

4. La economia pedagogica

L' "economica" al livello del confronto faccia-a-faccia pedagogico ha uno statuto particolare, unico, molto differente dall' "economica" che riguarda l'erotica e la politica. La *prossimità* erotica e politica esige per la sua permanenza la *lontananza* dal lavoro economico. Invece, la *prossimità* pedagogica è già allo stesso tempo l' "economica", poiché la *lontananza* all'inizio è pre-gioco (nelle esperienze primarie dell'udire, vedere, sentire odori, muovere le mani, ecc. del bambino appena nato). Subito dopo la *lontananza* sarà il pre-lavoro: il gioco, prima relazione uomo-natura, ma senza seno pragmatico; soltanto preparazione per la fatticità [*pragmidad*] dell' "economica" erotica o politica. La *prossimità*, la relazione faccia-a-faccia del figlio-madre nell'allattare, dei figli-genitori nel mangiare attorno alla tavola, nel banchetto o nella festa o nella celebrazione politica è allo stesso tempo relazione "faccia-a-faccia", immediatezza. La classe, l'esposizione del maestro è egualmente relazione faccia-a-faccia e tuttavia è allo stesso tempo alimento. Per questo l' "economia pedagogica", che inizia con l'alimentarsi da *qualcuno*, dai suoi seni, termina nell'apprendere a consumare l'ultimo farmaco davanti alla morte impostergabile di colui che vive la post-fatticità [*pos-pragmidad*] dell'anziano a riposo. La casa, il vestito, l'alimento, le strutture politiche che l'adulto ottiene con il suo lavoro, il bambino-gioventù le ha con il dono dei suoi pro-genitori (poiché la responsabilità di dare l'essere nella generazione si continua nella pedagogica come ri-generazione continua e storica). L'alimento del quale si allatta non ha potuto meritargli. In questo caso non c'è postergazione del lavoro per il piacere del gioco. Prenderemo in considerazione questa problematica più precisamente¹.

L'argomento più completo che la meta-fisica dell'alterità usa contro l'ontologia (o la relazione economica uomo-natura o uomo-luce come posizione prima) è che l'uomo nasce nell'uomo e la sua prima relazione è con l'uomo e non con la natura. Nasciamo nell'utero di *qualcuno*; ci alimentiamo di *qualcuno*, o più fortemente ancora: mangiamo qualcuno. La relazione figlio-madre è la *veritas prima*, l'esperienza originaria. Su questo punto non siamo d'accordo con Rascovsky, quando ci dice che "lo sviluppo extrauterino dei mammiferi si inizia con la fase orale-cannibalesca in cui il neonato si alimenta, con la suzione, di parti corporali della madre"². In realtà, la relazione normale non è cannibalesca negli animali e ancor meno nell'uomo, sia perché l'istinto specifico impedisce di distruggere gli individui della stessa specie, sia perché la madre, come l'Altro, si sperimenta come qualcuno e non come qualcosa. Il cannibalismo è perversità, situazione schizoparanoica; l'alimentarsi dalla madre è una relazione alterativa che allo stesso tempo in cui si stabilisce la relazione faccia-a-faccia nell'intimità dell'abbraccio si riceve l'alimento come dono. Cannibalismo sarebbe situare la madre come qualcosa, cosa. Allattare invece è ricevere da *qualcuno* "qualcosa" di suo: il latte, l'alimento. È vero che il bambino non può distinguere all'epoca neonatale (dalla nascita allo svezzamento) la differenza tra il piacere dell'abbraccio protettore, la sicurezza e il calore del grembo

¹ È su questo tema che l'America latina è stata più originale che in altri campi del sapere umano. Cfr. l'opera di Ivàn Illich, *Une société sans école*, 1971 [I. I., *Descolarizzare la società*, tr. it. E. Capriolo, Milano, Mondadori, 1978]; e dello stesso autore *Libérer l'avenir*, 1971 (entrambe le opere sono frutto dei lavori realizzati da Illich nel CIDOC di Cuernavaca, Messico); *Alternativas al médico*, 1974; *Alternativas al transporte*, 1974; *Hacia una sociedad convivencial*, 1972 (e la sua versione inglese *Retooling society III*, Idem, bibliogr. Pp. 37/1-42). Quest'ultima opera esige la conoscenza precedente della relazione del MIT al Club di Roma, di D. Meadows-Joergen Randers-William Behrens, *Los limites del crecimiento*, trad. cast., 1972 (dell'opera inglese pubblicata nello stesso anno) [D. M.-J. R.-W. B., *I limiti dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 1974]. Vogliamo indicare, inoltre, tra l'immensa bibliografia sulla pedagogia e realtà educativa in America latina il Decreto Legge 19326 o "Legge generale dell'educazione" del Perù (marzo 1972), e "Riforma dell'educazione peruviana. Relazione generale" della Commissione di riforma, Lima, 1970, nelle quali è intervenuto attivamente il filosofo Augusto Salazar Bondy; entrambe le pubblicazioni furono pubblicate dal Ministero dell'Educazione (Lima).

² *El filicidio*, p. 23 [A. Rascovsky, *Il filicidio*, tr. it. M. B. Franceschelli, Roma, Armando, 1974, p. 21]. Il mammifero pre-umano è come una preparazione zoologica all'alterità umana. Gli ovipari, invece, nascono nella relazione animale-natura e il processo pedagogico è minimo (in alcune specie la pedagogia è nulla e tutto è puramente istintivo specifico).

materno, il piacere labiale della suzione e il contatto con il petto materno, il liquido pieno di gusto e di tiepida temperatura che le sue papille sentono. Tuttavia, si è molto lontani dalla riduzione dell'Altro come semplice ente commestibile.

