

## 6. La moralità della prassi di liberazione pedagogica

Si tratta adesso di pensare la questione fondamentale decisiva di tutta la pedagogica: la prassi di dominazione educativa contrapposta a ciò che potremmo chiamare la “rivoluzione culturale” del nostro tempo a partire dalla periferia. Nel primo caso il soggetto attivo è l'imperio o la élite “colta” nazionale. Invece il soggetto attivo della “rivoluzione culturale” (che inizia con la rivoluzione e continua con la co-struzione di un nuovo sistema educativo che è il frutto del processo di liberazione pedagogica nel suo insieme) è attualmente il figlio, la gioventù, il popolo oppresso e emarginato delle nazioni neocoloniali del globo. Cioè, dobbiamo adesso giudicare la moralità (bontà o malvagità) dello stesso atto educativo, alla luce dei suoi rispettivi pro-getti (se è di dominazione, è perverso; se è di liberazione, è giusto, buono, umano e umanizzante). L'Altro come figlio, gioventù o popolo è il criterio assoluto della meta-fisica, dell'etica: *affermare l'Altro e servirlo è l'atto buono; negare l'Altro e dominarlo è l'atto malvagio*. Il maestro liberatore permette il dispiegarsi creatore dell'Altro. Il precettore che si maschera dietro la “natura”, la “cultura universale” e molti altri feticci occultanti, è il falso maestro, il sofista scientificista, il saggio del sistema imperiale che giustifica i massacri dell'eroe conquistatore, repressore.

Nessun momento della meta-fisica antropologica esige come la pedagogia *ascoltare la voce dell'Altro*. Nella pedagogia la voce dell'Altro significa il contenuto che si rivela, ed è soltanto a partire dalla rivelazione dell'Altro che si compie l'azione educativa. Il discepolo si rivela al maestro; il maestro si rivela al discepolo. Se la voce del bambino, la gioventù e il popolo non è ascoltata dal padre, dal maestro e dallo Stato, l'educazione liberatrice è impossibile. Il mutuo ascolto, ovviamente con diversi sensi, giacché uno dà ed essenzialmente l'altro riceve, è la *conditio sine qua non* dell'amore pedagogico (*àgape*) come estrema gratuità<sup>1</sup>. Ma se il dire a un altro qualcosa è impossibile, se il trascendere il livello ontico sul piano dell'espressione è un volere saltare sulla propria ombra, tutta la pedagogia rimarrebbe ontologicamente posta dentro la prassi di dominazione pedagogica, giacché maestro-discepolo potrebbero parlare soltanto tautologicamente, intorno a “lo Stesso” che il maestro già è. Tale potrebbe essere una inadeguata conclusione di una affrettata lettura di Ludwig Wittgenstein, così come lo scientificismo è una falsa attitudine non della scienza, bensì delle inavvertite opzioni etico-politiche.

Wittgenstein indica che “il mondo è tutto ciò che accade”, e per questo che “il mondo è la totalità dei fatti, non delle cose”<sup>2</sup>. Il senso del fatto è nel mondo, dal quale si deduce che “il senso del mondo deve essere fuori (*ausserhalb*) di esso. Nel mondo tutto è come è (*So-Seins*)”<sup>3</sup>. Il Tutto, la Totalità è *come è perché è così*: assurdo e cercare una ragione o fondamento al fondamento stesso. Ma Wittgenstein (al di là dei suoi seguaci neopositivisti o scientificisti) ammette la meta-fisica (così come Kant: come tema mistico ma non della scienza)<sup>4</sup>. “L'etica è trascendentale”<sup>5</sup>, cioè si occupa di ciò che è al di là dei fatti mondani, e, in primo luogo, della volontà libera. Ma “del volere quale portatore

<sup>1</sup> Vedi quanto indicato ne *La Filosofia ética de la liberación*, cap. VI, § 36 (t. II, pp. 34-35). In quelle pagine fu abbozzata tutta la pedagogia, che adesso penseremo ad altro livello.

<sup>2</sup> *Tractatus logico-philosophicus*, I e I.1; 1973, pp. 34-35 [L. W. *Tractatus logico-philosophicus*, tr. it. A. G. Conte, Torino, Einaudi, p. 5].

<sup>3</sup> *Idem*, 6.41; pp. 196-197 [tr. it. cit., p. 79]. È esattamente la conclusione alla quale siamo arrivati nel § 20 del cap. IV de *La Filosofia ética de la liberación* (t. II, p. 15).

<sup>4</sup> Per Kant l'al di là del sapere è l'oggetto di fede razionale, di sapienza, è “il *corpus mysticum* degli esseri razionali” (*KrV*, B 836, A 808) [I. K., *Critica della ragion pura*, ed. it. a cura di P. Chiodi, Torino, Utet, 1967, p. 609]. Cfr. la mia opera *Para una de-strucción de la historia de la ética*, cap. III, § 15, b.

<sup>5</sup> L. Wittgenstein, *op. cit.*, 6.421, pp. 196-197 [tr. it. cit., p. 79].

dell'etico non può parlarsi"<sup>6</sup>, perché per Wittgenstein il "parlare" si riferisce soltanto ai fatti (al senso degli enti intramondani). Questa riduzione del parlare è grave, ma, almeno, non si nega *altro* tipo di parlare (benché si suggerisca la sua impossibilità). In tutti i modi "se il volere buono o cattivo altera il mondo, esso può alterare solo i limiti del mondo, non i fatti"<sup>7</sup>; in altro modo: la volontà si riferisce al livello ontologico e non all'ontico, giacché si può parlare con il mondo in quanto tale. Tuttavia si riconosce che "v'è (*gibt*) davvero dell'ineffabile. Esso *mostra sé*, è il mistico (*das Mystische*)"<sup>8</sup>. Sull'etico che dipende dalla volontà libera, o sul mistico non si può dire nulla giacché sono "insensati (*unsinnig*)" perché sono al di là dell'orizzonte di senso, che è il mondo. E, per questo, "su ciò, di cui non si può parlare, si deve tacere"<sup>9</sup>. Benché sembri strano non possiamo avere fino a questo momento alcuna opposizione radicale all'esposizione wittgensteiniana, ma semplicemente ci sembra che il suo discorso termina quando dovrebbe soltanto iniziare. Il terminare il suo discorso in quel punto può fare pensare che non c'è null'altro da dire (e in questo caso ogni dire è esclusivamente *ontico*); la pedagogia dominatrice e l'antimetafisicismo neopositivista e lo scientificismo pretesamente universalista del "centro" avrebbero ragione. Ma, se l'*al di là* del mondo, il cosiddetto mistico o etico, potesse esprimersi, rivelarsi, a partire dalla sua esteriorità? L'unica adeguata attitudine dal mio mondo non sarebbe giustamente *tacere* su ciò che non solo non posso, bensì che non devo osare di parlare: *ciò che l'Altro* è come storia dis-tinta e che solo si rivela a partire dalla sua libertà incondizionata rispetto all'orizzonte del mio mondo? Per questo è esatto che Wittgenstein indichi che "sentire il mondo quale tutto limitato, è il mistico"<sup>10</sup>, l'etico, il meta-fisico, perché soltanto dall'Altro come l'*al di là* dell'essere la totalità del mondo (o la com-prensione dell'essere) rimane ridotta all'ente, all'essere un orizzonte dato, un sistema *passato*, un momento superato della storia dell'essere: adesso posso scoprire dall'Alterità (il mistico del nostro filosofo) il *senso* del mondo da *fuori* (dalla realtà dell'Altro, del povero, del figlio, della gioventù, del popolo; o il maestro autentico e liberatore).

