

5. L'eticità del pro-getto pedagogico

L'economia è la *lontananza* che media la relazione faccia-a-faccia; nella pedagogica l'alimento, il vestito e la casa sono doni che ha dato l'essere. Tuttavia, il gioco e l'apprendistato sono una *proto-economica*, un pre-lavoro, la preparazione del "servizio" o della prassi di dominazione. Nel tempo della pedagogica si formano gli operatori della dominazione, i dominati e i liberatori. Tutto dipende dai "metodi pedagogici" che si usano? No. Tutto dipende in definitiva dal *pro-getto* che ha un sistema pedagogico. Sappiamo che il pro-getto è il fondamento ontologico, l'essere di una Totalità in atto (la totalità vigente) o futura (il progetto di liberazione)¹. Sappiamo anche che l'*eticità* è il riferimento meta-fisico del pro-getto all'Altro (mentre la moralità è soltanto la relazione ontica della condotta della legge, sia vigente che futura), ne deriva che parlare dell'eticità del pro-getto pedagogico significa considerare che il fine dell'educazione è un negare il figlio-popolo o affermarlo nella sua stessa esteriorità. Si tratta di giudicare i pro-getti dei sistemi pedagogici, il fondamento degli obiettivi, i fini ultimi dell'educazione. In generale i pedagoghi e gli esperti in pedagogia sono tecnici e finanche burocrati pianificatori delle mediazioni del sistema, ma mai pensano né pongono in questione l'essenziale: il pro-getto ultimo del sistema stesso. È necessario avere ben chiaro l'obiettivo del tentativo. Specialmente in America latina dove i sistemi vigenti hanno come progetto la cultura imperiale del "centro" (quasi esclusivamente europeo-nordamericana e in un 3% della nostra popolazione con chiare influenze russe), e dove inoltre le élite oligarchiche illuminate confondono il proprio pro-getto pedagogico con quello del "centro", negando, come fa Sarmiento, il pro-getto della cultura popolare. Il poeta ci annuncia che "contro tutti dovrai lottare e la tua lotta sarà triste perché combatterai contro una parte del tuo stesso sangue. Tuo padre non ti riconoscerà più, figlio scuro – come Malinche* chiama suo figlio meticcio-; [l'Europa] non vedrai mai in te suo figlio, ma il suo schiavo; tu dovrai farti riconoscere nella orfanità ..."².

In questo paragrafo, quindi, dovremo proporre chiare astrazioni su certe nozioni molte usate, ma disordinatamente e confusamente. Si tratta delle seguenti (ciascuna delle quali include un pro-getto come suo fondamento): *cultura imperiale* o pretenziosamente "universale", *cultura nazionale* (che non è identica a popolare), *cultura illuminata* dell'élite neocoloniale (che non sempre è borghese, piuttosto oligarchica), *cultura di massa* (che è alienante e unidimensionale tanto nel "centro" come nella "periferia") e *cultura popolare*³.

La cultura imperiale, illuminata e di massa (dove si deve includere la cultura proletaria come negatività) sono momenti interni del sistema imperante o la Totalità pedagogica dominante. La cultura nazionale, benché sia confusa, è una categoria importante: può essere la cultura di una nazione "dominatrice" o di una nazione della "periferia", in tutti i modi serve da mediazione, benché contraddittoria, per la comprensione del nazionalismo di liberazione dei paesi sottosviluppati. La cultura popolare è, essenzialmente, la nozione chiave nella "pedagogica della liberazione"; il pro-getto di liberazione ha soltanto essa come fondamento, pro-getto eticamente giusto, umano, alterativo. Il figlio, il bambino, nel focolare e nella relazione padri-figli, partecipa a questa cultura.

D'altra parte esiste, come vedremo, un pro-getto di totalizzazione del figlio, pro-getto di *dominazione* eticamente perverso che è l'anticipazione del pro-getto pedagogico imperiale (dove il padre dominatore del proprio figlio domina i figli di altri padri); e esiste anche un pro-getto di

¹ Cfr. nella *Filosofía ética de la liberación*, cit., i §§ 2-6 del cap. I (t. I, pp. 33 e segg.), §§ 21-22 del cap. IV (t. II, p. 22 e segg.) e il § 46 del cap. VII, nel t. III il § 58 del cap. IX.

* Malinche era la donna india dalla quale Cortes ebbe dei figli, i primi meticci della storia. Lo stesso Cortes stancatosi della relazione con Malinche la fece sbranare dai suoi cani [N. d. C.].

² Carlos Fuentes, "Todos los gatos son pardos" in *Los reinos originarios*, 1971, p. 115.

³ Riguardo a nozioni come Stato imperiale, Stato neocoloniale, nazione, paese e specialmente *pueblo* [in spagnolo "popolo", ma anche "villaggio", N. d. C.], cfr. la mia *Filosofía ética de la liberación*, cap. IX, §§ 55-56.

liberazione del figlio, quando lo si lascia essere l'Altro come in realtà è nato (posizione liberatrice del nuovo Stato davanti al popolo oppresso, rispettoso della sua alterità). Descriveremo, come abbiamo fatto in tutto questo capitolo, il livello della pedagogica erotico-domestica allo stesso tempo che quello della pedagogica politica, tenendo conto che è in quest'ultimo livello dove la questione assume in America latina significato più distinto, giacché la pedagogia e la psicologia evolutiva danno numerose regole valide analogicamente per il figlio del "centro" e per quello della "periferia".

Teniamo presente lo *schema 3* nell'esposizione che segue, tanto in questo paragrafo come nel prossimo.