Tra i primati è il neonato colui che cerca disperato, e senza aiuto della madre, i seni alimentatori³. Nell'uomo, invece, il compito pedagogico è immediato, perché il bambino non ha l'istinto di "afferarsi-alla-madre" così attivo (la quale, d'altra parte, non ha un pellame dove potersi afferrare) e la stessa madre dovrà prenderlo e collocare la sua bocca nei capezzoli. Nell'immediatezza della *bocca-capezzolo* non come azione cannibalesca totalizzata, bensì come complemento della mutua pulsione alterativa (nel bambino cercando alimento-calore, protezione-...; nella madre dando alimento-calore-protezione-amore ...) si originano, come fonte primaria, tutte le future relazioni dell'uomo-uomo e dell'uomo-natura. Diremmo che per distinzione, e altre per differenza, nascono dall'immediatezza dello "stare-poppando" tutta la storia, la cultura, la erotica e la politica (anche la archeologica). L'estasi dello "stare-poppando" è l'arcaico nucleo della Totalità-Alterità. Nello "stare-poppando" non c'è spazio o distanza bensì *prossimità*: la mano è afferrata al seno (né gioca né lavora ancora), la bocca soave e liberata di molte funzioni minori (come tra i carnivori o i ruminanti) rimane nel bacio che alimenta (né grida, né protesta, né dichiara il suo amore erotico né proclama nella piazza), il corpo riposa nel calore (calore che non ha prodotto ancora come fuoco), i piedi inermi riposano (senza essersi ancora feriti nel correre per percorsi infiniti). Tutto l'uomo è ancora uno e indifferenziato nello "stare-poppando". La pedagogica sarà, esattamente e precisamente, il sapere internarsi nella *lontananza*; l'insegnare ad abbandonare la *prossimità* che riempie come dono ricevuto e non meritato per strutturare la *lontananza* che costruisce con il lavoro la *prossimità* adesso meritata.

La madre primate cura la pelle del figlio ("servizio dermico" lo chiama Hermann)⁴, e poco a poco, lo va elevando perché possa arrampicarsi, dondolarsi, saltare, camminare e correre, tutto questo, con frequenza, con infinita pazienza. Allo stesso modo, la madre primate allontana i suoi figli per compiere le esigenze della vita e in questo modo li rende autonomi⁵. Ad ogni modo la pedagogica dei primati è molto limitata: la vita istintiva pone subito limite alle loro possibilità.

Al contrario, la pedagogica antropologica ha illimitate possibilità. È giustamente per il processo chiamato di socializzazione che gli istinti sono condotti alla vita erotica umana e politica. La vita istintiva (che si situa nel diencefalo) dà luogo alla vita erotico-politica propriamente umana (che si situa nel cervello): l'evoluzione filogenetica (la vita della specie) rende possibile la pedagogica al livello ontogenetico (nella vita di ciascun uomo)⁶. L'adattamento alterativo dell'istinto è apertura all'Altro come altro e superamento della totalità primaria. L'educazione compie questa funzione di andare distinguendo i diversi momenti del *nucleo arcaico* dello "stare-poppando" con *bocca-mano-piedi*.

All'inizio per imitazione e quasi per addomesticamento (che in francese si direbbe *dréssage*) le "mani" cominciano a *giocare* dentro lo spazio otticamente percepibile. Le mani del primate devono afferrarsi al pellame della madre. Le mani del bambino umano sono libere, avendo ciascun dito un campo corticale proprio, per iniziare la sua storia ancora non-produttiva. Tuttavia, nel gioco (la prima *lontananza*) va apparendo l'*homo faber*, che scendendo dall'albero ha adottato la posizione eretta e per ultimo ha prodotto il *fuoco* con lo stesso albero (che d'altra parte è la *madre simbolica*): l'inizio dell'industria⁷.

³ Cfr. Imre Hermann, *L'instinct filial*, pp. 71-83; "L'istinto di nutrizione" [tr. it. cit., pp. 55-64].

⁴ *Idem*, p. 295 [tr. it. cit., p. 219].

⁵ *Idem*, pp. 296-299 [tr. it. cit., pp. 220-221].

⁶ Le opere di Piaget, per esempio, si devono situare in questo contesto. Certamente limitato dalle sue esperienze nelle culture del "centro-imperiale", le sue conclusioni comportano un avanzamento nello studio della strutturazione genetica e nella prima evoluzione del bambino. Sarebbe necessario modificare le sue ipotesi a partire dalla realtà pedagogica della "periferia".

⁷ Cfr. I. Hermann, *op. cit.*, pp. 359-370 [tr. it. cit., pp. 267-270].

Allo stesso modo in cui le mani lasciano il seno materno, la “bocca” differenzia la sua funzione alimentare dalla funzione significante o comunicante. La bocca umana, che millenni fa ha smesso di essere parte di un istinto aggressivo (come il morso dell’Orangutan), va articolando *il linguaggio*, la lingua materna, la popolare. Quando approssimativamente a sette settimane la madre ha una “diminuzione dell’allattamento”⁸ si produce come una frattura della relazione madre-figlio, lasciando “spazio” per l’apparizione del padre (che rinnova le relazioni con la madre), che accelera il processo pedagogico alterativo. In terzo luogo, il bambino arriverà al momento in cui potrà usare i suoi “piedi” per dapprima gattonare, poi per camminare. Lo *spazio ludico* cresce e con lui il mondo del bambino. Inizia così la ricerca e la scoperta di quotidiane novità che vanno popolando il suo orizzonte di esperienze crescenti. La *lontananza* si sviluppa e la *prossimità* dello “stare-poppando” ha lasciato posto a spazi sempre più aperti e strutturati che quando arrivano al loro massimo distanziamento (i fratelli adulti) significherà che saranno preparati per la massima prossimità: il coito erotico dell’uomo-donna adulti e educati.