È necessario *tacere* dinanzi a ciò di cui non si può parlare: la *rivelazione* dell'Altro come altro, come mistero, come mondo dis-tinto. La "*sua*" rivelazione è "ineffabile (*Unaussprechliches*)"<sup>11</sup> dal "*mio*" mondo; né la sua rivelazione né la sua realtà sono un "fatto" nel mio mondo. La rivelazione, nell'atto del Dire stesso (o meglio: del Dirsi nella relazione faccia-a-faccia), avanza solo in parte come "fatto" (ente o senso: è *il somigliante*), ma in parte come "esteriorità" (cosa o realtà: e il *dis-tinto* dell'analogia). In quanto "esteriorità" il detto è dell'Altro come Altro, come etico, come meta-fisico, come mistico e anche sacro. Wittgenstein non ha terminato il suo discorso logico (così come Marx, lo vedremo nel cap. X del tomo III, 2 de *La Filosofía ética de la liberación* non ha terminato il suo discorso ateo) e per questo ha dato piede alla negazione del meta-fisico.

La *prassi di dominazione pedagogica* si fonda sul postulato che non c'è altra parola possibile che quella che dice il senso del mondo stabilito: parola ontica del sistema vigente, quello del precettore rousseauiano. La cultura dominatrice-reprimitrice, censurante, si pratica come *éthos* autoritario sadico (nella relazione *precettore-alunno*) e masochista (Stato-*precettore*, *precettore-alunno*)<sup>12</sup>. Il buon educatore realizza la cultura vigente-dominatrice; la sua prassi è in concordanza con il pro-getto ritenuto del tutto (dai dominatori) naturale (benché non si ponga in questione se è un pro-getto imperiale). Le sue virtù sono quelle che tutti applaudono. Il *buon* alunno deve semplicemente attenersi a ripetere la condotta normale del suo precettore e ricordare tutto ciò che gli si insegna nelle aule.

<sup>6</sup> *Idem*, 6.423, pp. 198-199 [tr. it. cit., p. 80].

<sup>7</sup> *Idem*, 6.43 [tr. it. cit., *Ibidem*].

<sup>8</sup> *Idem*, 6.522, pp. 202-203 [tr. it. cit., p. 81].

<sup>9</sup> *Idem*, 7 [tr. it. cit., p. 82].

<sup>10</sup> *Idem*, 6.45, pp. 200-201 [tr. it. cit., p. 81].

<sup>11</sup> *Idem*, 6.522, pp. 202-203 [tr. it. cit., *Ibidem*].

<sup>12</sup> Si applica alla pedagogica ciò che in maniera analogica abbiamo detto per somiglianza nei §§ 26-28, cap. V, de *La Filosofía ética de la liberación* (t. II, pp. 68-89).

L'unica parola è la tautologia ideologica dello *slogan*, della pubblicità, dei miti dominatori, schiacciati. Questa pratica educativa, che può essere molto perfezionata con mezzi audiovisivi, con inchieste e con dinamiche di gruppo (perfezionate in forma *dominatrice*), imprigiona più *tecnicamente* il bambino, la gioventù, il popolo. L'educazione è addomesticamento, apprendimento per ripetizione, tanto nella famiglia (padri-figli) come nella politica (Stato-popolo). La violenza, il castigo, la repressione insegnano che ogni rivolta è impossibile: “trovandosi punito e, allo stesso tempo, sottoposto di fronte al potere reale, ciò lo predispone a preferire forme di vita totalitaria ... I risultati (di ricerche) hanno dimostrato che gli individui particolarmente propensi a cadere sotto la propaganda fascista (sia nazista, europea o americana) rappresentano un'ideologia che esige un'identificazione rigida, acritica con la famiglia”<sup>13</sup>. Quando il padre-Stato è sommamente rigido, lo stesso che il precettore, e la prassi dominatrice si manifesta coerentemente, il bambino supera troppo rapidamente l'Edipo e si identifica con il padre-Stato tiranno. La sua volontà rimane totalmente sottomessa alla paterna e ha orrore per l'autonomia, l'indipendenza, la liberazione. Trova una insicurezza ancestrale dinanzi all'aperto, come una sorte di agorafobia. In questi casi “l'educatore educa; gli educandi sono educati; l'educatore sa, gli educandi non sanno; l'educatore pensa, gli educandi sono pensati; l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente; l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati; l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta, gli educandi seguono la sua prescrizione ...”<sup>14</sup>. Potremmo continuare all'infinito la lista di opposizioni. È certo che l'educatore è l'*ego maestro* costituente del mondo pedagogico, mentre l'alunno è l'*ente orfano* che riceve il sapere. “Nella *visione bancaria* dell'educazione, il sapere, la conoscenza è una donazione di coloro che si giudicano saggi a coloro che si giudicano ignoranti”<sup>15</sup>. Il precettore-Stato domina così l'alunno-figlio-popolo (si ricordi la *freccia b* dello *schema 2* § 2; o le *freccie a e c* dello *schema 3* del § 5).