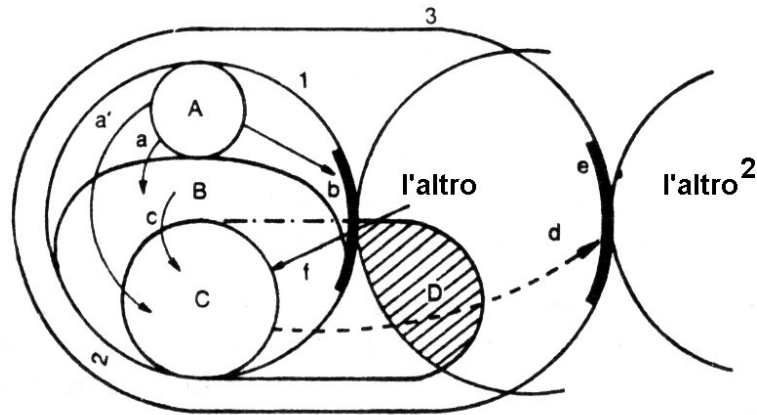
Il *pro-getto pedagogico può essere di dominazione* (b). Si tratta della com-prensione dell'essere storico, concreto, del gruppo dominante (sia "centro", classe, padre, precettore, ecc.). In questo caso il figlio-popolo è educato secondo "lo Stesso" che il sistema già è. Per questo il pro-getto pedagogico di dominazione è sempre frutto di violenza, di conquista, di repressione dell'Altro come altro. Politicamente è frutto di un processo di anchilosi burocratica e di un invecchiamento delle strutture: la gerontocrazia⁴. È un po' ciò che Splenger chiamerebbe "civilizzazione", come fossilizzazione del processo creatore della "cultura"⁵. La cultura vigente –così l'abbiamo definita in un'altra opera⁶- è l'insieme organico di comportamenti predeterminati per mezzo di attitudini (*éthos*) davanti agli strumenti tecnologici (civilizzazione), il cui momento teleologico è costituito dai valori e simboli del gruppo fondato in un pro-getto ontologico, cioè stili di vita che si manifestano nelle opere oggettive e che trasformano l'ambito fisico-animale in un mondo umano dato, un mondo culturale dominante. Questa *totalità* operante con mediazioni simboliche si rende architettonica a partire dal pro-getto (*b* nello *schema 3*). Una cultura *vigente e dominante* è quella dove il potere politico impera sulla totalità della popolazione del sistema dato. Se si tratta di tutto l'ambito geopolitico dentro il quale l'imperio esercita il suo predominio effettivo, questa cultura sarà *imperiale* (*A* nello *schema 3*). Questa cultura (oggi si tratta dell'europeo-russo-americana) (*A*) si impone all'ambito periferico e domina così le culture *nazionali* degli Stati neocoloniali (totalità 2 dello *schema 3*). In questi Stati periferici si origina così una scissione. Da una parte sorge la cultura imitativa, alienata e il cui "centro" è fuori, la cultura *illuminata* (*B*), che da parte sua domina ciò che potremmo chiamare *cultura di massa* (*C*). La dominazione è doppia su questa cultura di massa, la realizza il "centro" in maniera diretta (*a'*) (così un programma di televisione in castigliano è preparato a Miami), o attraverso la mediazione delle oligarchie neocoloniali (*b*). Si tenga ben presente che la cultura di massa (*C*) non è l'esteriorità della

⁴ Abbiamo già indicato l'analisi socio-psicanalitica di Pierre Legendre, *L'amour du censeur* sul diritto canonico pontificio nel Medio Evo, dove si mostra che è l'origine dell'attuale diritto amministrativo occidentale ("La burocrazia come universo felice e colpevole", pp. 212 e segg.). È di estremo interesse mostrare le "istituzioni" in relazione all'interpretazione freudiana di autocensura (*Über-ich*). Schumpeter spiega che "le burocrazie europee sono il prodotto di un lungo sviluppo fino a che da esse è nata il poderoso macchinario che oggi ci troviamo ... Cresce in tutti i posti, indipendentemente dai metodi politici che una nazione abbia adottato" (in *Capitalismo, socialismo e democrazia*, trad. cast. Madrid, 1968 [cfr. J. A. S., *Capitalismo, socialismo, democrazia*, tr. it. E. Zuffi, Milano, Edizioni di Comunità, 1964, pp. 150 e 198]; citato da Henry Jacoby, *La burocratización del mundo*, p. 280). La gestione burocratica della pedagogia (come di tutto ciò che cade nelle sue mani, come mostra lo stesso Henry Kissinger nel capitolo "Impatto della struttura amministrativa" nella sua *American foreign policy* (trad. cast. *Politica exterior norteamericana*, 1971, p. 17 e segg.) costituisce il maestro in un "impiegato" privo di ogni creatività ed esposto quotidianamente agli ispettori di una fredda e lontana pianificazione. Il maestro e il bambino introiettano così la censura sociale dei programmi e dei regolamenti, il *Super-io* freudiano che li obbliga con ferree esigenze pseudomorali. Il "meccanismo burocratico" è parte essenziale della pedagogia dominante.

⁵ Cfr. H. Marcuse, "Notas para una nueva definición de cultura" en *Ensayos sobre política y cultura*, 1970, pp. 87 e segg. [H. M., "Note su una ridefinizione della cultura" in *Cultura e società*, tr. it. C. Ascheri, H. Ascheri Osterlow, F. Cerruti, Torino, Einaudi, 1982, pp. 279 e segg.]. Siamo, tuttavia, in disaccordo con Marcuse (e con la Scuola di Francoforte) quando si parla di "cultura superiore", come la migliore, per opposizione alla cultura di tendenza "politica e popolare predominante" (p. 109). L'"élite intellettuale" rimane mal definita e anche la cultura popolare.

⁶ *Historia de la Iglesia en América latina* [E. D., *Storia della Chiesa in America latina*, tr. it. vari, Brescia, Queriniana, 1992], nella sezione che ha per titolo "La cultura latinoamericana" (p. 60).

cultura popolare propriamente detta (*D*), benché entrambe siano la cultura concreta del popolo (giacché ha valori, simboli e comportamenti del sistema introiettato –*C*- e altri che sono distinti –*D*-).



1: Totalità pedagogica imperiale; A: “centro”; a: prassi di dominazione centro >periferia; b: pro-getto di dominazione; 2 Sottotalità pedagogica periferica; B: Oligarchia dipendente; c: prassi di subdominazione intranazionale dipendente; C-D: popolo; C: l’oppresso del popolo; D: il popolo come esteriorità; d: prassi di liberazione; e: pro-getto di liberazione pedagogica; f: interpellazione pedagogica a partire dall’esteriorità (nell’ambito pedagogico erotico-familiare; 1: la famiglia; A: il padre; 2: totalizzazione materno-filiale; B: la madre; C-D: il figlio come oppresso; D: il figlio come esteriorità).

Valgono tuttavia due indicazioni. In primo luogo, ogni cultura vigente (sia imperiale o illuminata neocoloniale) è stata sempre frutto di un processo creatore popolare. La cultura borghese europeo-americana è il frutto popolare del borghese nella sua lunga lotta di quasi mille anni contro il mondo feudale, rurale e della cristianità. La cultura oligarchico-illuminata è, per esempio, egualmente il frutto dello sforzo popolare della cultura creola in America latina, che si è sollevata contro la burocrazia ispanica che monopolizzava l’universo simbolico (come i viceré, gli auditori, ecc, inviati al soldo della Spagna). Successivamente, tuttavia, la creatività popolare si scinde ed è allora che appare la *dominazione culturale* imperiale o oligarchica. D’altra parte, la cultura di massa nel “centro” è tanto o più dominatrice che nella “periferia”, giacché questa almeno ha l’esperienza della sua esteriorità (*D*), mentre la massa del “centro” è stata inclusa nella totalità dentro il sistema culturale imperante. Quindi la rivoluzione culturale mondiale deve sempre partire dagli oppressi della “periferia”.

