

PEDAGOGICA DELLA LIBERAZIONE
di Enrique Dussel
a cura di Antonino Infranca

Introduzione di Antonino Infranca

La *Pedagogica della liberazione* è una parte, più precisamente il cap. VIII, della più ampia *Filosofia ética de la liberación* che apparve dapprima in Argentina a partire dal 1973; in seguito la pubblicazione si completò in Messico nel 1977. Dopo l'attentato subito a Mendoza nell'ottobre 1973 da parte della organizzazione peronista filofascista *Triple A*, Enrique Dussel fu costretto prima alla clandestinità e poi, nel 1976, all'esilio a Città del Messico, dove attualmente vive. La *Pedagogica* apparve nel 1980 in Colombia come opera a sé con il titolo di *Pedagogica latinoamericana* e dal testo della seconda edizione (1991) si è condotta la traduzione. Un'ulteriore edizione è apparsa in Argentina nel 1988 e una traduzione in portoghese è apparsa in Brasile nel 1982. Con questa traduzione in italiano l'opera approda nel cosiddetto Primo Mondo.

Abbiamo preferito modificare il titolo in *Pedagogica della liberazione* proprio a partire dalla sua eccezionale attualità, nonostante i 30 anni dalla sua stesura. E proprio sulla sua attualità vorremmo soffermarci in questa introduzione, non senza prima aver delineato il posto che occupa questa opera nello sviluppo di pensiero di Enrique Dussel, tenendo anche conto che questa edizione italiana appare con in appendice un paragrafo della *Etica de la liberación en la época de la globalización* (1998), dedicata all'opera e alla figura del pedagogo brasiliano Paulo Freire. Inoltre in appendice è presente anche il saggio "Cultura illuminata e cultura popolare" che era già inserito nell'edizione originale. Quindi Dussel ha voluto presentarsi al lettore italiano, unendo l'opera degli anni Settanta con le sue ultime riflessioni sul tema della pedagogia.

Enrique Dussel è nato a Mendoza il giorno di Natale del 1934 da una famiglia di origine tedesca e italiana. Dopo la laurea in Filosofia presso l'Università di Cuyo in Mendoza, nel 1957 si è trasferito in Europa per continuare i suoi studi. Ha studiato all'Università Complutense di Madrid, all'Università della Sorbona a Parigi, all'Università di Magonza in Germania e ha vissuto anche in un kibbutz in Israele. Dopo dieci anni di residenza in Europa, dove scoprì il suo essere latinoamericano, tornò a Mendoza per insegnare nella locale università. In quegli anni pubblicò la trilogia dedicata alle radici della cultura latinoamericana: *L'humanismo semita*, *l'humanismo helenico* e *L'Antropología de la cristianidad*. La militanza intellettuale dedicata alla fondazione della Filosofia della Liberazione gli attirarono l'odio degli ambienti reazionari che sfociò nell'attentato sopra ricordato. Il trasferimento in Messico e l'inizio dell'insegnamento nell'Università Autonoma del Messico approfondirono la sua ricerca di una filosofia alternativa a quella che si emanava dal *centro* del mondo. Dopo il 1977 apparvero in Messico la *Filosofia della liberazione* e l'*Etica comunitaria*, opere che sono state tradotte anche in italiano, insieme ai suoi studi di Storia della Chiesa latinoamericana.

Gli anni Ottanta sono anche gli anni dell'inizio della analisi dei testi marxiani di critica dell'economia politica, che sfocerà nella pubblicazione di una trilogia: *La producción teorica de Marx*, *Hacia un Marx desconocido* e *El ultimo Marx*. A questa trilogia si aggiunge *Las metáforas teológicas de Marx*. Negli anni Novanta Dussel intrattiene un intenso dialogo con filosofi del *centro* del mondo in particolare Karl-Otto Apel e poi anche Paul Ricouer, Charles Taylor, Gianni Vattimo, Richard Rorty, dialogo dal quale sortiscono diversi volumi in collaborazione o di critica a costoro. Nel 1992 pubblica l'ottimo *L'occultamento dell'altro*, una rilettura della conquista dell'America a partire dalla prospettiva delle vittime della conquista. Nel 1998 è pubblicata la già nominata *Etica de la liberación* e nel 2001 *Hacia una filosofía política crítica*, che anticipa una futura opera sui diritti umani. Il presente volume è l'ottavo che appare in italiano, ma le opere di Dussel sono apparse anche in tedesco, francese, inglese, portoghese e in tante altre lingue europee.

La filosofia di Dussel è una filosofia militante, una filosofia che rinnova la concezione greca della filosofia, cioè un pensiero che ha nella politica la sua “filosofia prima”. Dussel rivendica il suo essere latinoamericano, cioè appartenente a una cultura *periferica* che si confronta con le radici europee a partire dal proprio essere l’*Altro Occidente* –come ho definito l’America latina in un mio volume apparso in spagnolo (*El Otro Occidente. Siete ensayos sobre la Filosofía de la Liberación*, Buenos Aires, Herramienta, 1999). L’impegno del filosofo è di stare “a lato delle vittime” del sistema capitalistico e globalizzante, come Marx aveva fatto a suo tempo con la classe operaia inglese e il *Lumpenproletariat* dell’Inghilterra ottocentesca. Il filosofo della liberazione rivendica il proprio diritto all’*acto de habla*, all’atto di parola, in relazione a quella corrente della filosofia del *centro* che si autodefinisce “Etica della Comunicazione”. Proprio nel fondare una comunicazione con la filosofia del *centro*, l’atto di parola interpella l’intellettuale del *centro* per metterlo nella condizione di comprendere e di intendere l’*Alterità* concreta, vissuta e viva della vittima del sistema globalizzante. Vittima che lotta per liberarsi dalla propria dipendenza dal sistema e liberare anche l’Altro del *centro* dalla sua dipendenza dallo stesso sistema dominante.