Il maestro dominatore ha come fondamento del suo *èthos* una profonda sfiducia nel suo discepolo. Per questo non riesce a inventare le mediazioni educative nella libertà. Ma l'ingiustizia si manifesta nel magistero con l'attitudine permanentemente spavalda, mendace, ipocrita, ironica o mascheratrice<sup>16</sup>. L'aspetto più grave è che frequentemente non esiste nella coscienza ideologica la minore colpevolezza per l'atto docente occultante, falso. La menzogna formale è l'affermazione di qualcosa di falsamente enunciato intenzionalmente per confondere l'altra persona. Nella coscienza ideologica o “coscienza felice”, l'accettazione della bontà del pro-getto (dominatore) è tanto ingenua, ovvia, acritica e astorica che il precettore opera con la migliore intenzione, con onesta severità, con disciplinato stoicismo<sup>17</sup>. In realtà tutte le virtù dell'“onesto” maestro del sistema pedagogico vigente, che insegna dalla “natura” (senza avere coscienza che la natura è il pro-getto dominatore della cultura imperiale, manageriale, illuminata, ecc.), sono vizi mistificati corruttori dentro della burocrazia docente, castrante il bambino, figlicida. L'“onesto” maestro del sistema vigente è la mediazione sadico-masochistica dell'occultamento dell'esteriorità. Come questo maestro dovrebbe far scoprire ai discepoli

<sup>13</sup> Max Horkheimer, “Autoridad y familia en la época actual” in *Sobre el concepto de hombre*, p. 124. Cfr. a pp. 128-130 una descrizione dell'*èthos* di dominazione pedagogica: “Il carattere autoritario si afferra rigidamente a valori convenzionali [...] Odi tutto ciò che è debole ... Si oppone violentemente a ogni autocritica ... Pensa con concetti gerarchici [...]. È pseudoconservatore, cioè si attiene al mantenimento dello *statu quo* [...] La religione gli sembra importante soltanto da punti di vista pragmatici [...]”.

<sup>14</sup> Paulo Freire, *Pedagogia del oprimito*, p. 78 [tr. it. cit., p. 83].

<sup>15</sup> *Idem*, p. 77 [tr. it. cit., p. 82]. Sull'*educazione bancaria*, p. 73 e segg. [tr. it. cit., p. 83 e segg.].

<sup>16</sup> Nel Medioevo i vizi opposti alla verità erano denominati: *mendacium*, *simulatio*, *hyprocrisi*, *jactantia* e *ironia*. (Cfr. Tommaso di Aquino, *Summa*, II-II, qq. 90-93).

<sup>17</sup> Quando si dice che “ratio-mendacii sumitur a formali falsitate: ex hoc scilicet quod aliquis habet voluntatem falsum enuntiandi” (*Idem*, q. 110, a. 1, *resp.*), [“La ragione formale della menzogna viene desunta dalla falsità formale, cioè dall'intenzione di dichiarare il falso”; T. d. A., *La somma teologica*, tr. it. a cura della redazione delle Edizioni Studio Domenicano, Bologna, ESD, 1996, vol. IV, p. 242] non si pone ancora la questione attuale dell'ideologia come forma sociale e storica di occultamento.

il senso reale degli enti, se lo stesso pro-getto, che accetta e a partire dal quale insegna teoricamente, occulta il figlio, la gioventù e il popolo come Altro, e accettandoli soltanto come non-essere, come nulla, come *tabula rasa*, come orfano, come ignorante, come materia da essere formalizzata: *come oggetto?*

Esattamente al contrario, la *prassi di liberazione pedagogica* si fonda sul postulato che io non posso mai pronunciare la parola rivelatrice dell'Altro: solo mi compete ascoltare originariamente la parola meta-fisica, etica. La cultura liberatrice, rivoluzionaria e futura, si pratica come *éthos* di amore-di-giustizia, gratuito, come *servizio*, come prassi ana-lettica che è la risposta alla parola ana-logica<sup>18</sup>. La nostra esposizione si dividerà in tre parti e significherà una pedagogica dell'*anti-Emile*: in primo luogo ci mostra come è falso che “non importa che (il figlio-popolo: il discepolo) abbia un padre e una madre”<sup>19</sup>, perché avendo padre-madre e cultura popolare, l'educando è la *fonte originaria* della pedagogica. In secondo luogo neanche è reale che il precettore si “incarica dei suoi (del discepolo) doveri, (al fine di) farsi carico dei suoi diritti ... (dovendo per questo l'alunno) non obbedire se non soltanto a me (*il ne doit obéir qu'à moi*)”, al precettore, giacché il maestro *come esteriorità critica* prima di tutto “obbedisce” all'educando. In terzo luogo *il processo educativo* non è condotto esclusivamente dall'ego maestro costituente, bensì si compie, a partire dalla creatività dell'educando (il *soggetto attivo*) e la criticità incarnata dalla fecondità pedagogica dei diversi gradi di istituzione pedagogico-liberatrice. Vediamo quindi questi tre aspetti separatamente.

Prima ancora dobbiamo distinguere due estremi. Da un lato la difettosa situazione pedagogica dell'"intellettuale illuminato" (il precettore rousseauiano) *che insegna* alla massa i cammini della rivoluzione. Si arroga, quindi, una verità che non può mai possedere *per sé né in sé*. D'altro lato l'utopia di un popolo che potrebbe autodirigersi criticamente; questa illusione spontaneista è manipolata dai non scrupolosi o dagli illusi; entrambi, in una maniera o in un'altra, vogliono “usare” il popolo. Ogni popolo ha bisogno dell'esteriorità di maestri, seppure è chiaro che non ogni profeta è autentico, ci sono falsi profeti, sofisti mercenari, “depistati”. Il superamento di questa aporia: o intellettualità avanguardista o cultura popolare autocritica, ci esigerà di formulare sommariamente la pedagogica ana-lettica della liberazione.