Così come il padre domina suo figlio ne “lo Stesso”, così lo Stato domina il suo popolo; uno lo separa dalla sua madre, l’altro dalla sua cultura popolare come esteriorità. Per questa la cultura nazionale della “periferia” (come la famiglia oppressa, non quella dell’oligarchia dominatrice) vive una propria contraddizione, ciò che Hegel denominerebbe la “società civile”⁷, giacché mediante la sua oligarchia guarda alla cultura imperiale come la cultura “superiore”, “universale”, la quale è degna di essere conosciuta e visitata (il turismo oligarchico ha come mecca l’Europa); l’altra guarda verso la sua esteriorità (*D*), verso i suoi valori dis-tinti, i suoi costumi originari (i suoi viaggi li realizzerà a Machu Pichu, alla leggendaria Tikal in Guatemala o al Monte Albán a Oaxaca). Tra l’alienazione della cultura

⁷ Ciò che abbiamo spiegato nella *Filosofia ética de la liberación*, cit., cap. IX, nel t. III, 2.

illuminata e l'autenticità della cultura popolare come esteriorità si trova il frutto amorfo e bastardo della cultura di massa, della quale partecipa sia l'élite "colta" come il popolo propriamente detto. Questa cultura di massa è l'*identità universale* o *univoca* dove si esercita tutto il potere dei meccanismi pedagogici dell'ideologia razionalmente pianificata dai manipolatori dell'opinione pubblica⁸.

L'ideologia, così come noi vogliamo descriverla, e in questo siamo coscienti di separarci dall'interpretazione in voga, è la *totalità interpretativa* esistenziale⁹, pratico-operativa. L'ermeneutica o interpretazione è l'atto con il quale si scopre il senso dell'ente. Ma il senso di un ente è il momento relazionale alla totalità di senso che è il mondo. Il mondo si apre o è compreso dall'orizzonte dell'essere: il pro-getto. Da come noi com-prendiamo il poter-essere (*télos*) si fonda il potere interpretare *così* questo o quello. L'interpretazione come atto del soggetto esprime relazione al senso e questo al pro-getto. Se il pro-getto è quello di una cultura dominante, chiusa quindi alla Totalità per esclusione dell'Alterità (che è il reale storico: il figlio, il popolo come Altro), questo pro-getto ha smesso di essere scoperta del poter-essere reale: è diventato irreali, schizofrenico, totalizzato, perverso, morto. Dalla totalità fissata come irreali ogni senso dell'ente interpretato *occulta* ciò che in realtà è. La *falsa* interpretazione del senso pende così dalla irrealtà dell'orizzonte del mondo. Una falsa interpretazione sarà egualmente una falsa significazione per mezzo di una *parola* ambigua e un discorso mascherante. L'ente, "ciò che appare": fenomeno, è diventato pura apparenza, falsa presenza, occultamento. Il parlare è adesso chiacchiera¹⁰: si dicono parole su parole; si dice ciò che gli altri dicono perché lo dicono. Il voler sapere la realtà come verità diventa un'ansia di curiosità: si vuole sapere la novità come novità, senza cercare più il nuovo e fermandosi morosamente ad esso. La distinzione esteriore del mistero responsabile di ciascuna persona è appianata nel fare ciò che gli altri fanno perché tutti lo fanno. Il senza senso passa a regnare perché le cose non hanno altro senso che quello della pubblicità, il *Kitsch*, la moda, il "moderno e importato", ciò che si usa, passa a imperare nell'esistenza dell'"uomo massa". I valori e i simboli, la condotta e il progetto di questo uomo, questa totalità è la *cultura delle masse*. L'unidimensionalità del lettore di Paperino e di Patoruzú, degli spettatori del campionato mondiale di calcio ci mostra l'apparizione di una cultura ideologica universale sotto l'impero del "centro". Dovremmo, tuttavia, distinguere chiaramente tra l'*universalità univoca* della cultura che produce il "centro", dalla *mondialità analogica* (sempre in pericolo di morte o di impossibilità a causa della dominazione imperiale e del trionfo della manipolazione controrivoluzionaria universale) della cultura che dovrebbe sorgere attraverso la liberazione delle culture popolari della "periferia" (la latinoamericana, islamica, negra africana, india, del Sudest asiatico e cinese).

I meccanismi *ideologici* della pedagogia imperiale sono altamente operativi perché si confondono con la "natura" delle cose. Il messaggio della cultura imperiale-universale è tautologico: dice sempre "lo Stesso", lo ripete infinitamente e in maniera molto varie. L'ascoltatore, lo spettatore, colui che ricorda, è bombardato dal testo, dall'immagine, da uno stesso senso di tutti gli enti. È tanto universalmente presente in tutto che finisce per essere ingenuo il non accettarlo; è ovvio che il senso della cosa è così. La acriticità del soggetto si impone come il modo quotidiano di essere nel mondo. C'è di più, è pericoloso e grave il rischio di perdere la propria posizione nella totalità sociale se si pretende

⁸ Cfr. uno "stato della questione" europea della problematica sull'ideologia nell'opera collettiva (contribuiscono Horkheimer, Marcuse, Tillich, Plessner, ecc.) *Ideologienlehre und Wissenssoziologie*, 1974, con bibliografia edita da Hans-J. Lieber.

⁹ Cfr. § 7 del cap. II de la *Filosofía ética de la liberación*, cit.