L’interpellazione non è soltanto una accusa di responsabilità nei confronti degli intellettuali del *centro*, ma è anche genericamente una denuncia di appartenenza a un mondo, anzi direi una *co-appartenenza* al mondo. L’intellettuale che dà voce all’escluso, e anche lo stesso escluso, con l’*acto de habla* denunciano la loro co-appartenenza reciproca (in tedesco *Zusammengehörigkeit*, vocabolo caro ad Heidegger, ma che solo nell’interpellazione trova la sua piena realizzazione): essi appartengono ad una cultura che ha una propria tradizione e una propria consistenza ontologica. E appartenere al mondo non significa esservi gettati (la heideggeriana *Geworfenheit*) né tantomeno essere-per-la-morte (l’heideggeriano *Sein-zum-Tode*) indica invece un luogo fisico e spaziale a partire dal quale l’essere denuncia la sua presenza nel mondo, la sua appartenenza al genere umano (la marxiana *Gemeinwesen*). Il compito si deve concludere con la liberazione del proprio essere e dello spazio fisico occupato dal proprio essere. Questo è il programma della Filosofia della liberazione e l’interpellazione per una liberazione è per Dussel il punto di partenza per qualsiasi definizione di una etica universale. Dalla Selva Lacandona si è elevato un primo grido di libertà, una prima rivendicazione di appartenenza a uno spazio e a una cultura. Proprio nella rivolta zapatista del Chiapas oppresso ed escluso che la Filosofia della liberazione di Dussel ha assunto una valenza globale. E la liberazione inizia anche nell’atto educativo.

Il titolo *Pedagogica della liberazione* viene proprio da questa volontà/necessità di liberazione. L’attuale globalizzazione ha messo i popoli della *periferia* nella condizione di doversi ribellare per potere sopravvivere. L’attuale situazione dell’Argentina, il paese natale di Dussel, ci dimostra come una nazione che, pur essendo all’inizio del Novecento la quinta economia del mondo e potendo vantare nel 1938 un reddito pro capite superiore a quello dell’Inghilterra, e che ancora nel 1950 poteva vantare una quantità di commercio estero pari al 6% rispetto all’intero commercio mondiale, e che adesso invece è precipitata ad un indice di commercio estero pari al 6°/000 rispetto all’intero commercio mondiale, si trovi a vivere una situazione di fame e miseria insopportabili, infatti il 50% della popolazione argentina è sceso sotto il livello di povertà. Cito l’Argentina soltanto perché è il caso più eclatante della rovina di una nazione a seguito dell’applicazione rigorosa di una politica economica neoliberista. L’alternativa di una liberazione è divenuta necessaria per gli argentini e con loro per quasi tutti i popoli della *periferia*. Il capitalismo globalizzante non lascia altre vie d’uscita per chi voglia tentare di sopravvivere, non dico di avere un progetto di vita, ma semplicemente una vita. La *pedagogica* è quindi una scienza pedagogica che nasce dalla *volontà di vita*, non certo da una volontà di potenza.

Il povero, l'escluso, l'emarginato, e più concretamente il mulatto, il negro, il meticcio, l'indio, ma anche la donna o il giovane della *periferia* del mondo, come ricorda Dussel nel suo libro, vogliono uscire dall'oblio in cui li costringe il sistema dominante. E anche le nostre donne e i nostri giovani, nonostante vivano nel *centro*, sperimentano giorno per giorno cosa significhi sfruttamento ed esclusione. Le donne, che lavorano nel settore privato, guadagnano ancora meno dei loro colleghi maschi che svolgano le stesse identiche funzioni lavorative; i giovani ancora sperimentano l'esclusione dal mondo del lavoro o un inserimento sempre più difficile e precario. A loro si presenta un futuro incerto e la coscienza di tale incertezza si rivela nella continua diminuzione delle nascite, quindi nella negazione della possibilità di una vita futura. D'altronde nascere in un pianeta la cui esistenza futura è continuamente messa in discussione dal metabolismo del capitale, come lo definisce István Mészáros nel suo *Beyond Capital*, è una responsabilità che pochi genitori si prendono a cuor leggero. La sostenibilità del progresso umano è uno delle questioni salienti anche nella *Pedagogica della liberazione*, che la riprende e la ripropone nelle forme in cui l'ha affrontata la cultura popolare, che è stata in grado di garantire uno sviluppo sostenibile per migliaia di anni alle popolazioni umane, prima cioè che il capitalismo sconvolgesse tutti gli equilibri ecologici del pianeta.