Gattonando potrà accendere il televisore; camminando varcare la porta di casa e si internerà in viaggi (il mondo del trasporto), la campagna, il quartiere, la città. Gli oggetti arriveranno alle sue mani, le impressioni ai suoi occhi, i rumori alle sue orecchie di società opulenta, di popolo sottosviluppato o oppresso. Crescendo supererà l’Edipo identificandosi con il padre. Così arriverà alla fine alla “scuola”, l’istituzione pedagogica politica. A partire dalla casa (la erotica pedagogica) fino alla scuola e ai mezzi di comunicazione (la politica pedagogica), i costumi (l’*ethos*) e le istituzioni (lo Stato) hanno formato e allo stesso tempo afferrato il bambino. In America latina, egualmente come tutte le “periferie”, la questione dell’“economica” pedagogica deve porsi a un livello politico, perché le pressioni del sistema imperiale e le arretratezze sono tante che è compito essenzialmente politico l’educazione del popolo. Si tratta di una critica alle *istituzioni pedagogiche* vigenti nelle nazioni dipendenti, strutturate per Stati neocoloniali poveri. Sembrerebbe che il fine del “sistema pedagogico” è il successo nella vita. Ma “ottenere successo nella scuola, nel lavoro e nel sesso è una combinazione di cui in America latina gode soltanto una minoranza che va dall’1% al 5%. In essa si trovano i trionfatori che se la sanno cavare per mantenere l’indice dei loro guadagni al di sopra della media nazionale; così sono anche gli unici che hanno accesso al potere politico, che lo useranno come potente strumento per favorire la loro progenie”⁹.

Valga una seconda chiarificazione fondamentale. La *pedagogica* non deve tuttavia ridursi alla relazione scuola-alunno o alle istituzioni comunemente chiamate pedagogiche. Per noi in tutto questo capitolo la pedagogica abbraccia tutti i *servizi* (nel loro senso socio-politico ed economico) istituzionale, che sono essenzialmente di tre tipi: educazione, salute e benessere¹⁰; in quest’ultimo si deve includere il comfort della casa, la sicurezza della vecchiaia, il trasporto, ecc.

Il passaggio dalla pedagogica domestico-erotica del bambino alla pedagogica politica, significa idealmente lasciare il *gioco* per l’*apprendimento* pianificato, lo studio, l’educazione nelle istituzioni, senza essere ancora lavoro economico. La pedagogia erotica dice relazione al padre-madre; la pedagogia politica apre invece all’ambito dello Stato, le classi sociali, la cultura illuminata e popolare, la scienza, la tecnologia, i mezzi di comunicazione collettiva, ecc. È il passaggio dallo psichico al sociale¹¹; è apertura allo spazio politico.

⁸ Cfr. A. Rascovsky, *op. cit.*, p. 32 [tr. it. cit., pp. 31-32].

⁹ I. Illich, *Alternativas al medico*, Doc. 68/102, p. 1.

¹⁰ La eccellente opera di Rick Carlson, *El fin de la medicina*, trad. cast. in manoscritto, pubblicata nell’opera citata nella nota 434, pp. 6/1-194, dice chiaramente che “naturalmente *servizi* include tutto, a partire dalla TWA fino ai locali di servizi rapidi di cibo. Ma si spera che la maggiore espansione futura si produrrà in qualche altra parte: nei servizi di educazione, salute e benessere, che sono stati ufficialmente burocratizzati” (p. 6/39).

¹¹ Passaggio inverso e con altro senso dell’indicato da G. Mandel, “De la régression du politique au psychique”, in *Sociopsychoanalyse*, 1972, pp. 11-63, quando ci dice che “la regressione del politico allo psichico accade quando il conflitto

È in questo punto dove l'*economica* pedagogica assume il suo pieno significato. Si tratta adesso di studiare la relazione uomo-natura, come *lontananza* della relazione faccia-a-faccia, in ciò che chiameremo i "sistemi" pedagogici: "sistema educativo", "sistema di salute", "sistema di comfort", ecc. Questi "sistemi" hanno la loro storia, rispondono a certe esigenze e interessi, compiono certi fini, hanno mediazioni concrete operative, comportano per le società determinati *costi*. Se ci dice che "in America latina, su coloro che entrano alle scuole primarie (e in certi paesi è soltanto il 20% della popolazione), meno del 27% arriva alla secondaria e l'1% arriverà ad avere un diploma universitario. Tuttavia, nessun governo consacra meno del 18% del suo bilancio nazionale per l'educazione e alcuni superano anche il 30%. Il fatto che i mezzi finanziari non permetteranno mai di promuovere la scolarità così come la definisce la società industriale. Ciò che costa annualmente un alunno o uno studente negli Stati Uniti tra i dodici e i ventiquattro anni è eguale al PIL di molti latinoamericani in un periodo di due o tre anni. La scuola è troppo cara per nazioni che cominciano ad organizzarsi"¹².

