città in città, di palazzo in palazzo, di circolo in circolo” (*Idem*, V, p. 597) [ed. it. cit., p. 700].

<sup>30</sup> *Idem*, III, p. 226 [ed. it. cit., p. 306] “Nella società, dove necessariamente vive a spese degli altri, deve ad essi sotto forma di lavoro il prezzo del suo mantenimento; è una regola che non ammette eccezioni. Lavorare è dunque un dovere indispensabile” (*Ibidem*). Rousseau si trova, tuttavia, tra due mondi, poiché non può tralasciare di riconoscere (vizio feudale) che “tuttavia l’agricoltura rimane il primo mestiere dell’uomo” (*Ibidem*).

<sup>31</sup> *Idem*, III, pp. 224-225 [ed. it. cit., pp. 304-305].

<sup>32</sup> *Idem*, IV, pp. 434-435 [ed. it. cit., pp. 526-527].

<sup>33</sup> *Idem*, V, pp. 574 e segg. [ed. it. cit., pp. 675 e segg.]. D’altra parte, è interessante indicarlo, per Rousseau, l’*utile* ha maggior valore che l’*onesto*, e per questo loda i viaggiatori che sanno *utilizzare* i loro viaggi e non semplicemente estasiarsi contemplativamente davanti ai monumenti.

<sup>34</sup> *Idem*, I, p. 27 [ed. it. cit., pp. 86-87].

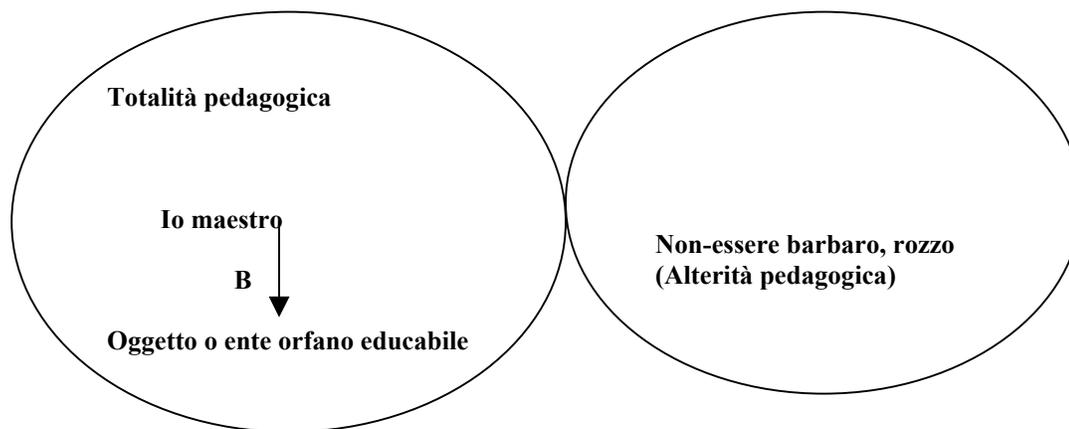
È per questo che “*Emile est orphelin* (Emilio è orfano)”<sup>35</sup>, perché deve tagliare ogni relazione con la sua madre-cultura per potere essere educato dal padre-Stato (quello della Rivoluzione francese, la rivoluzione borghese che, nel prendere Rousseau come il suo filosofo preferito, così lo intese). La questione è chiara e la socio-psicoanalisi può aiutarci nell’ermeneutica della confessione rousseauiana: “Non importa che abbia un padre e una madre: assunti su di me i loro doveri, eredito [come precettore] tutti i loro diritti. Egli deve onorare i genitori, ma obbedire esclusivamente a me. Questa è la mia prima, o meglio unica condizione”<sup>36</sup>. A questo punto il contratto erotico e il *contratto sociale* o politico sono diventati di fatto *contratto pedagogico*. Lo Stato, il Leviatano di Hobbes, davanti al quale il cittadino non ha diritti perché vi ha rinunciato nella *volontà generale*, questo Stato borghese si arroga adesso l’educazione del figlio, davanti al quale la famiglia e la cultura popolare non avranno nulla da dire né da insegnare. Il precettore (camuffamento del padre-Stato per mezzo della burocrazia dell’insegnamento) ha in suo potere “per sempre” il figlio-popolo. Il precettore, il maestro occupa così il posto dei padri, perché “la natura pone rimedio grazie all’affetto che padri e madri nutrono per i figlioli, ma questo affetto può essere eccessivo o insufficiente e può indurre in errore”<sup>37</sup>, e per questo il precettore viene a supplire le loro debolezze. Così nasce l’”istituzione pedagogica” moderna, la scuola dello Stato borghese prima, imperiale dopo, neocoloniale attualmente, che nega il precedente (la cultura feudale) e opprime il popolare (la cultura popolare nella “periferia”: la nostra cultura dis-tinta e in parte autoctona).