Il latinoamericano, a cui in gran parte si riferisce *La Pedagogica della liberazione*, vive sulla propria carne l'estraniamento dal *centro*, pur essendo parte di un *Altro Occidente* a lui non sono permessi gli agi della vita del *centro*, nonostante che possa vantare più collegamenti Internet che in Europa, può avere soltanto l'impressione di essere parte integrante dell'*Occidente*, ma è soltanto un'impressione, perché la realtà è molto diversa. Sulla sua estraneità dal *centro* si fonda la forza dell'*Occidente*. Non c'è multinazionale europea o statunitense che non abbia filiali in America latina, da dove riceve profitti direttamente e indirettamente i profitti di quella oligarchia borghese che collaborando con queste multinazionali deposita poi nelle banche statunitensi o europee i propri profitti. Ma in America latina il capitale esporta anche inquinamento, perché approfittando della compiacenza dei governi latinoamericani, molte lavorazioni inquinanti e pericolose sono trasferite dall'Europa o dagli Stati Uniti appunto in America latina. Inoltre l'enorme debito estero dei paesi latinoamericani garantisce agli USA e alla Unione Europa un futuro di sviluppo e di benessere. Dunque si tratta di un'*estraneità vitale* per il sistema di dominio del *centro*, ma *mortale* per gli stessi latinoamericani.

Di conseguenza è naturale che dall'America latina si sollevino le voci più forti di protesta. Gli zapatisti in Messico, i *Sem Terra* in Brasile, i *piqueteros* in Argentina, per citare soltanto i casi più noti, rappresentano una continua messa in questione dei modelli economici, culturali e politici neoliberali. E poi l'America latina, l'*Altro Occidente*, più di qualsiasi altro continente extraeuropeo ha capacità di attirare le simpatie dei giovani europei e statunitensi per la sua affinità culturale, ma anche per la sua grande forza di fascinazione che risale alle grandi lotte di liberazione di quel continente, a partire dalla Rivoluzione messicana del 1910, passando poi per le lotte di liberazione o di indipendenza, che trovarono nel Che Guevara un simbolo e un'icona di risonanza mondiale.

La gioventù a cui si rivolge il discorso di Dussel è oggi quella dei No-global. Il discorso di Dussel al II Foro Sociale Mondiale di Porto Alegre ha attirato la simpatia della totalità dei partecipanti, ma già negli anni Settanta, anticipando il *No Logo*, Dussel aveva iniziato a sviluppare un discorso antiegemonico. Per questo motivo presentiamo al lettore italiano questa *Pedagogica della liberazione* che possa essere di punto di riferimento a una critica odierna del sistema. La *Pedagogica della liberazione* veniva scritta negli stessi anni in cui la globalizzazione si apprestava a diventare il sistema dominante imperiale che oggi conosciamo. Quindi la liberazione è stata una lotta antiglobalizzazione *ante litteram*.

Seppure questa lotta e questa critica si sviluppano inizialmente nella solitudine, si veda l'esempio di Paulo Freire, esse cominciano a comunicare, a contagiare sempre più ampi settori degli esclusi e degli emarginati, ma anche dei giovani. È la critica radicale alla soggettività moderna, che si

delinea fin dal suo primo apparire altrettanto in Cortez con il suo *Yo conquisto* che in Descartes con il suo *Je pense*. È una critica a una soggettività che in America latina non si è mai realizzata nella sua pienezza di significato e di valori, che non ha mai condiviso, se non in ridotti settori della società civile, i benefici della modernità. A quanti latinoamericani le parole *Egalité, Liberté, Fraternité* risultano prive di significato? Senza dubbio alla maggioranza. Eppure una parte dei latinoamericani guarda indietro al passato perduto come a un periodo di serenità, al momento in cui l'ideale di *aristos* (migliore) si realizzava nella comunità primitiva degli Incas, dove si sapevano sempre evitare gli eccessi della vita quotidiana. L'ideale della *fronesis* (saggezza) aristotelica era pienamente realizzato nella comunità incaica e la *Pedagogica della liberazione* rivendica questo ideale di vita, che non era utopia, ma realtà storica, secondo quanto ci narra l'Inca Garcilaso de la Vega. Ma si tratta di un'utopia rivolta al passato, non al futuro, una *Utopia selvaggia*, come la chiama l'antropologo brasiliano Darcy Ribeiro.

Il giovane latinoamericano è oggi un senza patria, perché il concetto stesso di "patria" è l'assunzione di una cultura paterna che è cultura nata dalla violenza, dallo sradicamento, dall'imposizione di una cultura che non è la sua originaria e autentica. L'essere senza patria non significa essere senza radici, piuttosto le radici latinoamericane sono radici impiantate nella cultura della madre e delle tradizioni spirituali dell'America precolombina, quando ancora l'America era un continente senza un nome europeo, ma con culture che non erano, spiritualmente parlando, arretrate o primitive rispetto a quella europea, forte soltanto del suo senso di dominio. Non avere "patria" significa avere *matrice*. Dall'assenza di una "patria" ne derivano i limiti del nazionalismo latinoamericano, che a noi europei pare una ridicola caricatura, in realtà è la riproduzione distorta del nostro stesso modo di essere. Noi europei siamo legati ai concetti di patria e di nazione, che in realtà sono costruzioni recenti, proprie della soggettività moderna e hanno apportato al corso della storia europea più catastrofi che vantaggi. Patria e nazione andrebbero sostituite da concetti più progressivi della modernità come quello di comunità che è una categoria, ma anche una dimensione dell'essere che ci portiamo nell'interiorità spirituale e che era già chiara alle antiche culture precolombiane. Gli atzechi esprimevano questo concetto con la posposizione *yotl*, che indicava "l'essenza e l'insieme delle creazioni" di qualcuno, in particolare di un popolo. In pratica con la posposizione *yotl* si intendeva indicare la realizzazione culturali, la sapienza, le manifestazioni culturali, la destrezza artistica, i contenuti più raffinati di una cultura. Tutto ciò che l'idealismo tedesco indicherebbe con il termine *Geist*, (spirito). Ma gli europei hanno dovuto conquistare e dominare il mondo per scoprirlo e hanno dovuto insegnarlo e insegnarselo, mentre le popolazioni che hanno matrici e non patrie lo conoscevano da sempre.