¹⁰ Cfr. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, §§ 35-38, pp. 167 e segg. [M. H., *Essere e tempo*, tr. it. P. Chiodi, Milano, Longanesi, 1976, pp. 211 e segg.]. Heidegger ci descrive l'"essere quotidiano (*alltägliche Sein*)" inautentico. Il pericolo è che gli europei non arrivino a distinguere tra cultura inautentica di massa e cultura popolare autentica. L'unica "uscita" sarà il tragico solipsismo critico-elitista dei pochi saggi che si separano dalla massa-popolare con la critica. È una soluzione inadeguata della relazione intellettuale-storia.

dare un senso distinto a qualcosa. Essere dis-tinto è già una possibilità di persecuzione. Per questa cultura il male, il cattivo gusto, che è allo stesso tempo interpellazione e pro-vocazione storico-politica, è la *cultura volgare* (nome dispregiativo che la cultura imperiale, illuminata e di massa consumista dà alla autentica *cultura popolare* per negarla, annichilarla, confonderla). Il volgo, eterogeneità irrazionale, è il non culturale, la *hybris* dei greci, “i molti” (*oi polloi*) disprezzati da Eraclito e da Hegel (la *Vielheit*). Il rude, il maleducato, il rozzo, il volgare, lo scioccante vengono ad identificarsi al popolare (l’ambito *D* dello *schema 3*). L’ideologia imperante si difende dal pericoloso, perché “c’è sempre stato un universo *esterno*, per il quale i fini culturali non valevano: il nemico, l’altro, lo straniero, il reietto –termini che si riferiscono in modo primario non ad individui, ma a gruppi, religioni, “a modi di vita” (*ways of life*), sistemi sociali. Di fronte al nemico (...) la cultura è sospesa o addirittura proibita, e l’inumanità può fare il suo corso”¹¹.

Il soggetto dell’ideologia imperiale-illuminata, il precettore della pedagogia di massa, usa un linguaggio che non è soltanto tautologico, bensì che lo riveste di tutto un rituale magico (musica praticamente religiosa, romantica, festiva o giovanile per “vendere” un prodotto), che allo stesso tempo è autoritario (“compra oggi”, “vota”), in un ambiente di falsa familiarità (“la tua crema”, “il tuo supermercato”). È un linguaggio di immediatezza: il fatto non ammette replica e si impone con la sua ragione; la cosa si confonde con la sua funzione; la sua verità è la verità stabilita. “Lo Stesso” invade tutto. Le relazioni semantiche sono tautologiche: il segno intenzionale del senso dell’ente (nel mondo) è un concetto interpretato da tutti (il parlare); il segno linguistico dell’espressione comunicativa: la parola (il linguaggio) è compresa da tutti. Il circuito della comunicazione dall’emittente al ricevente, passando per i segni che danno una certa informazione con gli stessi canali. La ricezione dell’informazione ha gli stessi codici (siano fonetici, sintattici o semantici) e gli stessi sistemi di decodificazione. La totalità linguistico-ideologica “funziona” come strumento della pedagogia che si esercita sul popolo da parte della cultura imperante per costituirlo in massa gestibile e portatore della cultura di massa. Si chiamerà “cultura” o educazione (e per questo si stabilisce essenzialmente il “sistema della scolarità”) l’attitudine a poter ricevere e gestire adeguatamente i canali (televisione, radio, riviste, diari, ecc.) e i codici (alfabeto, linguaggio, gesti, ecc.) attraverso i quali e in strutture fisse (tali quali lo “schema” di una storiella per bambini) si introietterà un’informazione dominatrice, alienante. Il popolo sarà così educato affinché si trasformi in massa: la cultura popolare creatrice ed esteriore sarà ridotta ad essere semplicemente *Kitsch*, sostituiti imitativi e massificati. È chiaro che questa cultura imperiale-illuminata non è innocente. L’ideologia occultante dello stesso popolo allo stesso tempo incorpora un “sistema” che non è soltanto intellettuale, bensì anche erotico, politico, economico. Per questo non ci si deve meravigliare che “nel momento in cui l’imperialismo capitalista fa ricorso a tutti i suoi espedienti e in cui la psicotecnica seleziona frettolosamente gli operai, e in cui il lavoro mediante *nastro* o la *catena* utilizza fino all’incredibile l’ esatta sistemazione dei movimenti, e è giusto che la scuola sia trascinata nella corrente. Per dare un’immagine pittoresca alla nostra interpretazione potremmo dire che alla base della nuova tecnica del lavoro scolastico è Ford e non Comenius. Ed è naturale che così sia: la *Didactica Magna* corrisponde al periodo del capitalismo manifatturiero; il sistema Decroly o a quello Montessori al periodo del capitalismo imperialista”¹². O in altro modo: “Le vicissitudini del linguaggio hanno un parallelo nelle vicissitudini del comportamento politico. Nella vendita di apparecchi che permettono di rilassarsi divertendosi nel rifugio anti-atomico, nella ripresa televisiva dei candidati in lizza per coprire i ruoli più importanti della nazione, la

¹¹ H. Marcuse, *Ensayos sobre política y cultura*, p. 91 [H. M., *Cultura e società*, cit., p. 280]. Marcuse, che ha indicato in molte delle sue opere la questione dell’esteriorità, non sa come iniziare dall’esteriorità la totalità del suo discorso filosofico. La indica soltanto qui o là, ma non come origine del suo pensiero: questo è il suo limite! Dall’ideologia dell’Altro come Nemico partono i lavori del “servizio di spionaggio americano” (cfr. Victor Marchetti-John Marks, *CIA*, 1974) [V. M.-J. M., *Cia: culto e mistica del servizio segreto*, tr. it. V. Ghinelli, Milano, Garzanti, 1976].

¹² Anibal Ponce, *op. cit.*, p. 268 [tr. it. cit., p. 175].

congiunzione tra politica, affari e divertimento è completa. Ma la congiunzione è fraudolenta e fatalmente prematura: poiché affari e divertimento sono ancora la politica del dominio. [...] Ed ancora una volta, vittima del rito non sarà l'eroe ma il popolo [figlio*]»¹³.

Nella situazione della cultura periferica o neocoloniale, sorge ancora una variante. Tra la cultura imperiale (di uno Spykman) o la cultura illuminata (di un Sarmiento), emerge ancora un ibrido che inclina più verso la cultura imperiale che verso la cultura nazionale dipendente. La borghesia nazionale periferica, imprenditrice e creativa, quando c'è, ha una cultura illuminata nazionale. Invece ciò che potremmo chiamare la *cultura manageriale* ha “abbandonato ogni idea di sovranità e di nazione e la sua ideologia parte dalla moltiplicazione di profitti dei monopoli internazionali [...]. Sono tecnocrati, amministratori di imprese, ricercatori del mercato, razionalizzatori che legano il proprio destino a quello delle imprese che si estendono indifferentemente in Argentina, o Brasile, o Stati Uniti o Israele”¹⁴.