Il sospetto è il seguente: i "sistemi" di educazione, di salute, di difesa legale (a partire dai tribunali fino all'avvocato), di trasporto, per nominarne soltanto alcuni, costituiscono Totalità che si autoriforniscono e che sono arrivate a *sfruttare* quello che dicono di servire. Si tratta del fatto che "il sistema" educativo aliena l'alunno, il sistema sanitario fa ammalare il sano, il sistema di difesa dei diritti crea nuovi doveri e aggiunge la sentenza di innocenza dopo ingenti spese (dove in definitiva la giustizia non interessa affatto), il sistema dei trasporti fa perdere più tempo per arrivare dove uno si dirige che nei villaggi al tempo della Cristianità coloniale. Questi "sistemi" che si autoalimentano, si autoregolano e impediscono che un estraneo giudichi i loro risultati (come un non-maestro può essere commissario di un concorso per l'insegnamento? Come un non-medico può criticare l'esercizio della medicina? Come un non-avvocato si permetterebbe di dare un giudizio su un caso penale?), si arrogano, dentro una liturgia sacra e altamente sofisticata, il diritto esclusivo di educare coloro che entrano nella società politica e di mantenerli dentro le loro funzioni vita natural durante. Tutte queste istituzioni o "sistemi" devono essere smontati dall'*economica* pedagogica.

In primo luogo, si deve avere chiara coscienza del meccanismo proprio di un sistema che stabilisce il monopolio (dell'insegnamento, della salute, del trasporto, ecc.). Il "sistema" pretende essere l'unico mezzo pedagogico per compiere la sua finalità. Per questo elimina tutti i sottosistemi preesistenti e concomitanti e, inoltre, si preoccupa di annichilare tutti coloro che necessariamente sorgono per coprire i suoi limiti. Prendiamo un esempio dalla biologia: l'antibiotico, mediazione chemioterapica tanto abusivamente presente nell'attuale "sistema della salute", annichila a volte il germe patogeno, ma elimina egualmente altri sottosistemi particolarmente necessari per l'equilibrio vitale del cosiddetto malato. Con questo il "sistema antibiotico" si arroga l'esclusivo diritto di curare la malattia, distruggendo un numero di altri sistemi "naturali" che preesistono alla dose somministrata di antibiotico. Con ciò l'organismo si trova predisposto a molte altre nuove malattie. Dove si trova l'errore di una somministrazione irrazionale della chemioterapia? Nel fatto che non si tiene conto che lo stesso organismo umano è già, e prima che la medicina, un vero "sistema di salute" premedico, fondamentale, e che si dovrebbe essere tenuto molto seriamente in conto. Alla stessa maniera, per esempio, il "sistema educativo scolastico" suppone che il bambino è un ignorante totale, *tabula rasa* (come il chemioterapeuta suppone allo stesso modo che il malato è un malato totale: senza difese proprie che si dovrebbero potenziare), orfano, senza nessuna cultura, (perché la *cultura popolare* è reputata come inesistente). La "scuola" si arroga così il dovere sublime di dare tutta la cultura al bambino (come il medico crede di dargli tutta la salute al malato). È certo che con ciò si eliminano i

sociale non può effettuarsi a fondo" (p. 16). La repressione poliziesca deriva il conflitto sociale in conflitto psicologico introiettato. Al contrario, il passaggio del bambino a suoi cinque anni, superato l'Edipo, è l'inizio della sua entrata al politico-propedeutico (la sua reale entrata la farà nella sua gioventù adolescente).

¹² I. Illich, *Libérer l'avenir*, p. 11, nel capitolo che ha per titolo: "L'insegnamento: un compito vano".

sottosistemi educativi, giacché prima era la famiglia, il vecchio del paese o del quartiere, il prete o la zia, coloro che educavano i bambini. Ma non solo si eliminano i sottosistemi più a buon mercato, reali, perfettamente adattati alla vita quotidiana dell'educando, bensì gli si critica come suoi nemici (così come il medico invece di educare i "curatori" semplicemente li perseguita come blasfemi sciamani). Conclusione: il "sistema" diventa carissimo, unico, esclusivo, e il popolo si disinteressa dell'educazione dei suoi figli, il che oltre che di enorme irresponsabilità istigata, produrrà una tale distorsione nell'educazione del "sistema" che, di fatto, questo non educerà il bambino bensì lo alienerà entro una cultura che non è la sua, ma che per interessi politici, sociali, ideologici e altri, la burocrazia del "sistema educativo" ha disposto in quel momento.

I "sistemi" si inventano, si autodefiniscono, crescono e si autodifendono fino a convertirsi in un cancro che nessuno può estirpare. "Solamente entro certi limiti l'educazione può adeguare la gente dentro un ambiente fatto dall'uomo; ma al di là di questi limiti si situa la scuola *universale*, il padiglione d'ospedale, le prigioni"¹³. Le scuole primarie, secondarie, università, pagate di fatto da tutto il popolo (giacché l'eguaglianza fisica di entrare occulta la diseguaglianza di possibilità educative)¹⁴, sono usate dalle oligarchie, dalle borghesie nazionali e dai membri della "cultura illuminata" nelle nostre nazioni dipendenti. Il "sistema" allora beneficia alcuni: coloro già colti e che hanno necessità della cultura per continuare a controllare il potere. Essendo il "sistema" una Totalità strumentale possiede un certo meccanismo che prende l'uomo tra le sue grinfie, per questo "la ricerca futura dovrà essere diretta nella direzione opposta (all'attuale ricerca); chiamiamola *ricerca rovesciata*. Questa ricerca ha due importanti obiettivi: dare linee orientate per rivelare le tappe incipienti della logica criminale [io la chiamerei la *logica della totalità*]* di uno strumento; e disegnare strumenti e sistemi che ottimizzino l'equilibrio della vita e con esso massimizzino la libertà per tutti"¹⁵. Il "sistema educativo scolastico" è uno di questi sistemi cancerogeni.