La liberazione per Dussel è dunque un rifiuto netto dell'esistente, ma anche un cercare nell'esistente quegli elementi che possono costruire un'alternativa possibile all'esistente a partire dal recupero di una tradizione negata e occultata. Questa concezione di Dussel potrebbe sembrare utopica, ma è di un utopismo particolare, come abbiamo visto, perché è il recupero di un passato che seppure negato e occultato è pur sempre tradizione e, quindi, coesiste con la dominazione esistente. Anzi essa non sarebbe dominazione se non ci fosse questa tradizione da dominare.

Quella di Dussel è una critica radicale alla soggettività moderna fin dal suo costituirsi storico e dai suoi fondamenti teoretici ed è una critica anche del momento riproduttivo della soggettività moderna, il momento educativo. È una critica che investe l'*Occidente* nei suoi momenti costitutivi, non si nasconde una critica alla stessa figura del maestro che *socraticamente* aiuta l'allievo a rivelare ciò che si è. Ma di fronte a un allievo che appartiene a una cultura occultata e negata, qual è l'essere che egli può rivelare? La nuova forma d'essere che gli è stata imposta dalla cultura dominante occidentale e paterna, oppure la sua antica cultura tradizionale, materna e indigena? La *pedagogica* di Dussel pone problemi fondamentali, ontologici che, come vedremo, più avanti possono essere validi anche per la cultura del *centro*. Eppure una lettura critica del *socratismo* scolastico appare lontana dai canoni anche

di un pensiero radicale o addirittura rivoluzionario del *centro*. Socrate è la classica figura del maestro che emancipa i giovani. Lui stesso lo sostiene nell'*Apologia* platonica. Ma questo non voluta tendenza repressiva non può evidenziarsi se non si è capaci di porsi nel luogo della vittima o al suo fianco e cominciare a comprendere il mondo a partire dalla posizione del vittima del sistema. Il giudizio sul sistema è il punto di partenza per la comprensione del sistema stesso. E giudizio è concetto, come insegna Aristotele. La stessa concezione del mondo nasce dal giudizio che si esprime a partire dalla sofferenza patita in prima persona a causa del metabolismo del sistema dominante. Per giudicare il sistema dominante bisogna, quindi, essere nelle condizioni e nella situazione di comprendere la riproduzione economica. Gli esclusi dal sistema sono esclusi per quanto riguarda i loro bisogni e i loro diritti, ma i loro corpi, la loro forza-lavoro è perfettamente inserita nel sistema, perché ne è il motore della stessa riproduzione. E la formazione culturale e scolastica, come vedremo, è uno dei mezzi di coercizione del sistema dominante per mantenere nell'esclusione i bisogni e i diritti degli emarginati.

Da questo punto di vista la liberazione di Dussel è ritorno a una particolare tradizione socratica, non del Socrate maestro della gioventù, piuttosto del Socrate che di fronte alla nuova Atene, seguace del denaro, preferisce ricordare ai suoi concittadini le virtù tradizionali della città dedicata alla dea della Giustizia. Socrate sapeva che non sarebbe stato ascoltato dai suoi giudici, ma avrebbe comunque trovato tra i giovani il terreno fertile per seminare il suo messaggio di liberazione, di superamento dell'esistente, di difesa di ciò che si è già. Non è dunque il Socrate che insegnava valori morali, cioè il Socrate contro il quale si scagliava Nietzsche, piuttosto il Socrate che aiutava a esprimere il proprio essere originario. Il compito di Socrate era offrire gli strumenti per approdare al "conosci Te stesso" e anche Dussel ci offre strumenti e categorie per condurre la nostra critica "roditrice" del fondamento dell'Occidente.

Lo stesso insegnamento scolastico è messo in questione da Dussel, perché nella scuola sono tramandate forme di sapere che non corrispondono al vero essere degli allievi, forme di sapere importate perché la dominazione possa attuarsi con tutta la sua capacità di annichilazione delle forme culturali dei dominati. L'educazione, quindi, deve essere non-scolastica per drammatica necessità, se vuole preservare le forme culturali tradizionali. La scuola si presenta come il luogo della riproduzione delle forme di dominio e l'ambiente non scolastico è il luogo della liberazione. Eppure l'esempio di Freire, ricordato nella seconda appendice, ci mette di fronte ad un altro paradosso: una scuola che è maestra di liberazione. Una scuola dove non si impongono i modelli del *centro* ma si insegnano gli strumenti critici per giudicare il sistema dominante a partire dalla stessa lingua e dalle parole. Paulo Freire insegnava ai *favelados* il significato della parola *favela* e a partire da questa *conscientização* (coscientizzazione) che inizia il processo di liberazione. Processo che è anche per gli adulti e non solo per i bambini, tanto da fare della pedagogia di Freire una pedagogia per adulti, quindi una pedagogia soprattutto critica, anche utile per chi è inserito nel sistema dominante e vuole guadagnare la distanza critica per giudicarlo. E in quanto è una pedagogia che educa al giudizio è una pedagogia altamente concettuale. La questione, quindi, non è la scuola in sé, ma l'uso che si fa della scuola, che diventa nel *centro* del mondo sempre più organica al progetto di dominazione e di esclusione del sistema capitalistico neoliberista della globalizzazione. Inoltre il rapporto della pedagogia del *centro* con la pedagogia di Freire permette di scoprire il carattere dominante che insito in quella pedagogia del *centro*, oltre che a rivelarci la parziale valenza critica di pedagogie che nate nel *centro* dell'Occidente ne mettono soltanto superficialmente in discussione i fondamenti, come ad esempio le pedagogie di Piaget o di Vygotsky.