Tutto ciò configura ciò che potremmo denominare la dipendenza della cultura nazionale neocoloniale. Da una parte è stata inclusa dentro la cultura imperiale dominatrice. Questa cultura internamente si trova come scissa contraddittoriamente: da una parte, la cultura manageriale antinazionale e pro-imperiale; dall'altra, la cultura illuminata della borghesia nazionale e di coloro che sono solidariamente uniti al loro mondo; dall'altra, la cultura di massa che si impone ovviamente alla totalità della popolazione del paese. Tutto questo sistema culturale dipendente ha un'attitudine tradizionalista e conservatrice (non ho detto tradizionale, perché il tradizionale è sempre popolare e creatore); appare come la “vecchia” cultura davanti all'innovatrice, caotica o sovversiva (che in realtà è la tradizionale, come vedremo). E' tradizionalista perché “tutto il passato è migliore”, nel senso che ai gruppi oligarchici (che ottennero il loro predominio con un precedente processo di liberazione popolare) gli si chiude l'orizzonte futuro di novità: sono destinati a ripetere il modello che gli ha dato vita o periranno. Il tradizionalismo è la semplice ripetizione de “lo Stesso”, è morte durante la vita.

È così che il progetto pedagogico di dominazione, orizzonte ontologico esistenziale, non può essere concettualizzato, né pensato né detto, perché abbiamo già indicato ripetutamente che è pre-concettuale. Tuttavia, a partire da questo chiaro e intelligibile orizzonte si può formulare un *progetto pedagogico* (adesso ontico), che si deve distinguere da parte sua dal *modello pedagogico*¹⁵. Questa questione del pro-getto è ciò che i fenomenologi dell'etica assiologica chiamano l'“ideale”. Max Scheler spiegava che “ogni dover essere diviene autentico dover essere morale solo grazie al fatto di essere fondato sull'intuizione di valori oggettivi (nella fattispecie del bene morale) così la possibilità dell'intuizione evidente di un bene (nella cui essenza oggettiva ed al cui contenuto di valore è implicito il riferimento ad una persona individuale) si concreta in un dovere essere come “appello” rivolto in modo specifico ad una determinata persona a prescindere dal fatto che esso tocchi o no anche altri”¹⁶. Ciò che accade è che i “valori oggettivi” possono essere quelli di un sistema totale di valori dominatori, perversi come totalità e sublimi nella loro particolarità. Cosa è meglio che l'ardimento? Cosa è peggio che l'ardimento di un conquistatore ingiusto?

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

¹³ H. Marcuse, *El hombre unidimensional*, ed. cast., p. 123 [H. M., *L'uomo a una dimensione*, cit., p. 121].

¹⁴ Guillermo Gutierrez, *Ciencia, cultura y dependencia*, p. 33. Opera da tenere molto in conto perché introduce già molte delle distinzioni che abbiamo usato in questa breve esposizione sulla cultura.

¹⁵ Sulla differenza tra pro-getto, progetto e modello, vedi nella *Filosofía ética de la liberación*, cap. IX, §58 (tomo III, 2). Riguardo ai modelli politici latinoamericani sui quali parleremo in continuazione, vedi in quel paragrafo lo *schema 34* (nello stesso tomo III, 2).

¹⁶ *Der Formalismus in der Ethik*, p. 495 [M. S., *Il formalismo nell'etica*, ed. it. a cura di G. Caronello, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1996, pp. 599-600]. Su questo tipo di impostazione, cfr. Eduard Spranger, *Formas de vida* (ed. cast. 1966), pp. 406-421: “L'ideale personale”. L'assiologia non ha compreso che il pro-getto ontologico fonda la struttura ideale di valori (cfr. ne *Filosofía ética de la liberación*, cap. II, §8, t. I, pp. 80 e segg.).

In America latina si enunciano *progetti* pedagogici nelle leggi educative o nei piani di scolarità. Questi progetti politico-pedagogici indicano le opzioni globali che gli Stati si compromettono a compiere. Da parte loro questi progetti sono implementati da *modelli* che non possono mai smettere di essere ideologici, cioè chiarificando una certa totalità interpretativa ne occultano una futura, la quale dopo si aprirà il cammino.

Gli Stati che optano per la dipendenza dentro un capitalismo appoggiato dalla forza delle armi si propongono un progetto e un modello pedagogico (come è il caso di Brasile, Cile, Bolivia nel 1974 e, in maniera simile, Nicaragua e Haiti, ecc.). Questo modello non può essere se non di dominazione, autoritario, dove si dà priorità al sistema pedagogico che Paulo Freire denominerebbe di “educazione bancaria*”, non critica. La scienza in questi paesi cade nello “scientificismo”, che è l’attitudine mascherata dai condizionamenti economici, politici e sociali (della stessa scienza) con la pretesa che l’esercizio che si fa della scienza è di valore universale. Per questo la scienza-tecnologia in questi paesi non può essere se non dipendente da quella del “centro”. Come lo spirito critico è essenzialmente caotico, sovversivo o immorale, si eliminano le scienze critiche-umane e si dà tutto l’incremento alle scienze esatte, naturali e tecnologiche, ma con il suddetto spirito “scientificista”, ingenuo e acritico. La scolarità, il liceo o l’istituto tecnico, l’università, i mezzi di comunicazione collettiva, la pubblicità, ecc. aumentano il loro carattere tautologico, autoritario. In tale pro-getto pedagogico la nazione neocoloniale non può se non imitare, introiettare e vivere ciecamente la cultura imperiale come cultura di masse alienate, sotto il controllo della cultura manageriale (giacché la stessa cultura nazionalista della borghesia nazionale la combatte allo stesso modo che la cultura popolare). In America latina si tratta di un’accelerata “americanizzazione” della vita quotidiana. Questo fenomeno trascende questi regimi pedagogici, giacché si fa presente in maniera evidente e crescente in Messico, in Centro America, nei Caraibi e nel nord del Sud America (principalmente Venezuela e Colombia). Questa presenza quotidiana della cultura imperiale significherà a breve termine l’annichilamento del latinoamericano come espressione culturale, non prendendo misure politico-pedagogiche che suppongono la liberazione nazionale integrale. Sarà il *modello 7* dello *schema 34* (tomo IV de la *Filosofia ética de la liberación*).

Alla stessa maniera, nei modelli di conservatorismo liberale, il cui caso tipico è la Colombia, e di chiara dipendenza politico-economica, il sistema pedagogico non è tanto autoritario come nel modello precedente. Tuttavia, l’educazione del popolo non smette di essere un insegnamento a gestire i canali e i segni del linguaggio imperante, strumento quindi per una migliore dominazione. L’educazione critica poco o nulla è avanzata in queste regioni.