L'"istituzione produttiva" chiamata *scuola* consegna al pubblico la "merce" denominata *educazione*: colui che la porta con sé è l'*alunno*. Davanti alle reti dell'"industria del sapere" appare, tuttavia, che il suo "consumatore", l'educando, non è del tutto soddisfatto, come dimostrano le rivolte studentesche in cinquanta paesi nel 1969, secondo rapporti dell'UNESCO. In tutti i modi il sistema educativo continua compiendo la sua finalità: formare cittadini che possano compiere onestamente le funzioni che la società gli assegna in un dato momento. Oltre a questo, nulla è degno di essere appreso. Il "sistema della scolarità" è, quindi, qualcosa come il "rito di iniziazione" della società secolarizzata. Il "certificato" o il "diploma" rappresenta una chiave per occupare un posto nel controllo del potere del sistema. Lo abbiamo visto nel cap.2, l'educazione moderna non è stata se non il sistema per educare l'uomo borghese, imperiale o illuminato nelle colonie. La "scolarità" così come oggi si è strutturata in ogni "periferia" (eccetto la Cina) non è altro che il modo in cui aliena il figlio del popolo per condizionarlo all'*ethos* della società che è costituita dalle imprese multinazionali, l'imperialismo del denaro e la violenta e mortale concorrenza. In America latina la "descolarizzazione" è un'esigenza della revisione totale del "sistema educativo".

¹³ I. Illich, *Hacia una sociedad convivencial*, p. 0/9.

¹⁴ Il figlio della famiglia colta tra i nostri popoli sottosviluppati ha vantaggi sul figlio di un analfabeta. Alla stessa maniera "al ricco saranno offerte più malattie create da medici (chiamiamole malattie iatrogeniche), e il povero sarà privato della sua capacità di sopravvivere" (*Idem*, p. 1/4).

* Nota di Dussel [N. d. C.].

¹⁵ *Idem*, pp. 3/46. Il valore delle riflessioni del nostro autore consiste nel fatto che indica la contraddizione di certi sistemi: dicono di educare e diseducano, dicono di sanare e ammalano, ma, ciò che è più grave è che gli stessi "sistemi" non possono autogovernarsi: "Con la possibile eccezione della Cina sotto Mao, nessun governo potrebbe ristrutturare la società seguendo una linea convenzionale. I dirigenti burocratici dei nostri principali strumenti –nazioni, corporazioni, partiti, movimenti strutturati, professioni- hanno il potere. Questo potere è consacrato al mantenimento delle strutture orientate dallo sviluppo che manipola ... (Queste burocrazie dirigenti) non hanno, tuttavia, la capacità di rovesciare la struttura fondamentale dei dispositivi istituzionali che amministrano" (*Idem*, pp. 2/8-9).

Quando consideriamo il Decreto Legge 19.326 del 1972 del governo peruviano, si dice che si tratta di “svegliare nei peruviani la *coscienza critica* della propria situazione e, conseguentemente, a suscitare in essi la giusta prospettiva di conoscenza e azione che li renda agenti partecipi del processo storico di cancellazione delle strutture di dipendenza e di dominazione e uomini liberi impegnati nel futuro del paese ... Un’educazione comunitaria, fondata su una comunità che educa al dialogo e alla partecipazione responsabile”¹⁶. Ma questo grande progetto ha bisogno di altri strumenti educativi che la semplice “scuola” –come abbiamo visto fare alla Rivoluzione cinese con la partecipazione di tutta la popolazione ai compiti educativi. Ma per questo “è necessario superare la concezione *esclusivamente scolare* del processo educativo, tanto limitata, rigida e inadeguata, e dare spazio a un’impostazione molto più integrale, riconoscendo le possibilità di *altri canali* educativi non meno efficaci e non poche volte di maggior influsso che la scuola, come la famiglia, i distinti gruppi sociali e i mezzi di comunicazione di massa, per citare soltanto i più importanti”¹⁷. E’ necessario mettere fine all’era scolare” che ha iniziato la borghesia moderna europea e che Rousseau ha definito nel suo *Emile*¹⁸. Si tratta di una vera “sindrome pedagogica” che si deve saper superare, specialmente nella nostra America latina, regione periferica e dipendente, dove la “scuola” è il sistema con il quale si aliena il membro della cultura popolare e non lo si fa accedere alla cultura illuminata (lasciando nella sua soggettività il gusto amaro del fallimento, ma, allo stesso tempo, la coscienza colpevole di non essere “colto”: si accetta, quindi, passivamente lo stadio di oppressione popolare neocoloniale).

Il “sistema educativo” che comincia con la *scolarizzazione*, che è elitaria benché sia obbligatoria e gratuita, culmina la sua logica dominatrice con le università, la scienza e la tecnologia e, per ultimo ed estensivamente, con i mezzi di comunicazione.

“Finora, in America latina, le università hanno agito particolarmente come agenti di mantenimento dell’ordine istituito o, al massimo, di una modernizzazione riflessa dalle sue società”¹⁹. Esse sono l’estremo della professionalizzazione funzionalista dell’educando in una società che va verso il consumo, la dipendenza neocoloniale estrema e l’apprendimento della cultura imperiale attraverso i suoi gruppi nazionali oligarchici. Il sistema politico che assicura grazie all’apparato militare la protezione neocoloniale, e per lo sfruttamento economico produce il sottosviluppo, ottiene con l’università l’alienazione culturale delle nazioni periferiche. Per questo sono un pericolo per l’Impero le facoltà di scienze umane, specialmente di sociologia e psicologia, che permettono di avere coscienza critica²⁰. In generale si potrebbe dire che i costi altissimi per l’America latina nel sostegno delle sue università non dà frutti corrispondenti, perché non si sono riformulate in vista del proprio processo nazionale e sociale di liberazione. La “fuga di cervelli” è una minima indicazione di spaventose contraddizioni.