Dussel critica la formazione della soggettività moderna eurocentrica, che ha appunto in Piaget o in Vygotsky i suoi momenti più rilevanti, mette in discussione i suoi modelli che vengono concepiti come modelli di civilizzazione e di liberazione in se stessi, mentre se considerati dalla *periferia* mostrano tutto il carattere dominante che in essi è contenuto. Particolare attenzione è dedicata al grande momento formativo della pedagogia europea che è rappresentato dall'*Emilio* di Rousseau. La critica di

Dussel, condotta dalla condizione dell'Altro e della vittima del sistema dominante occidentale, mette in mostra i limiti di una pedagogia, che seppure superata anche nel centro del sistema, conserva nella sua lettura storicizzante una valenza teorica e morale indiscussa, almeno nel centro del sistema di dominio occidentale. Dussel mostra che questa indiscutibile valenza è, in realtà, organica al progetto di dominio che l'Occidente ha imposto al Terzo Mondo, attraverso modelli pedagogici che seppure ispirati alla libertà non hanno portato alla liberazione dell'Altro, anzi lo hanno relegato alla solitudine rispetto al mondo nel quale si trova a vivere e ad operare. Il giovane che viene educato secondo i principi pedagogici liberali dell'Occidente si trova nella paradossale condizione di essere isolato dalla sua cultura originaria, la madre, e sostanzialmente non accettato dal sistema occidentale di dominio, il padre, perché la sua esistenza è considerata soltanto all'interno di un sistema economico di sfruttamento della periferia a vantaggio del centro. Da qui la sostanziale *solitudine* del soggetto moderno nato ed educato nel Terzo Mondo.

La solitudine è un tema tipico del pensiero di Emanuel Levinas, di cui Dussel fu allievo durante il suo periodo di studio a Parigi, ma in Dussel assume una valenza politica del tutto inedita nel pensiero del filosofo francese. Da Levinas Dussel deduce il suo metodo *ana-lettico*. *Ana* in greco significa "al di là"; Dussel cerca il punto che sia *al di là* dell'esistente, *al di là* del presente, *al di là* dell'attuale, vale a dire Dussel cerca il luogo dell'*Altro*, a partire dal quale tutto ciò che è esistente, presente, attuale prende forma e può essere concepito e in quanto concepito può essere giudicato. L'*Altro* è, allora, parte integrante dell'esistente, del presente, dell'attuale, non è da esso derivato, come buona parte della tradizione filosofica fino a Levinas aveva concepito. In tal senso il discorso di Dussel assume anche una valenza politica e la sua utopia si concretizza nel corpo e nello spirito della vittima del sistema dominante.

Una valenza che è una radicale critica della soggettività moderna, critica che vale non soltanto nel caso dell'esportazione ed imposizione di questa soggettività nel Terzo Mondo, ma anche all'interno del Primo Mondo. L'Occidente si fonda sulla categoria dell'*arché* (principio), primo concetto della filosofia greca e occidentale, ma che in greco antico oltre che "principio" significa anche "dominio". L'Occidente è, quindi, la dimensione culturale e spirituale del dominio su qualsiasi altra cultura che non sia occidentale. Ma questo dominio si è costituito come dominio su se stesso, prima che sulle culture non occidentali. Rileggere, quindi, la formazione pedagogica della soggettività moderna a partire dalle sue forme di dominio sul Terzo Mondo permette di ricostruire la struttura del dominio che è insita all'interno dello stesso Occidente, come ho sopra mostrato. Quindi questa critica dei fondamenti dell'Occidente è in fondo una *archeo-logia* dell'Occidente stesso, cioè un *discorso sul dominio*, dell'essenza fondatrice dell'Occidente. Soltanto ponendosi nella condizione della vittima del sistema, dell'Altro, dell'al di là, si comprende questo dominio in tutta la sua volontà di potenza, nella sua distruttrice capacità di imporre mode, concezioni, comportamenti, valori, simboli. E la capacità di imposizione si esplica e si forma nella scuola.

Lo stesso termine "pedagogica" indica un sistema di relazioni, come ricorda Dussel nella sua introduzione a questa opera. Sistema di relazioni che è un sistema di relazioni di dominio o di parità, secondo la natura dei membri delle coppie in relazione. Si tratta sempre di relazioni dialettiche che si costituiscono in un rapporto di antagonismo o di complementarità. Come ricorda Aristotele nel suo *Organon*, si può essere padri solo alla condizione di avere figli, e così si può essere maestri solo alla condizione di avere discepoli. Dussel, però, propone un superamento del rapporto dialettico in un rapporto *analettico*. In realtà il metodo di Dussel è sempre un metodo *ana-dialettico*, perché la dialettica è confronto e scontro, affermazione dell'io sull'altro. E' anche la volontà di sottrarre l'Altro al suo orizzonte di *Alterità* per ridurlo allo *Stesso*, per cancellare la differenza radicale e passare prima al piano dell'analogia e poi a quelli della somiglianza, dell'identità e con ciò dell'annichilazione dell'Altro. L'io è totalità e il suo procedimento è totalitario. E quando l'annichilazione si radicalizza

allora lo scontro e il confronto diventano *polemos* (guerra). L'Altro è esteriorità riducibile alla condizione della totale annichilazione, ma si può annichilare l'essere? La risposta è no, l'essere dell'Altro, e non l'essere-altro, non è riducibile all'essere-uno perché altrimenti l'essere-uno verrebbe meno a se stesso, si annichilirebbe esso stesso.