Il primo passo si enuncia nella seguente maniera: *l'oppresso pedagogico come esteriorità* (l'ambito *D* dello *schema 3*). Il tema è stato indicato nel § 3. Il bambino del primo Edipo, la gioventù nel tempo del secondo Edipo, il popolo come soggetto della cultura popolare lancia la *sua parola*. La sua parola dice, se è rivelata dall'Altro come altro: “Sono una storia *nuova* che non comprendi, né interpreti!”. Il bambino fino alla sua razionalità poco e nulla può protestare se la sua parola non è ascoltata; d'altra parte la sua stessa parola si esprime negativamente come pianto o protesta infantile. È facile zittirla con una minaccia, con un grido, con un castigo corporale. Ma allo stesso tempo è facile al bambino identificarsi con suo padre, reprimere l'amore di sua madre, ed entrare nel mondo maschilista della cultura imperante. La crisi fu superata con la repressione del figlio: il primo *figlicidio*, ma del quale non rimane nessun testimone se non la prima frustrazione dello stesso figlio.

Il giovane, invece, a partire dalla sua adolescenza, grida ma con più potenza; inoltre può adesso usare le due lunghe e giovani gambe per correre, le sue forti braccia per colpire, lanciare pietre, usare armi: è la ribellione giovanile. Anche egli grida lo stesso: “Sono altro! Altro che i miei genitori, che le antiche generazioni, che la cultura imperante!”. Questa è la sua parola. Qual è la risposta?: “Questi ragazzi non sanno ciò che vogliono; ciò che accade è che non hanno sofferto ancora nulla; devono

---

<sup>18</sup> Cfr. in *La Filosofia ética de la liberación* §§ 29-31, cap. V, t. II, pp. 89-128. Nello *schema 26* la prassi di liberazione pedagogica è stata rappresentata con la *freccia d*, che parte come processo dal figlio-popolo *come oppresso (C)*, ma essenzialmente e positivamente dal figlio-popolo *come esteriorità (D)*, e si dirige verso il pro-getto pedagogico di liberazione (*e*).

<sup>19</sup> Abbiamo citato questo testo di Rousseau nel § 2 alla *nota 83 (Emile, pp. 27-28)* [ed. it. cit., p. 87]. I testi che citiamo in continuazione sono estratti dalle stesse pagine.

lavorare per apprendere”. In altre parole: quando “funzioneranno” nel sistema non grideranno più ... Ma, ci chiediamo: “Funzionare?” nel sistema non è aver represso l’amore autentico per il padre e per la patria più giusta, per la cultura popolare oggi oppressa e manipolata dall’Impero? Non è per caso una morte durante la vita? La ribellione giovanile che si è fatta presente in più di cinquanta paesi nel 1968-1969, a cinquanta anni dalla Riforma di Cordoba (1918)\*, non è una passeggera irruzione dell’irrazionalità: è la presenza del *nuovo* non più inclinata verso la cultura vigente, del nuovo che non vuole vivere morto nel sistema (la morte è la totalizzazione eterna senza novità). Questa rivoluzione giovanile mondiale, negli Stati Uniti e in Europa<sup>20</sup>, in Asia<sup>21</sup>, in Africa<sup>22</sup>, e nella nostra America latina<sup>23</sup>, ci mostra un nuovo fatto pedagogico nella storia della umanità, a partire dalla sua origine: la

---

\* La Riforma di Cordoba del 1918 fu la riforma dell’università argentina, ottenuta dopo massicci movimenti popolari.

<sup>20</sup> Vedi tra altre pubblicazioni J. Sauvageot-D. Cohn Bendit, *La révolte étudiante. Les animateurs parlent*, 1968. “Vogliono la rivoluzione, ma non pretendono effettuarla in un partito. La società capitalista è il nemico. Gli apparati burocratici il freno” (p. 11). È una ribellione *contro*, ma non solo contro bensì a favore di un progetto che vivono e com-prendono (come ogni pro-getto meta-fisico) ma che non possono esprimere: è il *nuovo*, vinceremo con devozione quasi religiosa. È certo che la Francia intera ha tremato e, infatti, il gollismo non ha potuto recuperare. Il secondo Edipo, quello di una situazione erotico-familiare, come ribellione contro un padre debole e in crisi con il quale è impossibile l’identificazione per il livello politico (contro un sistema burocratico, nuovo padre dominatore, ma ipocrita, occultatore, scisso, anche lui in crisi). Cfr. Klaus Allerbeck, *Soziologie radikaler Studentenbewegungen: eine vergleichende Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereingten Staaten*, 1973 (bibliografia, pp. 246-263). L’opera già citata di Alejandro Nieto, *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, è molto completa, giacché mostra le varietà nazionali del movimento studentesco internazionale, il passaggio dall’immobilismo al rinnovamento, dal riformismo alla rivoluzione, con i suoi presupposti ideologici fondamentali (la negazione della neutralità universalista della scienza, l’insegnamento, l’insieme degli studenti e l’opposizione all’autorità dominatrice). Si può concludere che il movimento studentesco “non ha per funzione il trionfo, (la sua funzione) non è quella di sostituire i partiti politici proletari, bensì di aprire come avanguardia una breccia nel sistema, attraverso la quale possano entrare presto le altre forze ... E dato che si tratta di una *nuova opposizione*, e di una breccia inedita, e si riferisce a uomini nuovi, non c’è niente di strano che adottino un linguaggio, una tecnica e simboli nuovi” (p. 160). È ciò che si chiama la “nuova sinistra”.

<sup>21</sup> È in Cina dove nasce il concetto di *rivoluzione culturale*. Per Mao Ze Dong, “El movimiento del 4 de mayo” in *Obras escogidas*, II, pp. 243 e segg. la rivoluzione culturale comincia quando “la classe operaia, le masse studentesche e la neonata borghesia nazionale” propongono una nuova cultura antimperialista e antif feudale (quindi anti-confuciana), benché ancora borghese (p. 243). Sarà soltanto nel 1966 che Mao lancerà la gioventù (le “guardie rosse”), appoggiato dall’esercito, alla “pulizia” del partito comunista cinese che gli era “scappato dalle mani”. Fu un’operazione tattica di recupero. Tuttavia, la “nuova sinistra cinese” andò più lontano e arrivò a criticare lo stesso Mao. I suoi membri furono inviati in campo di concentramento, da dove non ritornarono né ritorneranno mai. Non c’è stato anche in questo caso un *figlicidio*? Non si è utilizzata la gioventù in un momento tattico ma la si è condannata strategicamente?