L’ontologia pedagogica rousseauiana ha così categorie interpretative ideologiche che mascherano la realtà in maniera perfettamente discernibile. Valga una rappresentazione per anticipare la materia del nostro discorso successivo.

## Schema 2

### ONTOLOGIA PEDAGOGICA EGO-MAESTRO E ENTE ORFANO

#### L’essere-progetto borghese



Rousseau ha coscienza di usare categorie ermeneutiche, dicendoci che “occorre dunque dare ai nostri propositi un carattere più generale e considerare nel nostro allievo l’uomo astratto (*abstrait*)”<sup>38</sup>. Ma lo stesso procedimento di astrazione, la natura è l’essere o l’orizzonte pedagogico di comprensione

<sup>35</sup> *Ibidem* [ed. it. cit., p. 87]

<sup>36</sup> *Idem*, I, pp. 28-29 [*Ibidem*].

<sup>37</sup> *Idem*, II, p. 69 [ed. it. cit., p. 134].

<sup>38</sup> *Idem*, I, p. 12 [ed. it. cit., p. 71].

europeo-borghese, il precettore l'io costituente ed educativo in quanto tale, il curriculum dell'*Emile* (che si può seguire passo per passo nei cinque libri dell'opera), l'ordine per educare l'uomo borghese nella creatività, la durezza, l'audacia, la serenità, la *competition*, che non dipende da nobiltà ereditate, bensì dalla *utilità*: "Faremo dunque d'Emilio un cavaliere errante [il mondo feudale e nobile], riparatore di torti, un paladino? Dovrà intromettersi nei pubblici affari, dovrà recitare la parte del saggio e del difensore delle leggi presso i grandi, presso i magistrati, presso il principe, dovrà fare il postulante presso i giudici e l'avvocato nei tribunali? ... Emilio farà ciò che è *utile* e buono e nulla più"<sup>39</sup>.

La pedagogica è un momento dell'ontologia della modernità. Il soggetto costituente è, nel nostro caso, quello del padre, Stato imperiale, il maestro o precettore. Questa soggettività comprende l'essere, il pro-getto dell'uomo europeo, borghese, "centro". Il padre-Stato-maestro è l'*ego*, il punto di appoggio, l'"a partire da dove" si dispiega il circolo del mondo pedagogico, ideologico, di dominazione gerontocratico sul bambino, la gioventù, il popolo. L'educando, orfano, memoria di esperienze condotte abilmente dal precettore a cui si deve obbedire, che ha tutti i doveri e diritti di insegnare (così come lo Stato del *contratto sociale* ha tutti i diritti e doveri di governare), è l'og-getto o ente a cui insegnare, educabile, civilizzabile, europeizzabile (se è colonia), addomesticabile, diremmo quasi. La sua soggettività è oggettivata; il suo mondo-altro è ontificato, usato, manipolato, con la pretesa di rispettare la libertà. Si esige soltanto che sia libero da condizionamenti (dal padre-madre, famiglia, cultura popolare, ecc.), ma dopo lo si "conduce" (per questo è *paida-gogos*) al pro-getto pre-esistente dell'educatore.