¹⁶ *Op. cit.*, pp. 10-11. Nel *Informe general* (Rapporto generale) della “riforma dell’educazione peruviana” si dice che “il sistema educativo tradizionale ha riflesso sempre in tutte le sue caratteristiche la natura dell’ordinamento globale della società e ha contribuito decisamente a perpetuarlo” (*Op. cit.*, p. 15); “esagerando i termini, potremmo dire, benché senza essere completamente fuori rotta, che stiamo spendendo più di 7mila milioni all’anno per produrre ogni volta più analfabeti ... Ai difetti di tipo educativo si vanno sommando le deformazioni sociali ed economiche di un paese alienato e dipendente, potenziando in tal modo i risultati negativi del sistema nazionale di educazione” (p. 16).

¹⁷ *Reforma de la educación peruana. Informe general*, p. 40.

¹⁸ Cfr. “La scuola o la vacca sacra” in I. Illich, *Libérer l’avenir*, pp. 120 e segg. Per una ripercussione nel mondo europeo della questione della “descolarizzazione” cfr. Hartmut von Hentig, *Cuernavaca: oder Alternativen zur Schule*, 1971, bibliografia pp. 136-139 [H. von Hentig, *Ivan Illich e le alternative alle scuole: oltre l’esperienza di Cuernavaca*, tr. it. C. Bonomo, Roma, Armando, 1973].

¹⁹ Darcy Ribeiro, *La universidad latinoamericana*, p. 100 (bibliografia alle pp. 303-314). A questa opera, la più importante nel suo genere, si dovrebbe aggiungere sempre dello stesso autore *La universidad nueva. Un proyecto*, Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973.

²⁰ Cfr. “Impero, università y CIA”, in H. Silva-H. Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, pp. 141 e segg. Riguardo a se “È possibile una sociologia della liberazione”, cfr. Orlando Fals Borda, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, 1970, pp. 22 e segg.

D'altra parte, il complesso scienza-tecnologia si trova in una situazione analoga. Una lunga storia coloniale e neocoloniale lascia l'America latina in un'estrema dipendenza dalla scienza e dalla tecnologia del "centro"²¹. Ma, più spiacevoli, sono gli errori epistemologici che impediscono agli stessi ricercatori e tecnologi di assumere piena responsabilità nella politica scientifica. Oscar Varsavsky ha mostrato la fallacia che consiste nel credere nell'"obiettività universale" delle scienze, anche fisica o matematica, validità sempre condizionata da opzioni economico-politiche che con grande frequenza passano inavvertite agli scienziati latinoamericani: "La perdita dell'illusione *desarrollista*-scientificista fa sì che ora i più politicizzati si pongano il problema generale della missione della scienza nella nostra società e giungano alla conclusione che essa consista nel partecipare direttamente al processo di sostituzione con un'altra migliore ... E' evidente che dichiarandosi contrari al sistema sociale vigente si accettano tutti gli "inconvenienti" dei gruppi ribelli, in ogni paese e in ogni epoca"²². La responsabilità degli intellettuali, per questo, è ancora molto più stimolante che nei paesi del "centro", responsabilità che per Stati Uniti ed Europa hanno indicato Chomsky e Marcuse²³, giacché la più sottile ma

²¹ Cfr. H. Jaguaribe, *Ciencia y tecnologia en el contexto sociopolítico de America latina*, 1971, la parte storica a pp. 23-49; Amílcar Herrera, *Ciencia política en América latina*, 1971; per una posizione dal "centro" cfr. Jean J. Salomon, *Ciencia y política* (ed. sp., 1974, bibliografia a pp. 265-277).

²² O. Varsavsky, *Ciencia, política y cientificismo*, 1971, pp. 79-80 [sta in O. V., *Lo scienziato e il sistema nei paesi sottosviluppati*, tr. it. P. Cusumano, Milano, Feltrinelli, 1975, pp. 87-88]. La rivista *Ciencia Nueva* (Buenos Aires) ha pubblicato molto materiale critico su questa linea.