<sup>22</sup> Nell’Africa negra si tratta della lotta contro la cultura metropolitana, principalmente francese e inglese, ma il movimento giovanile sarà ingenuo davanti ai pericoli della cultura nazionale neocoloniale. Cfr. Jean Pierre Ndiaye, *La juventud africana frente al imperialismo*, 1973. In questa opera si mostra come anche in Senegal c’è stata, nel maggio 1968, una vera rivolta giovanile, ma questa si è ripetuta nel 1969, mentre ciò non è accaduto in Francia. Perché la differenza? “Ciò che i padroni francesi potevano fare, contando sempre sul vantaggio del supersfruttamento neocoloniale, Senghor non lo poteva fare” (pp. 88-89). Il potere neocoloniale dello Stato dipendente non può portare le soluzioni del “centro”: sono troppo care e d’altra parte suppongono la liberazione politica ed economica. Per questo, nei paesi periferici i movimenti studenteschi sono continuati, cioè “la situazione economica nei paesi poveri tende a peggiorare, mentre lo stato generale di coscienza ed educazione cresce” (Renato Zahar, *Colonialismo y enajenación. Contribución a la teoría política de Frantz Fanon*, 1970, p. 122), da dove si deduce un rincrudimento crescente dei conflitti studenteschi nel Terzo Mondo. Per questo la guerra antirivoluzionaria dell’imperialismo tende a chiudere le facoltà *critiche* nelle università periferiche: quelle di scienze umane, sociologia (politica conflittuale della dipendenza) e psicologia (scoperta del secondo Edipo e del Freud socio-culturale).

<sup>23</sup> Cfr. lo studio di Armand e Michèle Mattelart, *Juventud chilena: rebeldía y conformismo* a partire da un’inchiesta unica nel suo genere. Portata a termine scientificamente tra giovani studenti (di classe alta, media e bassa), operai, impiegati, contadini, emarginati urbani e rurali, lo studio apre enormi possibilità di riflessione filosofica nella pedagogia. L’autore deduce che il giovane universitario si situa come “privilegiato dell’ideale” (*Idem*, p. 317), da qui si “alimentano sia sogni di realizzazione personale che sociale” (*Ibidem*). Questa gioventù “autocosciente” e ancora libera davanti al “sistema” è temibile per la cultura patriarcale imperialista del centro e manageriale della periferia. Il figlicidio è realizzato sia dai servizi di spionaggio (cfr. il piano per le università latinoamericane ideato dalla CIA) sia dalle forze di repressione (come nel caso

cultura mondiale, mondiale per la sua struttura, è reprimitrice della gioventù, la quale sta per abbandonare il gioco per entrare nel mondo del lavoro “serio”, non è ancora entrata nel sistema, ma deve entrarvi tra poco. È come l’angosciosa impressione, con le sue grida e le sue “proteste”, di colui che sta per essere incarcerato e torturato. È il tempo in cui non si accetta ancora la vicina perdita della libertà *precedente* al sistema, il fine della *pre-istoria* del funzionario, del burocrate, dell’“onesto” imprenditore, del militare, dell’operaio...

Il popolo, infine, solleva un clamore ancora più multitudinario. Ogni rivoluzione politica, economica, nazionale o sociale è contemporaneamente *rivoluzione culturale*. Volere l’indipendenza politica, economica o sociale è volere allo stesso tempo poter parlare la propria lingua, adorare il proprio Dio, rendere omaggio ai propri eroi, usare i propri simboli ... vivere nel seno della cultura popolare “della quale e nella quale siamo nati e siamo stati allevati”<sup>24</sup>. Il folklorismo, la mobilia “rustica” della casa, il ritorno alla lingua materna nazionale, l’apprezzamento della propria letteratura (il *boom* della letteratura latinoamericana), la degna autoaffermazione del meticcio, dell’indio, del negro nei Caraibi, sono segni spesso secondari della presenza della parola dell’esteriorità popolare che pro-voca una nuova pedagogica. Questa parola si pronuncia, è clamorosa; ogni questione è sapere dirla, lasciare che ci si abitui a proferirla. Essenzialmente dice: “Ho fame! Ho una mia propria storia! Lasciatemi essere dis-tinto! Non desidero più essere oggetto di missioni, né di educazione civilizzatrice, né di metodi pedagogici! Lasciatemi essere! Ho diritto!”

Il secondo passo si enuncia nella seguente maniera: *il maestro liberatore come esteriorità critica* (la *freccia f* dello *schema 3*). Colui che sarà maestro o pro-feta (colui che parlerà criticamente “davanti” al sistema) al suo inizio è uno in più, almeno un membro integrato della cultura di massa, quando non è parte della cultura oligarchica e anche imperiale. Ma un giorno *ascolta* la voce dell’Altro pedagogico (del bambino, della gioventù, del popolo). Il potere di ascoltare è già una totale conversione, una “morte per la quotidianità”<sup>25</sup>; potere stabilire la relazione “faccia-a-faccia” con il povero pedagogico è aver posto in questione *il sistema*, è essersi posto in questione *nel* sistema. Per questo il maestro dell’*anti-Emile* non richiede obbedienza al discepolo bensì richiede a se stesso come maestro obbedienza (*ob-audire*: ascoltare colui che si ha dinanzi) al discepolo. È l’anti-patto rousseauiano, imperiale o borghese dominatore. Il maestro, “chi ubbedisce viene mosso dal comando del superiore”<sup>26</sup>. Il futuro maestro liberatore è condotto per mano, cieco e debole nelle tenebre del mondo *nuovo* (che l’Altro è in *realtà*), da suo figlio, dalla gioventù, dal popolo. Soltanto la fiducia nella sua parola lo guida e gli evita l’errore, l’errare fuori del cammino che lo porta all’Altro (*freccia d*

---

di Tlatelolco, pensato criticamente da Octavio Paz in *Posdata*: “Tlatelolco è la contropartita, in termini di sangue e sacrificio, della pietrificazione del PRI [Partito Rivoluzionario Istituzionale]”, p. 149; il PRI, il partito di governo, lo Stato neocoloniale latinoamericano è il padre castrante il figlio, il padre terrorizzante). Senza avvertirla, il padre-Stato assassina la gioventù, il figlio, come vendetta: vendetta contro suo padre anche lui castrante, vendetta di essere un represso in un sistema che lo frustra, impossibilità di lasciare essere il figlio come Altro, come libero, come nuovo, come ciò che egli non ha potuto essere. Mattelart ci mostra che la gioventù di dipendenti, invece ha una “doppia tendenza sfuggente e realista” (appartiene per la sua funzione più alla cultura di massa); “alcuni potranno considerare pragmatista” il giovane operaio (p. 317). È quindi necessario differenziare le diverse gioventù. Tra di loro i contadini, essendo i più oppressi, sono coloro che hanno meno coscienza della propria oppressione. Questo ci permetterà di comprendere l’importanza del maestro pro-feta critico della liberazione. D’altra parte, è normale che davanti al sistema pedagogico quello che può dire la parola più interpellante è l’alunno-discepolo più critico, l’universitario. La sua critica è la critica del ragazzino represso, del dipendente burocratizzato, del operaio funzionalizzato.