Queste "categorie" saranno usate da tutti gli eminenti pedagoghi della civilizzazione europeo-russo-americana. Se consideriamo il pensiero di Johann Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952), o di Maria Montessori (1870-1952), per nominare soltanto tre esempi, ci troviamo con lo stesso meccanismo ontologico di una pedagogia dominatrice in nome di un pro-getto mai confessato. Il primo di essi ci dice che "così come vedo crescere un albero, vedo crescere l'uomo. Da prima della sua nascita nel bambino si trovano i germi delle disposizioni che si svilupperanno in lui per il solo fatto che vive"<sup>40</sup>. Questo spontaneismo che si deve saper coltivare occulterà sempre l'effettivo intervento del precettore come agente attivissimo di *introiezione* del pro-getto vigente nella sua quotidianità<sup>41</sup>. È per questo che Rousseau mostra tanto apprezzamento per Robinson Crusoe, il personaggio di Daniel De Foe, poiché "il mezzo più sicuro per elevarsi al di sopra delle false opinioni e per conformare i propri giudizi ... è mettersi al posto di un uomo isolato"<sup>42</sup>. Allo stesso modo, nella sua famosa opera *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Maria Montessori dice che "è il maestro colui che crea la mente del bambino ... il maestro colui che ha nelle sue mani lo sviluppo dell'intelligenza e della cultura dei bambini"<sup>43</sup>. Il contributo della ricercatrice consiste nelle molteplici scoperte della psicologia sperimentale riguardo ai modi con cui il bambino apprende meglio ciò che gli si insegna, negando di fatto l'importanza della possibilità dell'insegnamento, in questo caso, dentro la cultura popolare italiana. Ma il maestro, come sempre, non lascia soltanto estendersi le disposizioni naturali del bambino, bensì gli introietta la propria cultura dominatrice, come può vedersi in una riproduzione di un

---

<sup>39</sup> *Idem*, IV, p. 300 [ed. it. cit., p. 386, la sottolineatura è di Dussel].

<sup>40</sup> J. Pestalozzi, "Semejanza entre el crecimiento organico y el desarrollo humano", in Francisco de Hovre, *Grandes maestros de la pedagogía contemporánea*, trad. cast., p. 270. Cfr. Federico Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, tr. it. C. Calogero Drago, Firenze, La Nuova Italia, 1928, dove si pone la problematica.

<sup>41</sup> Il problema dell'introiezione (in terminologia freudiana: "L'aggressività viene introiettata (*introjiziert*), interiorizzata (*verinnerlicht*)"; *Das Unbehagen in der Kultur*, VII, p. 250 [ed. it. cit., p. 258] ha la massima importanza nella sociopsicoanalisi, poiché le istituzioni pedagogiche costituiscono l'*ethos imperante* (che Freud chiamerebbe *Ueber Ich* o il padre interiorizzato nel superamento dell'Edipo).

<sup>42</sup> *Emile*, III, p. 211 [ed. it. cit., p. 290].

<sup>43</sup> Edizione del 1916, p. 25.

dettato in una delle opere della famosa pedagoga: “Dettato. L’Italia è la nostra amata patria. Il re d’Italia si chiama Vittorio Emanuele, la sua augusta consorte è la graziosa Elena di Montenegro”<sup>44</sup>. Così passa il progetto politico imperante alla *tabula rasa* dell’ente orfano (il bambino) per mezzo del burocrate dell’istruzione: il maestro!

Ma *Emile* sarà ancora più perfettamente dominato quando la propria società politica e culturale sia identificata con la natura, con la “democrazia” e la “libertà”. Questo suppone un superamento dell’individualismo chiuso<sup>45</sup> e un assumere esplicitamente la realtà socio-industriale della borghesia<sup>46</sup>. Per questo la funzione di una pedagogia è studiare “il modo (*way*) in cui un gruppo sociale alleva i suoi membri immaturi (*immature*) fino a condurli alla propria forma sociale”<sup>47</sup>. Per Dewey la “forma sociale” adeguata è quella del suo paese, della sua cultura: la anglo-nordamericana. Definito l’essere come il progetto del sistema imperante, il figlio-bambino-gioventù-popolo si educerà perché “funzioni” (da qui il funzionalismo di questa posizione pedagogica) dentro l’ordine vigente, totalità pedagogica chiusa. Le istituzioni burocratiche educative e di comunicazione di massa introietteranno scientificamente (secondo la migliore pedagogia) l’ideologia dominatrice. La cultura imperiale e illuminata si trasforma così in *reprimitrice*, tema che Freud studiò nella sua opera *Il disagio della civiltà*<sup>48</sup>. Le istituzioni pedagogiche sono quelle che permettono che “la civiltà domina dunque il pericoloso desiderio di aggressione dell’individuo in fiaccandolo, disarmandolo e facendolo sorvegliare da una istanza nel suo interno, come da una guarnigione nella città conquistata”<sup>49</sup>. Quantunque ci si lamenti, tutto ciò sarebbe sopportabile se l’ordine culturale raggiunto fosse il mio, il nostro, quello che abbiamo cercato tutti, mentre, è ben noto, questa “società opulenta” è criticata da coloro che la soffrono nel “centro”<sup>50</sup>. Ma le neocolonie devono soffrire questo ordine culturale imperiale, questa pedagogia dominatrice come l’estraneo, ciò che non le è proprio, come ciò che gli si impone con doppia ragione: essere una cultura reprimitrice in quanto tale e significare un’oppressione della cultura nazionale da parte di un’altra nazione più potente (economicamente, politicamente e militarmente parlando).