Si tratta della morte del figlio, del popolo, della gioventù. La cultura imperiale per mezzo della cultura manageriale viene a introiettare la censura che reprime la cultura popolare. È repressione pedagogica, psicologica, poliziesca e finanche militare, è una censura di alto grado di razionalizzazione e coerenza, giacché si esercita al livello erotico-familiare e pedagogico politico-commerciale. È un “sistema” che si fonda su un pro-getto pedagogico dentro il quale la scolarità è soltanto un momento, ma decisivo.

Ma anche il *pro-getto pedagogico può essere di liberazione* (e nello *schema 3*). L’educazione dominatrice è aggressiva¹⁷, patriarcale, autoritaria; è un figlicidio. Invece, l’educazione liberatrice è “lo

* La traduzione italiana del libro di Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*, che è uscita con il titolo addolcito di *La pedagogia degli oppressi* (ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1971), non riporta il termine *bancario* così come vuole il testo originale in portoghese o la stessa traduzione in spagnolo, dalla quale per altro è stata condotta la stessa traduzione italiana. Preferisco lasciare il termine originale *bancario* e non l’interpretazione *depositaria* come è nella traduzione italiana per evidenziare il gioco metaforico che adotta Paulo Freire [N. d. C.].

¹⁷ Cfr. il libretto di Siegfried Keil, *Aggression und Mittelmenschlichkeit*, 1970.

spiegarsi delle forze creative del bambino”¹⁸, della gioventù, del popolo. Nel pro-getto di liberazione il padre rispetta l’alterità del figlio, la sua *nuova* storia e come *Bartolomé de las Casas* può ammirare la bellezza, la cultura e la bontà dell’indio, del nuovo, dell’Altro. Alla stessa maniera gli Stati nuovi, rivoluzionari e sorti da una trasformazione possono educare il popolo nella sua esteriorità (ambito *D* dello *schema 3*). Si tratta del pro-getto futuro, al quale tende l’oppresso come esteriore al sistema vigente. Il popolo (che è al tempo stesso massa *C* ed esteriorità *D*) ha esperienza esistenziale del suo mondo che eccede (in *D*) all’orizzonte del sistema. Questo “resto escatologico” ha esigenze proprie del suo compimento: la totalità di queste esigenze si fonda in una certa com-prensione storica dell’essere come av-veniente, futuro. Questa com-prensione che non parte solo dall’oppresso come massa (*C*), bensì dal popolo come esteriorità (*D*), è il pro-getto di liberazione pedagogica della *cultura popolare*.

La cultura popolare è il centro più incontaminato e irradiante della resistenza dell’oppresso (come nazione neocoloniale o come classi sociali marginali) contro l’oppressore. La cultura popolare, che non è altro che il momento più autentico della cultura nazionale e ha come sua negazione (per introiezione del sistema oppressore) la cultura delle masse, sta nascendo in America latina in funzione di una lotta anti-oligarchica. Dapprima dinanzi alla burocrazia ispanica, dopo dinanzi alla oligarchia nazionale, prima dinanzi al liberalismo successivamente contro la borghesia, principalmente la manageriale e la cultura imperiale, è la cultura *reale*, quella che è andata creando i simboli e le strutture di un mondo dove il popolo si trova “in casa”. Questa creazione culturale si esprime storicamente con un arte popolare (che non è il “rustico” ma che include anche l’artigianale), specialmente la musica che esprime ritmicamente e con parole la storia, le sofferenze e le gesta del popolo; è una lingua propria, con le sue strutture, modismi, usanze; è un folclore, ma non è solo folclore; sono tradizioni di avvenimenti, è una tradizione nel suo autentico senso; sono i simboli che esprimono pletoricamente il pro-getto e le mediazioni nell’esistenza del popolo; sono simboli religiosi, che fondano così la propria vita su un’antica sapienza popolare che spiega con le proprie origini la realtà; sono simboli politici con i quali il popolo ricorda (è la sua storia non scritta) le sue lotte, i suoi eroi, i suoi traditori, i suoi amici, i suoi nemici, memoria non-a-storica come credono i fenomenologi della religione. Infine, è una totalità di senso umano, pletorica di realtà, in gran parte *esteriore* al sistema pedagogico della cultura imperiale e illuminata nazionale e neocoloniale.

All’altezza popolare, quindi, non si deve confondere con il semplice folclore, come abbiamo detto, neanche è la cultura della povertà di Lewis, semplice momento della cultura dell’emarginato. Tuttavia, in quest’ultimo caso, ci troviamo con un molto più ampio margine di esteriorità. In tutti i modi, tutti questi studi devono essere inseriti in uno studio o teoria della cultura che venga dalla periferia, dalla categoria centrale di *cultura popolare*.

Un leader pedagogico del Terzo Mondo (non invano fu maestro elementare prima che capo politico e militare) spiega che “dobbiamo separare tutte le cose decrepite della vecchia classe dominante feudale [cultura oligarchica, ecc.] dall’eccellente cultura popolare antica che aveva un carattere più o meno democratico o rivoluzionario. ... Così l’attuale nuova cultura cinese si è sviluppata dalla vecchia cultura, e noi dobbiamo rispettare la nostra storia e non tagliarci fuori da essa. Ma, rispettare la storia significa dare alla storia un posto definito ..., significa rispettare il suo sviluppo ... Riguardo alle masse popolari e ai giovani studenti, è essenziale insegnare loro non a guardare al passato [pro-getto imperial-oligarchico], ma all’avvenire [pro-getto pedagogico di liberazione]”¹⁹.

¹⁸ Cfr. Martin Buber, *Reden über Erziehung*, 1964, p. 11. Vedi l’opera di Reinhold Mayer, *Franz Rosenzweig: eine Philosophie der dialogisches Erfahrung*, 1973.