La guerra è perenne e incessante tra due identità che sono inesauribili, ma l'una, la dominante, ha bisogno dell'altra, la dominata per sussistere. Si ripropone quindi la dialettica hegeliana del servo-padrone. Ma questo confronto si fonda sulla paura del servo e ricordo che "paura" in italiano, la lingua nella quale leggiamo questa *Pedagogica della liberazione*, viene da *pavimentum*, il fondamento stesso di una casa. La paura è, quindi, per noi italiani, il fondamento di un rapporto servile, perché è il confronto con il fondamento stesso dell'Occidente, il *dominio*, da cui viene anche la parola *dominus*, il signore. Quindi noi lettori italiani della *Pedagogica della liberazione* possiamo offrire un ulteriore contributo critico alla comprensione dei rapporti di dominio che sono a fondamento del nostro stesso essere occidentali.

La dialettica di Dussel è ontologia, quindi anche formazione dell'essere e su questo piano si scopre un sorprendente rapporto con la dialettica idealistica. Grazie alla frequentazione con Dussel posso affermare che la sua idea che "l'educatore si educa educando", è originale, cioè non proviene dalla conoscenza della pedagogia gentiliana. Eppure in un passo della sua *Pedagogica*, Dussel afferma lo stesso principio della pedagogia di Gentile -la quale ha fortemente improntato la formazione spirituale degli italiani, fino a quando incongrui progetti di riforma non l'hanno smantellata, lasciando al suo posto soltanto macerie. Questo conferma che la dialettica, proprio perché fondata su un continuo e incessante processo di assunzione e rovesciamento è in se stessa il metodo della liberazione, piuttosto che quello dell'hegeliana *Freiheit* (libertà). La dialettica è attività incessante che porta sempre al ribaltamento dei ruoli, al rovesciamento dei valori, ma non alla loro trans-valutazione. L'educatore nell'atto di educare rovescia il proprio ruolo e si pone allo stesso livello dell'educando, è nella condizione di comprendere le conseguenze della sua azione educatrice; può egli stesso diventerà un educando, può assumere la concezione del mondo del suo allievo e così comprendere la radicale Alterità dell'Altro. È una dialettica che è sempre contenuta dall'inesauribile identità dell'Altro che è *l'al di là* dal quale giudicare i risultati del processo dialettico.

La scuola come la cominciamo a conoscere oggi è una scuola organica al sistema globalizzante ed è una scuola destinata a sparire, perché sarà assorbita dallo stesso sistema economico produttivo che finirà per produrre i suoi stessi produttori. La scuola fondata su un processo dialettico era una scuola che aveva in se stessa colui che l'avrebbe superata. La odierna scuola del sistema dominante deve essere necessariamente una scuola alternativa all'ambiente familiare, che nella *periferia* e nelle classi dominate è l'unico spazio di formazione liberatrice e quindi un ambiente alternativo alla società dominante. Oggi la televisione limita sempre di più lo spazio di formazione che prima occupava la scuola e ha fatto di questa un elemento a sostegno del suo lavoro di de-formazione, e non di informazione o di formazione che dovrebbe avere. Ma la televisione sottrae tempo e attenzione alla formazione familiare, ha sostituito la famiglia nella formazione del giovane. La televisione prima de-forma, o meglio dire de-costruisce, la cultura che il giovane ha appreso nell'ambiente familiare e poi con-forma la cultura giovanile ai principi del sistema dominante, di cui è lo strumento di riproduzione culturale più efficiente.

Il quadro della formazione culturale e della sua riproduzione, di cui ho accennato sopra, è fortemente radicato nelle culture delle società della *periferia*, e in America latina, proprio per il maggiore sviluppo che hanno le sue società civili, è più ampiamente presente e diffuso. Si pensi al grande potere di diffusione di modelli culturali che hanno le *telenovelas* in particolare, e in generale la televisione. Ma anche nel *centro* la situazione non è certo migliore. Gramsci si riferiva al "nazional-popolare" per indicare la presenza ancora nella prima metà del secolo scorso di una forte cultura

popolare, che era il vero cemento dell'Italia, tanto da poter permettere a molti intellettuali di affermare che esisteva una civiltà italiana che, all'interno della cultura europea e occidentale, avesse una propria caratteristica e una propria identità. Oggi per "nazional-popolare" si intendono quei modelli di comportamento o di personaggi presenti nei mezzi di comunicazione di massa che incontrano il gusto della maggioranza del pubblico. Pubblico per altro che ha formato il suo gusto estetico e ha affinato la sua fruizione artistica proprio mediante i mezzi di comunicazione di massa e tra di questi la televisione è quella che ha svolto l'opera di formazione più ampia e profonda.