L’*ego maestro* costitutivo dominatore, il cui primo compito cominciarono a compierlo i conquistatori di America a partire dal 1492, dopo aver fallito nelle “crociate” il tentativo di avere

---

<sup>44</sup> Maria Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica, applicato all’educazione infantile*, Roma, Loescher, 1913, p. 230.

<sup>45</sup> “Ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell’educazione è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale” (John Dewey, *The school and society* (1900), 1956, p. 7) [J. D., *La scuola e la società*, tr. it. E. Codignola e L. Bonghi, Firenze, La Nuova Italia, 1964, p. 2].

<sup>46</sup> “Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell’educazione sono prodotti della situazione sociale mutata e sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione non meno dei cambiamenti che si verificano nell’industria e nel commercio” (*Idem*, p. 8) [tr. it. *Ibidem*].

<sup>47</sup> John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, 1925, p. 12 [J. D., *Democrazia ed Educazione. Un’introduzione alla Filosofia dell’educazione*, tr. it. E. Enriques Agnoletti, Firenze, La Nuova Italia, p. 14].

<sup>48</sup> Cfr. inoltre l’opera di H. Marcuse, *Eros y civilización* [H. M., *Eros e civiltà*, tr. it. L. Bassi, Torino, Einaudi, 1977], sarebbe interessante consultare le opere di Gérard Mendel, *La révolte contre le père*, 1968 [G. M., *La rivolta contro i padri*, tr. it. R. Pelà, L. Sbragi, T. Gargiulo, Firenze, Vallecchi, 1972]; *Idem*, *Pour décoloniser l’enfant*, 1971 [G. M., *Infanzia. Nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell’Autorità*, tr. it. V. Ottavi Armando, Roma, Armando, 1974] e *La crise de générations*, 1974 (bibliografia a pp. 265 e segg.).

<sup>49</sup> S. Freud, *Das Unbehagen in der Kultur*, VII (t. III, p. 47; t. IX, p. 250) [ed. it. cit., p. 259]. Si rifletta sulla metafora proposta: “città conquistata (*eroberten*)”; si tratta, allora, del fenomeno della “repressione” (*Verdrängung*) (*Idem*, VIII; t. III, p. 59; t. IX, p. 264) [ed. it. cit., pp. 272-273].

<sup>50</sup> Cfr. H. Marcuse, *One-Dimensional Man*, I, 4: “La chiusura dell’universo del discorso. Il linguaggio dell’amministrazione totale” [H. M., *L’uomo a una dimensione*, tr. it. L. Gallino e T. Giani Gallino, Torino, Einaudi, 1971, pp. 102 e segg.]; Henry Jacoby, *La burocratizzazione del mondo*, Siglo XXI, México, 1972. La pedagogia russa, per esempio, di Makarenko, *Poème pédagogique* (trad. francese), 1960 [A. S. M., *Poema pedagogico*, tr. it., L. Laghezza, Roma, Editori Riuniti, 1976], ha lo stesso significato.

“discepoli” nel Medio Oriente, deve togliere dapprima la dignità culturale agli oppressi. Così Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557) ci dice: “queste genti dell’India, benché razionali e della stessa stirpe di quella della Santa Arca di Noé, erano divenute *irrazionali e bestiali* con le loro idolatrie e i loro sacrifici e le loro cerimonie infernali”<sup>51</sup>, “e così come hanno il cranio rozzo, hanno l’intelletto bestiale e incline al male”<sup>52</sup>. O come spiegava Ginés de Sepúlveda sugli indios, dicendo che “avere città e un qualche modo razionale di vivere e qualche sorta di commercio è cosa indotta dallo stesso bisogno naturale e serve soltanto per provare che non sono orsi né scimmie e non mancano totalmente di ragione”<sup>53</sup>. Il barbaro è soltanto rude, come un bambino che si debba educare, al quale si deve dare il “dono” della civiltà europea.