¹⁹ Mao Ze Dong, “Sobre la nueva democracia”, XV, in *Obras escogidas*, t. II, p. 396 [M. Z. D., “Sulla nuova democrazia” in *Opere*, a cura di A. Illuminati e S. Calamandrei, Roma, Newton Compton, 1977, pp. 353-354]. In questa breve opera Mao effettua innumerevoli e validissime distinzioni per la nostra problematica. Ci parla di “vecchia” e “nuova” cultura (*Idem*, p. 354) [*Idem*, p. 324], cultura “dominante” (p. 355) [p. 325], cultura “(considerata come forma ideologica)” (p. 354) [p. 324], cultura “imperialista” (p. 384) [p. 345], cultura “semifeudale” (p. 384) [p. 345], culture “reazionarie” (*Ibidem*) [p. 346],

I governi popolari in America latina hanno coscienza che ogni rivoluzione deve avere ben chiaro un progetto e un modello pedagogico, perché “la colonizzazione comincia sempre dalla cultura; anche la decolonizzazione, la nostra riconquista, deve iniziarsi a partire dalla cultura”²⁰. Poi “la Riforma Educativa, la più complessa ma forse la più importante di tutte, costituisce la necessità essenziale dello sviluppo peruviano e *obiettivo centrale* della nostra rivoluzione”²¹. Il pro-getto pedagogico di liberazione è quello che alimenta ogni processo *nuovo* nella storia, e così “la rivoluzione messicana ci ha fatto uscire dai noi stessi e ci ha posti di fronte alla Storia, ponendoci la necessità di inventare il nostro futuro e le nostre istituzioni ... La nuova educazione si fonderebbe nel *sangue*, nella *lingua* e nel *popolo*”²².

La cultura popolare latinoamericana di ciascuno dei nostri paesi è una tradizione viva che ha saputo assimilare l’esperienza storica dell’indigeno, dello spagnolo e del creolo oppresso, della classe contadina indipendente, del lavoratore, dell’operaio, dell’emarginato. Quindi ha un antichissimo passato, e tuttavia, mantiene aperto un immenso futuro perché il popolo è libero dinanzi al sistema, la sua povertà è garanzia di speranza. “Dal basso” apre brecce e accede al nuovo, all’esteriorità. La tradizione viva è allo stesso tempo coscienza comunitaria e storica. Ha un *ethos* proprio, ha modi di abitare la casa, di avere relazioni con la trascendenza, di indossare il vestito, di mangiare; possiede modi di lavorare, di usare il tempo libero, di valorizzare la convivialità dialogante nell’amicizia; parla e usa la sua lingua con la propria personalità. Le sue arti, le sue feste, il suo sport sono marcati dal suo carattere. Il suo erotismo è egualmente ben definito, egualmente lo è la sua pedagogica e la sua politica. La sua estetica, a partire dall’amore per il volto dell’Altro oppresso attraverso la maschera biasimata dal sistema, è innovatrice. È tutto una cultura, è tutta un’interpretazione dell’esistenza. Una canzone popolare, “El destino del hombre”, che fu scritta a General Rodriguez (Buenos Aires) da Benedicto Lavallén, dice sul momento del mondo quotidiano popolare: “Nasce l’uomo improvvisamente/ e si consegna all’orfanezza/ senza sapere ciò che sarà/ nel futuro e nel presente./ Non immagina che è un ente/ e il suo navigare è molto lento;/ naufraga e perde il suo affetto/ e si riduce a nulla./ Il motto è dichiarato:/ solo lo conosce il tempo”²³. Questo ritmo insistente occulta nella sua forma affatto “illuminata” un profondo senso umano. La cultura popolare non è tuttavia tragica, benché possa apparirlo a un primo sguardo. Riguardo al tragico o alla morte, il latinoamericano (specialmente il

“rivoluzione culturale” (p. 387) [p. 346], “la cultura della nuova democrazia è la cultura antimperialista e antif feudale delle masse popolari ” (p. 388) [p. 347], cultura “nazionale” (p. 394) [p. 352], “nuova” cultura nazionale (p. 395) [p. 353], nuova cultura “mondiale” (p. 396) [p. 353], cultura nazionale “rivoluzionaria” (*Ibidem*) [p. 354], cultura “rivoluzionaria” (p. 397) [p. 355], i “lavoratori culturali rivoluzionari” (p. 397) [*Ibidem*], “le masse popolari sono la sorgente inesauribilmente ricca della nostra cultura rivoluzionaria” (p. 398) [*Ibidem*]. Tutte queste nozioni, e molte altre, devono essere organizzate dentro un discorso esplicito ed esplicativo.

²⁰ Héctor Campora, *Mensaje del presidente de la Nación al Congreso Nacional*, 25 maggio 1973, Buenos Aires, p. 50. Ugualmente si dice che “determineremo le tappe del processo di liberazione dall’attuale schema di dipendenza culturale, scientifica e tecnologica, che struttura la situazione del sistema educativo e organicamente i passi per raggiungere un’effettiva modernizzazione della scuola e dell’università argentina, poste al *servizio del popolo*” (*Idem*, pp. 49-50).

²¹ *Reforma de la educación peruana. Informe general*, p. 7. Nell’analisi della situazione educativa si dice che tutto quanto indicato “si aggrava di più se si tiene conto che generalmente (il sistema pedagogico) è stato orientato al mantenimento dell’ordine sociale ed economico stabilito come conseguenza del sottosviluppo e della dipendenza” (*Idem*, p. 35).

²² Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, pp. 136 e 155. Nella prima metà del XX secolo, il pensiero di José Vasconcelos, *La raza cósmica*, 1966, indicava sotto il nome di *razza* ciò che nell’attualità (e nel senso non biologico bensì etno-antropologico) chiameranno *popolo*. È per questo che l’“intelletualità” messicana, per esempio, “si inclina verso il popolo, lo scopre e lo converte nel suo elemento superiore. Emergono le arti popolari, dimenticate durante secoli [...]” (O. Paz, *op. cit.*, p. 136).

²³ Nella mia opera *El catolicismo popular en Argentina*, 5 Historia, 1970, p. 151, estratto da Juan Jesús Benitez, “Cantares de la tradición oral bonaerense, in *Revista del Instituto Nacional de la Tradición* (Buenos Aires), I, 2, (1948), pp. 258-294. Cfr. più di cento canzoni e opere sulle tradizioni popolari in Argentina, nella mia opera cit., pp. 167-177 e un inizio di trattazione della questione pp. 17-166.

messicano) “la frequenta, la burla, l’accarezza, dorme con lei, la festeggia, è uno dei suoi giochi preferiti e il suo amore più duraturo [...]. La contempla faccia a faccia con impazienza, sdegno e ironia: - Se mi devono ammazzare domani, che mi ammazzino una buona volta”²⁴.