<sup>24</sup> “[...] parentes e patria, a quibus et in qua et nati et nutriti sumus” (Tommaso de A., *Suma*, II-II, q. 101, a. 1, *resp.*) [“I genitori e la patria, dai quali e nella quale siamo nati e siamo stati allevati”, tr. it. cit., p. 186]. La cultura popolare è allo stesso tempo quella dei padri e della patria.

<sup>25</sup> Cfr. quanto abbiamo detto su questa conversione, soltanto nel suo significato ontologico ne *La Filosofia ética de la liberación*, § 33, cap. VI (t. II, pp. 134 e segg.); nel suo significato metafisico in *Idem*, § 37, pp. 175 e segg.; e § 39, pp. 193-195.

<sup>26</sup> Tomás de A., *Suma*, II-II, q. 104, a. 4, *resp.* [ed. it. cit., p. 208].

dello stesso *schema*). Il discepolo gli indica chi è “con i segni”<sup>27</sup>, con la sua parola rivelatrice, disvelatrice. Ciò che il discepolo è (il figlio, la gioventù, il popolo) deve essere creduto, “poiché si crede nell’assente, e si vede il presente”<sup>28</sup>: l’Altro come altro è al di là della presenza dell’ente; è metafisico, l’incomprensibile se non si rivela. Nel mio mondo è presente il suo volto, ma non il mistero della sua *nuova-storia-altra*. L’*ob-bediencia* della voce dell’Altro e la *fi-ducia* in ciò che rivela è il punto di partenza dell’autentico maestro, il *reale*, colui che potrà educare. La parola pro-vocante o interpellante del discepolo *con-verte* (fa convergere) il semplice padre o cittadino in un maestro. Il maestro nasce non con il *patto pedagogico* rousseauiano con il quale si esige obbedienza al discepolo; il maestro nasce quando un qualsiasi qualcuno ob-bedisce e ha *fi-ducia* nella voce di qualcuno che chiede di essere servito in ciò di cui ha bisogno e non ha come soddisfarlo. Il maestro sarà *servizio*, per questo nasce come ascolto della novità alterativa dell’Altro.

La voce dell’altro è es-igenza, perentoria chiamata a un lavoro liberatore. Per poter servire lavorando è necessario prima *con-vivere* per potere comunicare. La non comunicazione della relazione faccia-a-faccia, iniziale relazione irrispettosa, deve essere vissuta nella comunicazione<sup>29</sup>, nella convivialità<sup>30</sup>. La comunicazione è innanzitutto assumere l’oppressione dell’oppresso, vivere-con per patire-con. È qui dove si forma il maestro futuro. Il superamento della teoria appresa e irreali e la teoria che nasce dal seno del popolo e la storia, la teoria reale, si porta a termine nella *militanza*<sup>31</sup>, nell’impegno concreto dove la rivelazione dell’Altro (figlio, gioventù, popolo) porta il futuro maestro alla prassi di ciò a cui si crede ma ancora non si interpreta adeguatamente: si rischia con l’Altro come altro. Così, poco a poco, diviene altro da sé; così supera la linea dell’orizzonte del suo mondo e liberandosi dall’essere una “parte” funzionale del sistema emerge nella *esteriorità* (*ambito D* dello *schema* 3). L’impegno militante, luogo meta-fisico adeguato, il luogo ermeneutico per eccellenza (la povertà storico-reale), ha permesso al futuro maestro di crescere nell’autocoscienza forse come intellettuale critico, forse come rivoluzionario, ancora di più: liberatore<sup>32</sup>. Soltanto dall’esteriorità alle

<sup>27</sup> [...] alteri exponit per signa et sic ratio naturalis discipuli [in questo caso il futuro maestro ...] pervenit in cognitionem ignotorum” (Tomás de A., *De magistro*, in *De Veritate*, q. 11, a. 1, *resp.* F; p. 226 a). [“per il fatto che espone a un altro mediante dei segni ... [in questo caso il futuro maestro] e così la ragione naturale del discepolo ... giunge ... alla conoscenza di ciò che non sapeva”, T. d. A., “Il maestro in “La verità” in *Le questioni disputate*, a cura di P. Roberto Caggi, Bologna, Edizioni Studio Domenicano, 1992, p. 177].

<sup>28</sup> “Creduntur enim absentia, sed videtur praesentia [...] unde rationes credibilium sunt ignotae nobis” (Idem, *De fide*, in *De Veritate*, q. 14, art. 9, *resp.* e ad 1; p. 298 a) [“Si credono infatti le cose assenti, mentre si vedono quelle presenti” ... per cui le ragioni delle verità di fede sono ignote a noi”; tr. it. cit., pp. 515 e 517. La prima citazione è tratta da S. Agostino, *De vidende Deum*, Epist. 147, 2, la seconda citazione è da Riccardo di S. Vittore, *De Trinitate*, I, 4, N. d. C.]. Cfr. ciò che abbiamo detto della fede antropologica in *La Filosofia ética de la liberación*, § 31, cap. V (t. II, pp. 116-118 e nota 505, p. 241).

<sup>29</sup> La relazione “faccia-a-faccia” è una situazione originaria della non-ancora-comunicazione, che non si deve confondere con la non comunicazione dei membri della Totalità (cfr. Carlos Castilla del Pino, *La incomunicación*, 1970, dove si espongono i modi della non comunicazione totalizzata: non comunicazione nella quotidianità, la noia, la routine, il feticismo, la reificazione, ecc., 69 e segg.). La “comunicazione” della quale parliamo è quella che si raggiunge superando analetticamente il proprio orizzonte, per *con-vergere* con l’Altro in nuovo ambito del “noi”. La gioventù ha difficoltà di possedere con il mondo del sistema un ambito di autentica comunicazione.