L’aspetto più triste è che la cultura neocoloniale, dominata, ha tra i “suoi” membri molti che applaudono al meccanismo pedagogico dell’impero. Domingo Faustino Sarmiento, in pieno XIX secolo, ci dice che in 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 se stessa, sta contraffacendo gli sforzi ingenui e *popolari* del medioevo; e un’altra, che senza curarsi di quello che ha ai propri piedi, tenta di portare e di impiantare quaggiù gli ultimi trovati e risultati della civiltà europea. [...] [Si tratta] della lotta tra la civiltà europea e la barbarie indigena, tra l’intelligenza e la materia; lotta imponente in America”<sup>54</sup>. Sarmiento è parte di una élite, di una oligarchia illuminata, di quella alla quale si riferisce Sartre quando dice che l’“élite europea prese a fabbricare un indigenato scelto; ... Queste menzogne viventi non avevano più niente da dire ai loro fratelli”<sup>55</sup>.

Oggi l’ontologia pedagogica borghese-imperiale non insegna soltanto per mezzo delle scuole, per mezzo delle università, bensì lo fa sottilmente e ideologicamente per mezzo della comunicazione di massa. I nostri bambini sono educati attraverso Paperino, dai film di *cow boys*, dai fumetti come Superman o Batman. Con quelle le nostre nuove generazioni apprendono che il valore supremo si misura in dollari, che l’unica malvagità è quella di strappare la proprietà privata, che la maniera di ristabilire l’“ordine” violato dal “bandito” è la *violenza* irrazionale del “ragazzo”. Quando tutto questo prende la figura di “Patoruzú” (figura popolare argentina di una antica rivista) l’alienazione arriva al suo parossismo: “Quando mai si è visto che un indio possieda terra in Patagonia? Quando mai si visto un indio che viva a Buenos Aires come un ‘potente’?” Patoruzú non è altro che un membro dell’oligarchia latifondista mascherato da indio simpatico, che protegge il “furbastro” (intelligenza pratica perversa o corrotta del maggiordomo del porto a beneficio dell’impero) di “Isidoro”<sup>\*</sup>. Tutto in questa storia è insultante<sup>56</sup>.

Possiamo concludere, quindi, che l’“orfano” per eccellenza della pedagogica della dominazione non è soltanto il bambino, bensì il bambino della periferia, l’orfano coloniale, neolocoloniale, il meticcio latinoamericano al quale introiettano il *gatto* (cultura imperiale) *al posto della lepre* (natura umana).

---

<sup>51</sup> *Historia General y Natural de las Indias*, t. III, p. 60 [C’è anche una tr. it. di Giovanni Battista Ramusio (1556) ora ripubblicata in G. B. Ramusio, *Navigazioni e viaggi*, a cura di M. Milanesi, Torino, Einaudi, 1985, ma qui si è voluto ritradurre nuovamente, N. d. C.].

<sup>52</sup> *Idem*, t. VIII, 1945, p. 2.

<sup>53</sup> *Democrates alter*, p. 15.

<sup>54</sup> *Facundo*, pp. 51 e 39 [tr. it. cit. pp. 100 e 82]. Cfr. l’appendice “Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular”, pubblicato anche in *Dependencia cultural y creación de la cultura en América latina*, Bonum, Buenos Aires, 1974, pp. 43 e segg. [in appendice anche a questo volume, N. d. C.]

<sup>55</sup> Prologo a Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, p. 7 [J. P. Sartre, prefazione a F. F., *I dannati della terra*, a cura di L. Ellena, Milano, Edizioni di Comunità, 2000, p. XLI].

<sup>\*</sup> Si tratta di personaggi di strisce fumettistiche che appaiono sul “Clarín”, il quotidiano di Buenos Aires [N. d. C.].