La cultura popolare, quindi, la cui ricchezza insospettata, poco o nulla scoperta in America latina, ha un pro-getto di liberazione: questo pro-getto è il pro-getto pedagogico nuovo. Ma, un progetto pedagogico esistenziale deve essere formulato come progetto ontico o modello. Dato che il popolo ha assimilato gran parte della cultura di massa del sistema, non riesce a compiere questo passo: la strutturazione teorica di un progetto-modello a partire dal pro-getto pratico esistenziale. “Il popolo – ci dice Paulo Freire-, in quanto schiacciato e oppresso, avendo introiettato l’oppressore non può, *soltanto*, costruire la teoria dell’azione liberatoria. Solo nel suo incontro con la leadership rivoluzionaria, nella comunione tra i due, si costituisce questa teoria”²⁵. Sorge così una nuova nozione, quella di *cultura rivoluzionaria* o ancora meglio di *cultura liberatrice*, che originandosi come una sorgente dalla cultura popolare è il frutto della mutua fecondazione dell’intellettuale rivoluzionario (il “maestro” o il “pro-feta” propriamente detto) e il popolo sul cammino della liberazione. Frantz Fanon chiama l’”uomo colto” degli stati coloniali o neocolonialisti l’”intellettuale colonizzato”. Questi ha certe esigenze pedagogiche che compie: “l’intellettuale colonizzato che decide di dar battaglie alle menzogne colonialiste, la darà su scala continentale. Il passato viene valorizzato”²⁶. L’”intellettuale colonizzato” che si ribella della sua funzione alienata e ripetitiva passa, ci dice lo psichiatra della Martinica, per tre fasi (che sono in parte quelle che ha attraversato questa stessa etica): “In una prima fase, l’intellettuale colonizzato dimostra che ha assimilato la cultura dell’occupante. [...] In un secondo tempo il colonizzato è scosso e decide di ricordarsi [come Alejo Carpentier ne *I passi perduti*] [...]. Ma siccome il colonizzato non è inserito nel suo popolo, siccome mantiene relazioni d’esteriorità col suo popolo, si accontenta di ricordare. [...] Finalmente, in un terzo periodo, detto di lotta, il colonizzato, dopo aver tentato di perdersi nel popolo, di perdersi col popolo, scuoterà invece il popolo. Invece di privilegiare la letargia del popolo, si trasforma in colui che ridesta il popolo”²⁷. Tuttavia, si dovrà distinguere l’intellettuale colonizzato che si converte nell’”intellettualità”, costituirà il momento sorgente della cultura tradizionale o liberatrice. Ma questo tema lo tratteremo nel prossimo paragrafo.

In America latina i diversi progetti politici formulano egualmente modelli pedagogici adeguati ai loro fini. Per questo non è difficile supporre che i regimi di nazionalismi popolari (siano essi di centro, come il varguismo e il peronismo; siano di sinistra come il castrismo cubano; siano frentisti come quello del Cile sotto Allende; siano militari modernizzanti come quello della rivoluzione peruviana del 1968) tendono, benché risulti difficile riuscirci, a dare partecipazione popolare nell’educazione, ovviamente sviluppata in maniere molto diverse. Deve essere un’educazione più dialogica, critica dei condizionamenti politici, partecipativa della “base”, non autoritaria, creatrice. Così

²⁴ O. Paz, *op. cit.*, p. 52 [tr. it. cit., p. 77-78]. Il tempio festivo, tanto mostrato da tanti autori, cfr. in pp. 42 e segg.: “Siamo un popolo rituale [...]. L’arte della Festa, spregiata quasi dappertutto, si mantiene intatta fra di noi” (*Idem*, p. 42) [tr. it. cit., p. 65].

²⁵ *Pedagogia del oprimido*, p. 242 [P. F., *Pedagogia degli oppressi*, ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1971, p. 223].

²⁶ *Los condenados de la tierra*, p. 193 [F. F. *op. cit.*, p. 143]. In questo capitolo “Sulla cultura nazionale” (pp. 188 e segg.) [p. 139 e segg.] ci sono molte indicazioni sommamente importanti, ma, tuttavia, in gran parte situate nel contesto del passaggio dalla colonia alla neocolonia, e non da questa alla nazione libera in realtà, che è la situazione in cui si trovano i paesi latinoamericani.

²⁷ *Idem*, pp. 202-203 [*Idem*, pp. 152-153]. “Battersi per la cultura nazionale, è per il momento battersi per la liberazione della nazione, matrice materiale a partire dalla quale la cultura si fa possibile. Non c’è un combattimento culturale che si svilupperebbe collateralmente al combattimento popolare” (p. 214) [p. 161]. In questo modo, l’intellettuale rivoluzionario porrà la questione di fondo: “Poiché è negazione sistematizzata dell’altro, decisione forsennata di rifiutare all’altro ogni attributo d’umanità, il colonialismo costringe il popolo dominato a porsi continuamente la domanda: «Chi sono io in realtà?»” (p. 228) [p. 175]. Questa risposta teorica la deve portare l’intellettuale liberatore, fecondante la cultura liberatrice.

ci dice, come esempio, che “il cambio della obsoleta, onerosa e inefficiente organizzazione scolastica attuale rappresenta una delle riforme strutturali di maggior trascendenza tra quelle previste dal governo [...]. Due sono i criteri fondamentali sui quali si appoggia il disegno della nuova struttura organizzativa: l’opera educativa considerata come funzione sociale di responsabilità comunitaria; e l’integrazione dei centri educativi in reti interconnesse di servizi nuclearizzati, con funzioni in ambiti territoriali”²⁸. Nasce così la nozione di “nucleo educativo comunale” (NECOM) con i suoi “centri comunali” (CECOM). Si organizza così lo “spazio pedagogico” con partecipazione attiva del popolo. D’altra parte, l’esperienza cinese, in un altro contesto continentale, politico e culturale, dovrebbe essere tenuta molto presente.

Alla stessa maniera in questi modelli pedagogici per la liberazione latinoamericana deve sorgere una ridefinizione dell’università, dove l’insegnamento, la scienza, la tecnologia devono assumere un chiaro senso critico, etico-politico, al fine di “conservare e trasmettere cultura, insegnare, formare e rendere capaci professionisti e tecnici, ricercare e proiettarsi verso la comunità saranno connessi (questi fini) con i grandi obiettivi nazionali al *servizio del popolo* nella tappa di liberazione”²⁹.

Il figlio, la gioventù, il popolo come portatore della cultura popolare, sono quelli che possiedono come proprio il pro-getto pedagogico di liberazione. Non rispettarlo nella sua esteriorità, non ascoltare la sua pro-vocazione piena di novità è aggiungersi alla dominazione, nella tautologia, nella sterilità dell’“eterno ritorno dello Stesso”.

²⁸ *Reforma de la educación peruana. Informe general*, pp. 135-136.

²⁹ Héctor Campora, *Mensaje*, cit., p. 57.