²³ La profonda origine del pensiero "radicale" del *centro* ha diversi punti di partenza. Ricordiamone uno. Prima della Seconda Guerra Mondiale, E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften* (Husserliana VI, 1962) [E. H., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, a cura di W. Biemel, tr. it. E. Filippini, Milano, Il Saggiatore, 1975], indicò già la priorità ontologica del "mondo della vita quotidiana" (*Lebenswelt*, che è "il già dato": *Vorgegebenheit*, cfr. §38, p. 149) [ed. it. cit., pp. 171]: la scienza è un livello tematico che emerge dall'orizzonte non-tematico della quotidianità. Da questa ipotesi M. Heidegger, *Die Frage nach dem Ding* (Niemeyer, Tübingen, 1962) [M. Heidegger, *La questione della cosa*, tr. it. V. Vitiello, Napoli, Guida, 1989], mostra egualmente che la domanda per la cosa è posteriori alla domanda per l'essere, per il mondo: le scienze dal Rinascimento suppongono la comprensione naturale (pp. 68 e segg.). In questa tradizione, ma mediando le scoperte della scuola socio-ontologica di Francoforte, è il pensiero di Marcuse, *One Dimensional Man* (cfr. la seconda parte, capp. 6 e 7, sulla razionalità tecnologica e il pensiero positivo) [H. M., *L'uomo a una dimensione*, tr. it. L. Gallino e T. Giani Gallino, Torino, Einaudi, 1971, pp. 158 e segg.]. Da parte sua Noam Chomsky, *American Power and the New Mandarins* (Pantheon Books, New York, 1969; tr. sp. Ariel, Barcelona, 1971) [N. C., *I nuovi mandarini*, tr. it. vari, Torino, Einaudi, 1977], pone adesso più esplicitamente ancora il problema della scienza, della tecnologia e dell'"intellettuale" dentro una riflessione etico-politica a partire dalla guerra del Vietnam. Chomsky fa la radiografia dell'intellettuale "guerriero": "Il nuovo accesso al potere dell'*intelligenza* tecnica è un'illusione o una realtà che si sta affermando?" (In "Cultura liberal y objetividad", *op. cit.*, ed. sp., p. 87) ["Obiettività e cultura liberale", in ed. it. cit., p. 38]. Comincia così la critica della pretesa *universalità* dell'*obiettività* delle scienze. D'altra parte, le cosiddette "scienze dell'uomo" cominciano a scoprire la loro priorità etico-politica sulle "scienze della natura" (siano queste empiriche, esatte, ecc.) Cfr. Stephan Strasser, *Phénoménologie et sciences de l'homme*, 1967. Altro versante della reimpostazione delle scienze, la tecnologia e la funzione dell'intellettuale lo ha dato, a partire dal "centro", il pensiero di Antonio Gramsci, "La formación de los intelectuales" (in *Antología*, Siglo XXI, México, 1970), che ci dice che "il modo di essere del nuovo intellettuale non può più consistere nell'eloquenza, ..., ma nel mescolarsi attivamente nella vita pratica, come costruttore, organizzatore, «persuasore permanente» ... superiore allo spirito astratto matematico; dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica storica, senza la quale si rimane «specialista» e non si diventa «dirigente» (specialista+politico)" (p. 392) [A. G., *Gli intellettuali*, a cura di V. Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 22]. Gramsci pensa che l'intellettuale può essere rivoluzionario se è *organicamente* unito al popolo. Già nella *periferia* il pensiero di Mao Ze Dong, "Reclutar gran número de intelectuales" (in *Obras escogidas*, II, pp. 311 e segg.) dichiara che "senza la partecipazione degli intellettuali è impossibile la vittoria della rivoluzione" (p. 311). Si è visto che la prima cosa che l'imperialismo compie nelle colonie è eliminare gli intellettuali; questo è il caso di Brasile, Cile, Zaire, o Cecoslovacchia. Specialmente si perseguivano le "scienze umane" critico-liberatrici. Il miglior "cavallo di battaglia" che ha il *centro* per il dominio, quindi, è il positivismo scienziato (cfr. Th. W. Adorno, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, ed. cast. 1973) [*Dialettica e positivismo in sociologia*, tr. it. A. Marietti Solmi, Torino, Einaudi, 1972] perché pretende di godere di una struttura epistemologica esente da ogni interpretazione morale, politica, umana: la sua pretesa "obiettività" si trasforma in un'arma "innocente".

soggiogante dipendenza è quella della tecnologia, perché in questo modo si domina la stessa base tecnica dello sviluppo dei popoli della periferia²⁴.

Ma il “sistema educativo” non termina qui, bensì si prolunga in ciò che potremmo chiamare la “università del popolo”: i mezzi di comunicazione di massa. Tra di essi, in primo luogo, la radio (che arriva ad analfabeti e finanche ai più reconditi luoghi topografici ed economici), dopo la televisione (in crescita di spettatori in America latina), per continuare con giornali, riviste, libri, pubblicità, ecc. Tutto questo “sistema” di comunicazione collettiva nella nostra America latina dipendente *appartiene* in maniera diretta (per azione unicamente o principalmente di certe gigantesche imprese) o indiretta (controllando agenzie di informazioni, pubblicità, ecc.) agli Stati Uniti nella percentuale del 80%. L’aspetto più grave non è la gestione degli strumenti stessi, bensì la manipolazione della “sindrome ideologica” di fondo. Nella sua essenza il “sistema di comunicazione” tende a promuovere *un mercato*. La totalità della popolazione latinoamericana è vista (come nell’*Emile*) come una *tabula rasa*, senza cultura, senza precedenti (orfana)²⁵. Questa popolazione, svuotata di propri bisogni, giusti, preesistenti, culturalmente latinoamericani, è “trattata” con modelli pubblicitari elettronicamente formulati, e le si “crea” il bisogno di consumare merci che i paesi del “centro” producono. La “sindrome ideologica” ha un meccanismo proprio: in primo luogo gli “oggetti” che si propongono alla conoscenza dell’osservatore (una bibita *n*, una sigaretta *x*, un profumo *z*) sono neutrali, senza valore etico né politico; colui che li usa è più uomo, più donna, più moderno, più bello. Ma, allo stesso tempo, si va introiettando il pro-getto del sistema, perché colui che è più moderno arriva a guadagnare più nel suo lavoro o a conquistare la donna più bella (lo “stare-nella-ricchezza” si impone con la pubblicità). La *concorrenza* come unica forma di relazione e il trionfo del più forte (come nei film di cow-boys o nei fumetti di Superman o di Batman), inoculano egualmente un *ethos* di violenza e non di giustizia. In questo modo, la popolazione *desidera* acquisire ciò che gli si propone attraverso i mezzi di comunicazione e le attitudini che gli si impongono *pedagogicamente*. Questa “scuola del popolo” non è in mano ai maestri, ai ministeri né agli Stati neocoloniali, bensì è proprietà delle grandi imprese multinazionali al servizio della cultura imperiale e in collaborazione con la cultura illuminata delle elites neocoloniali. Entrambi le culture sono d’accordo nello smantellare la cultura popolare liberatrice, nazionale, nuova²⁶.