<sup>56</sup> Cfr. Armand Mattelart, *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, 1973; *Idem*, *Como leer el Pato Donald*, 1972 [A. M., *Come leggere Paperino*, tr. it. G. Guadalupi, Milano, Feltrinelli, 1972]; Armand y Michel Mattelart, *Juventud chilena: rebeldía y conformismo*, 1970, sul tema che suggeriremo in seguito.

Non ci può, quindi, apparire strano, per tutto ciò che abbiamo visto, che l'alunno più critico sia l'universitario, la gioventù che studia nei paesi sottosviluppati e oppressi della periferia. La *gioventù* si trasforma così in un momento eccezionalmente lucido del meccanismo mondiale della dominazione pedagogica. Se un autore europeo si domanda "perché l'adolescente focalizza su di sé le tensioni della rivoluzione industriale e tecnologica?"<sup>57</sup>, noi non potremmo fare a meno di domandarci: perché l'adolescente nei paesi neocoloniali focalizza su di sé non soltanto la rivoluzione industriale e tecnologica, bensì ugualmente quella della liberazione nazionale e continentale latinoamericana, africana o asiatica? E la risposta non è difficile da dare. L'adolescente, la gioventù (da venticinque o trent'anni in giù), non riesce a superare la seconda crisi dell'Edipo, poiché il padre-Stato (o autorità sociale) non gli si presenta come un "ideale dell'io", bensì come un adulto in crisi, come uno Stato corrotto e corruttore (sia l'imperiale o il neocoloniale, poiché legge nei giornali che la CIA usa otto milioni di dollari per corrompere un latinoamericano, che Ford<sup>\*\*</sup> terrorizza gli arabi con la possibilità di una guerra se aumentano il prezzo del petrolio, o che i nostri governi non hanno miglior maniera di continuare che assassinando o torturando i loro oppositori). Il bambino a quattro o cinque anni può ammirare suo padre (almeno per la sua grandezza e per la sua forza fisica), e si identifica con lui "superando" l'Edipo. Nell'adolescenza e gioventù non può più identificarsi in nessun modo con lui: non gli rimane altro che la ribellione contro un padre e una società che non gli dà affatto fiducia. Inoltre, la sua vita nel prossimo futuro è incerta riguardo alla possibilità di lavoro. Si è prodotto una proletarizzazione dello studente universitario e per questo la gioventù nei paesi del Terzo Mondo ha una privilegiata coscienza liberatrice<sup>58</sup>. Per questo è anche assassinata, come può leggersi all'inizio di questo libro, in avvenimenti come quelli di Tlatelolco. Il fenomeno della *nuova sinistra* è essenzialmente pedagogico (e per questo erotico-politico), e in America latina non si è ancora intravista la sua originalità, che poco ha a che vedere con lo stesso fenomeno nei paesi del "centro". Questa mancanza di ottica nell'avvertire le differenze può portare a lamentabili e mutui errori nelle diagnosi politiche.

In ultimo, dobbiamo indicare che la filosofia del linguaggio di moda non è altro che espressione di una tautologia pedagogica: si parla dello "Stesso" ai totalizzati *a priori* in un sistema dominatore. Questa questione la tratteremo sinteticamente più avanti<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> G. Mendel, *La crisis de générations*, p. 137.

<sup>\*\*</sup> Presidente degli Stati Uniti tra il 1974 e il 1976 [N. d. C.].

<sup>58</sup> Cfr. Alejandro Nieto, *La ideologia revolucionaria de los estudiantes europeos*, 1971, bibliografia alle pp. 267-277.

<sup>59</sup> Cfr. Albert Borgmann, *The Philosophy of language. Historical Foundations and Contemporary Issues*, 1974. Per un'introduzione alla linguistica attuale, Gabriel Bes, *Curso de introducción a la lingüística*, 1972. Per una linguistica della liberazione sarà necessario occuparsi molto particolarmente di tutto quello che "lasciamo da parte" per arrivare a costituire "oggetti astratti" gestibili dalla scienza, al fine di poter prendere in considerazione la "totalità linguistica" vigente e dominatrice e poter studiare "l'oppresso" in questa totalità (o l'escluso come "non-essere" e per questo "non- parola"). Si tratterebbe di vedere come sorge la "novità" linguistica a partire dalla novità dell'esperienza liberatrice.