L'altro "nazional-popolare", quello gramsciano, quello delle classi subordinate per intenderci, è disprezzato, considerato volgare, arretrato, non moderno se non anti-moderno. La modernità è il conformismo con i modelli imposti dai mezzi di comunicazione di massa. Le tradizioni popolari sono negate, ormai sono scomparse senza alcuna disperazione da parte degli intellettuali, che così hanno visto "sprovvincializzarsi" la cultura italiana. Ma se esisteva una cultura italiana era proprio perché essa era capace di essere popolare. Adesso si vive in una cultura europea e universale, ma è perduto un patrimonio di conoscenze tradizionali, che vengono recuperate e vendute come merci preziose sotto forma di cibi esotici o di forme di medicina tradizionale. Eppure questi alimenti o queste pratiche curative erano fino a qualche decennio fa alla portata di tutti. Si potevano anche imparare nelle scuole ed avevano un loro grado di efficacia. Adesso si devono recuperare forme di sapere che si sono volutamente perdute, perché in un certo momento dello sviluppo economico e sociale del paese erano ostacoli a questo sviluppo. Oggi si scopre che i cibi tradizionali garantiscono una qualità della vita e una salute superiore a quella dei cibi che ci impone il sistema industriale. La questione dei cibi transgenici è anche contenuta in questa deliberata perdita delle radici culturali tradizionali.

Alcuni intellettuali, sperando di sfuggire alla pressione dei *mass media*, sono fuggiti in avanti verso il post-moderno. In realtà stanno preparando la strada al nuovo espandersi dei modelli dei *mass media*. I modelli culturali del post-moderno saranno fagocitati dal sistema dei *mass media*, resi organici alla riproduzione del sistema capitalistico e imposti alla società civile. E questo processo è già incipiente e sotto gli occhi di tutti. I post-modernisti saranno gli intellettuali organici del prossimo sistema di dominio e di sfruttamento e tutto il sistema scolastico finirà per essere organizzato secondo i loro modelli culturali.

Ma come parlare di post-moderno per alcune culture, come quelle della *periferia*, che non hanno mai vissuto il moderno? Dove la cultura popolare è ancora forte, ma sempre più perseguitata dalla cultura dominante, che è anche la cultura delle classi dominanti locali, le più strette collaboratrici dell'opera di dissoluzione e di annientamento delle nazioni periferiche. Nei paesi della *periferia* la cultura popolare è in mutua e feconda collaborazione con la rivoluzione. Appunto il caso degli *zapatisti* e dei *Sem Terra* lo dimostra continuamente. La rivoluzione è anche un vocabolo che indica un moto astronomico di rotazione attorno al proprio asse e le società periferiche resistono alla direzione di moto imposto dal sistema dominante e tendono a tornare indietro, verso quelle forme di sapere che sono più confacenti alla loro economia.

Proprio su questo intreccio di cultura ed economia che agisce il sistema. La cultura è il sostegno maggiore per la produzione economica e, quindi, di fronte a forme di economia arretrata, secondo i canoni della modernità industriale, ma ancora in grado di provvedere ai fabbisogni e ai bisogni di una società civile, la dissoluzione della cultura tradizionale è il passo più importante verso l'annientamento delle economie arcaiche per fare posto alla industrializzazione globalizzante. La televisione è l'arma che usa il sistema per dissolvere la cultura e per imporre i nuovi modelli culturali, la scuola viene subito dopo per rendere più incisiva l'opera svolta dalla televisione. Tutta questa opera di negazione è stata talmente incisiva nelle nostre culture del *centro* che ormai non si ha quasi più memoria delle forme culturali del passato e si crede che la cultura è sempre stata secondo le forme del sapere del presente.

Recuperare il passato diventa un'operazione di liberazione. Si può sviluppare un progetto di vita soltanto se si è in condizione di avere un'idea della vita. E le condizioni di vita degli emarginati del sistema dominante sono sempre sopravvivenza e non *vita*. Anche gli emarginati del *centro* che godono di condizioni di vita senza dubbio migliori rispetto agli emarginati della *periferia* sono sempre in condizioni di sopravvivenza, perché nel *centro* i bisogni sono senza dubbio più sofisticati e più alti e si soffre nella stessa misura l'indigenza e l'incertezza della vita nelle strade di New York o in quelle di Rio de Janeiro. Il sistema dominante neoliberalista non fa differenza tra bisogni assoluti, come la riproduzione della vita, e desideri relativi, ma per esso sono tutti bisogni assoluti. Ma non è la quantità *assoluta* dei mezzi disponibili a rendere indigente l'esistenza, ma la quantità *relativa* dei mezzi disponibili. Laddove ci sono più mezzi a disposizione si soffrirà l'indigenza sarà a un livello assoluto più alto rispetto a zone dove i mezzi a disposizione sono più scarsi. La soglia di indigenza non si calcola in base all'esteriorità dell'esistenza ma dell'interiorità dell'uomo e della possibilità che gli si offre di realizzare un suo progetto di vita. In paesi particolarmente poveri la fame è il problema maggiore, nei paesi ricchi è la realizzazione delle proprie aspettative, ma in entrambi il progetto di vita è impossibile, la *vita* è impossibile. L'impossibilità della vita è un fatto fisico e non una sensazione: una vita può apparire impossibile anche in mezzo al benessere, perché manca un progetto di vita, così come la vita è impossibile quando non si mangia. La fame è un problema per miliardi di esseri umani, così come lo è l'istruzione per altrettanti miliardi di esseri umani.