<sup>30</sup> Nozione molto adottata da I. Illich nelle sue opere già citate. Significa superare la semplicità “comunità” (del porre qualcosa in comune) con il vivere-con (con-vivere come supremo bene umano): convivialità.

<sup>31</sup> Il filosofo argentino Osvaldo Ardiles sta lavorando questa nozione di grande fecondità per la descrizione dell’esercizio della filosofia e dell’insegnamento in generale. Il “militante” è qualcuno che immerso nella prassi scopre la necessità di una “teoria” *reale*. Habermas, citando Lukács, indica in *Theorie und Praxis* che “l’organizzazione è la forma di mediazione tra la teoria e la prassi” (p. 39). Se questo è vero socialmente, ancor prima la mediazione si produce nel “militante” che è alla base dell’organizzazione ed è il suo creatore.

<sup>32</sup> Il leader della rivoluzione cinese ci propone un nuovo modello di maestro: “La cultura rivoluzionaria è per le masse popolari una poderosa arma rivoluzionaria ... *I lavoratori culturali rivoluzionari* (sic) sono i comandanti di vario grado su questo fronte culturale. [...] Un lavoratore culturale rivoluzionario staccato dalle masse popolari non è che un ‘generale

intemperie, nella precarietà, nella persecuzione, della solitudine, nel deserto sorge il profeta, il maestro propriamente detto, il quale potrà cominciare il suo compito pedagogico.

La prassi di liberazione pedagogica (*habodah* in ebraico, il “servizio”) è la parola precisa, inequivocabile, di discernimento, è il “giudizio della Totalità”, il “criterio che di-strugge”. Il maestro da fuori del sistema (ambito *D*) taglia con spada a doppio taglio (*freccia f* dello *schema* citato). L’*ethos* del maestro è da questo momento tremendo: se non critica muore come maestro; e se vive come maestro corre il rischio continuo di essere oggetto di persecuzione, di violenza fisica, di annichilazione faticosa, di morte. La sua morte come maestro è il tradimento della parola ascoltata dal figlio, dalla gioventù, e dal popolo; la sua morte come testimone di questa parola è martirio, eroismo, la morte umanamente suprema, ancor più grande che quella dell’eroe della patria che muore per gli eguali: il maestro muore per i più deboli, per coloro che non possono difenderlo né vendicarlo. L’eroe della patria muore per il presente; il maestro muore per il futuro, per ciò che av-viene. Tuttavia, l’*ethos* proprio del maestro è la fonte feconda della verità.

La *veracità* non è la sola verità come s-coperta. La veracità è non solo dire la verità; è un volere dire la verità come vera dinanzi a chi, apprendendola, si libera. Per questo la veracità include il rischio dell’occultamento ideologico; l’ardimento che vince la paura di dire la verità erotica, pedagogica e politica che si oppone al sistema. La veracità è un momento della giustizia<sup>33</sup>, è dare al discepolo ciò che gli spetta come uomo nuovo, futuro. Il maestro che insegna la “verità” del sistema imperante, il senso occultatore degli enti a partire dal pro-getto perverso vigente, non insegna la verità né è verace. In realtà è il sapiente del sistema, è l’incaricato dai dominatori di ingannare il bambino, la gioventù e il popolo perché accettino il sistema come naturale, eterno, sacro. Al contrario, colui che professa come sua professione l’essere pro-feta o maestro, colui che ha come *ethos* di svelare ciò che il sistema pretende occultare, colui che ha come pro-getto di stare-nella-verità dell’Altro per permettere che sia se stesso, altro che il sistema, sarà un critico incorruttibile. È la *devozione sacra* che ha per il suo discepolo<sup>34</sup>, amore sviscerato superiore a qualsiasi altro amore, la perdita della vita per la fedeltà al

---

senza esercito’, e la potenza del suo fuoco non è certo in grado di abbattere il nemico. Per la realizzazione di questo obiettivo, bisogna riformare, in determinate condizioni, la nostra lingua scritta e rendere più vicina a quella delle masse popolari la nostra lingua parlata; tutti devono comprendere che le masse popolari sono *la sorgente inesauribilmente ricca* della nostra cultura rivoluzionaria. La cultura nazionale, scientifica e di massa è la cultura antimperialista e antif feudale delle masse popolari” (“Sobre la nueva democracia”, in *Obras escogidas*, II, pp. 397-398) [tr. it. cit., p. 354]. È ciò che ci dice Paulo Freire: “Solo nel suo incontro [del popolo] con la leadership rivoluzionaria, nella comunione tra i due, si costituisce questa teoria” (*Pedagogia del oprimido*, p. 242)[tr. it. cit., p. 223]. Senza questa “teoria” lo spontaneismo, la demagogia, o la controrivoluzione sviano il popolo dal suo pro-getto storico di liberazione. È la posizione di Gramsci, “l’intellettuale organico”.

<sup>33</sup> Tommaso espone la “verità come virtù” dentro il trattato *De justicia* (*Summa*, II-II, q. 109). Indica che “la virtù è la fede il cui oggetto è la verità” (*Idem*, a. 1, obj. 1) [tr. it. cit., p. 235], ma “il termine ‘verità’ ha due accezioni: Primo è verità quella per cui un oggetto è detto vero ... Secondo verità è quella disposizione per cui uno dice il vero, così da meritare il titolo di *verace*. E tale verità o *veracità* non può che essere una virtù” (*Idem*, *resp.*) [tr. it. cit., p. 235]. Ed è parte della giustizia perché la “virtù della veracità dice il rapporto ad altri (*ad alterum*) [...] in quanto cioè uno manifesta agli altri (*alteri manifestat*) (*Idem*, a. 3, *resp.*) [tr. it. cit., p. 238. Segnalo la palese difformità tra la traduzione italiana e il testo latino dove Tommaso esplicitamente scrive *alterum o alteri*, come segnala giustamente lo stesso Dussel, e che è *Altro*, l’Altro nella sua universalità generica. La traduzione italiana ha preferito un più addolcito e generico *altri*. N. d. C.]