Oltre a questo ci sono altri “sistemi” *pedagogici* come, per esempio, il “sistema della salute” che non insegna al popolo a curarsi e soprattutto a prevenire le malattie, bensì attacca i sintomi della malattia in maniera violenta e unilaterale: con la chirurgia e la chemioterapia. Insegna al popolo, come Rousseau nel suo *Emile*, che soltanto il medico conosce le malattie e che è necessario confidare ciecamente nella sua diagnosi, obbedirgli in tutto e per tutto e non tentare di comprendere il suo mistero, perché può portare alla pericolosa attitudine del curatore, medicina popolare o altri tipi di fattucchieria che sono combattute dalla razionalità scientifica e dall’arte di curare. In questo modo “il capitalismo della conoscenza, inerente all’imperialismo professionale, soggioga la gente in forma più impercettibile ed efficace che gli armamenti o le finanze internazionali”,²⁷ e, ciò che è notevole nella

²⁴ Cfr. “La dependencia tecnológica”, in H. Silva-H. Sonntag, *op. cit.* pp. 135 e segg.

²⁵ Allo stesso modo che l’*ego cogito* cartesiano è alla sua origine come vuoto di contenuto, essendo apparentemente il suo stesso fondamento; per Newton anche lo *spazio vuoto* o assoluto è il punto di partenza della fisica. Allo stesso modo, le scienze economiche partono da un “mercato vuoto” che si va riempiendo di “merci” che si propongono in vendita al consumatore universale, ideale, puro.

²⁶ Cfr. Armand Mattelart, *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, 1973, dove spiega che “l’oggetto, il nuovo feticcio, maschera la mistificazione di una classe che smette di blandire la sua utopia politica di eguaglianza civica tra gli uomini, per proclamare una democrazia pragmatica attraverso il consumo e la produzione. Come lo proclama un aforisma di pubblicità commerciale: *La TV per tutti e tutti per la marca X*” (p. 43). Cfr. M. J. McLuhan-Quentin Fiore, *Guerre et paix dans le village planétaire*, trad. fran., 1970 [M. M.- Q. F., *Guerra e pace nel villaggio globale*, tr. it. T. Stanley, Milano, Apogeo, 1995].

²⁷ Ivan Illich, *Hacia una sociedad convencional*, p. 2/47. Per una bibliografia sul tema, *Ibid.*, pp. 42-/24-41.

pedagogia liturgica del medico, è il fatto che arriva a farsi adorare da colui che domina e frequentemente sfrutta. Su questo tema si potrebbe concludere che “primo, l’attenzione della salute ha meno impatto sulla salute di quanto generalmente si suppone; secondo, comparata con un insieme di variabili socio-ambientali differenti, l’attenzione medica moderna ha meno impatto sulla salute che molti di quei fattori (alimentazione, cura, ecc.); e terzo, e in conclusione, data la direzione sulla quale la nostra società si evolve e gli imperativi evolutivi dentro del sistema di salute stesso, nel futuro l’attenzione medica avrà ancor meno effetto che quello che ha adesso”²⁸. Si tratta della *morte della medicina*, così come è iniziata non più di due secoli fa, così come la *morte della scuola* come si osserva attualmente.

È necessaria una nuova scuola, una nuova medicina, nuovi servizi per un uomo oppresso. Per questo è necessario dapprima identificare la *pedagogica* imperante, mostrare i suoi sproporzionati costi ed indicare un cammino liberatore.

²⁸ Rick Carlson, *op. cit.*, p. 6/154. Questo capitolo si denomina “La fine della medicina” come transizione a “Una macro-medicina” (pp. 6/182 e segg.). E’ interessante indicare che sono i vecchi quelli particolarmente “sfruttati” dall’industria chemioterapica e clinico-ospedaliera, mediante il medico, giacché negli USA nel 1970 ciascuna persona maggiore di 65 anni ha speso 791 dollari (annuali), mentre dai 19 ai 65 anni hanno raggiunto i 296 dollari. Il “vecchio” (che nei paesi del “centro” ha alte pensioni) è l’oggetto preferito della medicina (cfr. R. Carlson, *op. cit.*, pp. 6/104 e segg.). Sarebbe molto interessante prendere altri casi di “sistemi pedagogici” come, per esempio, il trasporto così come si pratica attualmente: tutti i mezzi tradizionali e sommamente a buon mercato, come la bicicletta, il cavallo, ecc. sono soppressi a beneficio dell’automobile, consumatrice di petrolio così come vogliono le grandi imprese multinazionali (tanto di automobili come di estrazione e commercializzazione del petrolio): cfr. I. Illich, *Alternativas al transporte* (“L’americano tipico consacra più di 1.500 ore all’anno alla sua automobile: seduto dentro di essa, in marcia o fermo, lavorando per pagarla, per pagare la benzina, gli impianti, i pedaggi, l’assicurazione, le infrazioni e le tasse per le autostrade federali e i parcheggi comunali”; pp. 44/9-10). Il peggio che accade è che fanno credere a noi paesi “periferici” che non godiamo dei benefici di possedere un’auto privata. Si *insegna* a comprare un’auto e a guidarla, per guadagnare tempo (“perché è oro”), ma allo stesso tempo, ingrandendosi le città crescono ancora di più le difficoltà. Alla fine siamo più lontani e sprechiamo più tempo che nella Cristianità coloniale per arrivare al lavoro quotidiano e vivere con la nostra famiglia.