Un progetto di vita è necessariamente un progetto educativo, perché l'essere umano è un essere che ha cultura e che riproduce cultura. Quando la riproduzione della propria cultura è impedita o negata non c'è più *vita*. I giovani sono i più deboli anelli della catena riproduttiva della cultura umana, perché non hanno mai sofferto e devono imparare a soffrire. Dove il sistema dominante è particolarmente efficace i giovani imparano a soffrire molto presto, già tra le braccia della madre, laddove il sistema dominante è più tollerante la sofferenza inizia quando i giovani escono dal tranquillo mondo familiare. Lo choc si ripete quando escono dal tranquillo mondo scolastico, di scuole fatte a immagine e somiglianza della famiglia, e sono pronti ad inserirsi nel mondo del lavoro. È allora che imparano cosa sia la precarietà della vita nel sistema capitalistico globalizzato. La loro formazione scolastica si dimostra inutile, hanno bisogno di apprendere nuove forme di sapere, le spese dell'apprendimento ricadono su di loro e su di loro si conducono esperimenti e ricerche sullo sviluppo di nuovi modelli e nuove forme del sapere, spesso a loro insaputa. Ancora più spesso questi esperimenti si dimostrano fallaci e ai giovani tocca di rigenerarsi e di riconvertirsi, ma in qualche caso è troppo tardi e gli incapaci sono costretti a retrocedere a livelli più bassi di capacità produttiva e, quindi, economica. Ma l'incapacità si produce, non esiste per natura. Nessun essere umano in condizioni di partenza è incapace di nutrirsi, se non alla condizione che essendo divenuto specializzato in alcuni settori mediante un processo di formazione culturale, smarrisce il senso globale della riproduzione della propria vita. Nessun bambino *favelado* muore di fame se gli si offre la possibilità di rovistare tra le immondizie, morirà di fame quando lo si scolarizzerà per inserirlo nel sistema dominante. Un'educazione critica, capace di renderlo cosciente del funzionamento dei meccanismi del sistema dominante, gli offrirà mezzi per sopravvivere al sistema dominante e per liberarlo dalla dipendenza da esso. Un'educazione critica abitua l'educando al continuo disvelamento (*aletheia* in greco "verità") dei presupposti ideologici che reggono il sistema dominante.

Da un'educazione critica sorgerà un nuovo pensiero critico, che è il pensiero di una propria nuova autocoscienza, a sua volta costitutiva di una nuova identità che porterà al sorgere di una nuova filosofia. Già fin da oggi, cioè dal momento in cui sorge una coscienza critica della filosofia dominante, la Filosofia della liberazione, la stessa filosofia del "centro" deve essere riletta alla luce della critica che gli muove la filosofia che sorge dalla "periferia". La filosofia del "centro" può essere riletta criticamente con il metodo critico della Filosofia della Liberazione o addirittura *letta*. Infatti in alcune

note della *Pedagogica della liberazione* ho avvertito il lettore che alcune traduzioni di Tommaso d'Aquino o di Paulo Freire sono state edulcorate per fare sparire le possibili altre letture che Dussel vi ha condotto. Se nel caso di Tommaso d'Aquino la traduzione fornita è una delle possibili interpretazioni, nel caso di Paulo Freire siamo in presenza di una precisa omissione. D'altronde nel tempo dell'ermeneutica come pensiero dominante e alla moda non c'è da scandalizzarsi se i traduttori decidano di interpretare un testo nel momento in cui lo traducono. Ma in tal caso la lingua italiana con un fortunato gioco di parole descrive alla perfezione il lavoro del traduttore: "traduttore=traditore". La traduzione diventa una vera e propria opera di occultamento.

La *Pedagogica della liberazione* prepara a un uso critico della facoltà di giudizio e per questo deve fondarsi su una filosofia che sia innanzitutto una funzione critica nei confronti del sistema dominante. Molte filosofie di oggi non sono così compatibili con la *Pedagogica della liberazione*, così come non sono compatibili con la Filosofia della liberazione. Da escludere è, quindi, il dialogo con filosofie che siano organiche al sistema dominante, che tendano ad eludere i problemi dell'esistenza, che addirittura li occultino dietro facciate apparenti che in realtà sono falsi problemi. La lettura critica è sempre l'atteggiamento da mantenere con qualsiasi filosofia ci si trova in contatto. Dussel, che partito da una formazione cattolica si è avvicinato sempre più al marxismo, soprattutto dopo il crollo dei sistemi politici del socialismo reale, parla esplicitamente di una critica della religione come indispensabile atteggiamento di un filosofo della liberazione. Liberarsi significa anche sapere leggere criticamente le ideologie che ci hanno formato. Così la critica della religione cristiana è la critica alla forma ideologica dominante più a lungo nel mondo occidentale. L'atteggiamento critico rende però compatibili tutte quelle filosofie che non sono soltanto attente alle questioni dell'esistenza, ma anche che sono in grado di descrivere i meccanismi di riproduzione del sistema dominante, perché in quei meccanismi si nascondono gli strumenti di esclusione e di emarginazione. In tal modo si comprende l'interesse mostrato da Dussel nei confronti del marxismo, della teologia della liberazione fondata sull'opzione per i poveri, per alcuni esponenti dell'esistenzialismo, soprattutto dei suoi allievi provenienti dalla *periferia*, come Frantz Fanon. Oppure verso economisti, come Amartya Sen, che per primi hanno elaborato i modelli teorici del sottosviluppo economico.

Lascio, quindi, la *Pedagogica della liberazione* nelle mani di lettori critici che se assimileranno il metodo di Dussel cominceranno innanzitutto a criticare e giudicare quest'opera. Spero che la mia opera di traduttore non sia stata eccessivamente traditrice.

Antonino Infranca