<sup>34</sup> Il pensiero tradizionale richiede ai figli *pietas* o amore filiale al padre (*Idem*, q. 101: “[...] ad pietatem pertinet exhibere cultum parentibus et patriae”) [“spetta alla pietà prestare ossequi ai genitori e alla patria” tr. it. cit., p. 186], poco e niente si dice delle virtù del padre o maestro per il figlio. Tuttavia, dato che l’Altro è il sacro, si possono applicare in senso stretto ma antropologico relazioni riguardo al sacro. Se c’è un culto per i padri (i miei) e per la patria (la mia), quanto più ce ne sarà per l’Altro come altro? Il maestro deve avere come una religione per il discepolo (religione *antropologica*) (cfr. *Idem*, q. 81), per il “povero”. Allo stesso modo deve consacrarsi al servizio (“*devotio dicitur a devovendo* [...] Unde devotio est specialis actus voluntatis”; *Idem*, q. 82, a. 1, *resp.*) [“Devozione deriva da *devovere* [consacrare] ... Quindi la devozione è un atto speciale della volontà” tr. it. cit., p. 23]. Questa sacra devozione che il maestro ha per i suoi discepoli lo spinge a una permanente disponibilità e al servizio senza tentennamenti alla veracità fino alla morte se fosse necessario. Questo spiega la



discepolo è per l'autentico maestro guida più che la perdita del senso di vivere che gli procura il tradimento dei suoi, coloro che hanno fiducia in lui.

Non per questo il maestro lascia da parte la precisione, l'esigenza, la disciplina del figlio, della gioventù e del popolo. Al contrario, con fervore sempre rinnovato tenta di lottare contro il peggio che il discepolo ha dentro di sé: la introiezione in lui del sistema che vive negativamente come oppressione, ma che in realtà è desiderio di dominare insieme a coloro che dominano, di possedere i valori del sistema (ambito *C* dello *schema 3*). Questo discernimento impedisce all'autentico maestro di cadere nella facile demagogia e permanere nella giustizia, nel duro cammino della liberazione. È necessaria un'immensa *fortezza*, che si deve comunicare al discepolo, per coronare il processo di liberazione educativa. Discernere, come abbiamo detto, il peggio (ciò che è introiettato dal sistema) dal meglio (l'ambito di esteriorità *D*), è il compito essenziale del maestro. Tuttavia, è un compito rude, difficile, che richiede un criterio fermo e una teoria reale e chiara.

Il terzo passo si enuncia nel seguente modo: il *processo educativo nega come assunto l'introeiezione del sistema (di-struzione) e co-struisce affermativamente l'esteriorità* con la prassi analitica di liberazione, in permanente unità creativo-innovatrice del maestro-discepolo. Non c'è più un *ego* maestro puro che insegna (educatore) e un ente orfano che è educato (educando). Colui che sarà insegnato insegna dapprima a colui che sarà maestro; colui che è maestro insegna al discepolo a criticare ciò che già è e che il maestro ha appreso nel suo momento iniziale come discepolo. Ciò che adesso il maestro insegna è restituito al discepolo come obiezione, critica, domanda, derivazione, suggerimento, innovazione, ecc. Il maestro apprende quindi continuamente dal discepolo; il discepolo insegna continuamente. La relazione non è dialettica dominatrice, bensì analettica liberatrice. Vediamo come esempio alcune opposizioni di entrambe le attitudini:

#### Dialettica dominatrice

Attitudine conquistatrice  
 Attitudine dividente  
 Attitudine smobilitante  
 Attitudine manipolatrice  
 Attitudine culturale invadente

*versus*  
*versus*  
*versus*  
*versus*  
*versus*

#### Analettica liberatrice

attitudine col-laboratrice  
 attitudine convergente  
 attitudine mobilitante  
 attitudine organizzatrice  
 attitudine creatrice<sup>35</sup>

La liberazione culturale è un'azione di enorme ricchezza innovatrice. Il *soggetto co-struttore* del "nuovo" (nel bambino il *carattere* adeguato alla sua esteriorità; nel giovane il suo *compito* in una società giusta; nel popolo la realizzazione della sua *cultura popolar-nazionale*) è lo stesso educando. Ciò che accade è che per costruire prima si deve *s-montare* ciò che il sistema aveva im-posto (non solo "posto"). Questo momento s-montante è ciò che abbiamo chiamato la "di-struzione" come assunta. Cioè, si tratta di dovere negare la negazione che si era prodotta con la pedagogia della dominazione nel bambino, nel giovane, nel popolo. In effetti, la pedagogia dominatrice (a partire dal focolare, dalla scuola, dall'università, dalla scienza e dalla tecnologia, dai mezzi di comunicazione di massa; sia

---

morte di Socrate, e *antropologicamente* la crocifissione del *rabi* (maestro) di Galilea. Essenzialmente il maestro non può obbligare con la coazione fisica il discepolo, bensì con insinuazioni, con il convincimento; da lì che deve chiedergli, pregarlo (*Idem*, q. 83), al fine che accettando la nostra supplica "sia egli stesso". D'altra parte, il maestro deve "porre" segni della sua fedeltà, deve sacrificarsi lui stesso come testimone (*Idem*, q. 85), deve sapere offrire la sua stessa vita (*Idem*, q. 88). Nella sua essenza il "patto" antirousseauiano o anti-sarmientino è un giuramento del maestro (*Idem*, q. 89) a consacrarsi alla obbedienza al discepolo perché si liberi mediante il suo servizio critico.

<sup>35</sup> Per alcune di queste opposizioni vedi l'opera di Paulo Freire, *Pedagogia del oprimido*, pp. 159-244 [tr. it. cit., pp. 155-223].

dall'impero, dall'oligarchia nazionale, ecc.) tende a "conquistare" proseliti, membri, fantocci che per il numero e la passività danno consistenza al potere stabilito. Per conquistare l'Altro è necessario "dividerli", separarli, isolarli, non permettergli di prendere coscienza di gruppo, di classe, di popolo. Il divisionismo porta all'impossibilità di "mobilitarsi", di coniugare nella base una certa riflessione, una prassi pedagogica; l'azione tattica che apre la comprensione strategica della problematica critica. La smobilitazione porta alla "manipolazione" di ciascun membro della cultura di massa, sia con la propaganda, sia con l'utilizzazione per fini inconfessati, con la corruzione, con il terrore, con l'intimidazione, ecc. Tutto questo non è se non l'"invasione culturale" imperiale e oligarchico-nazionale contro la cultura popolare. Queste attitudini sono dialettiche dominatrici perché semplicemente si include l'Altro nel sistema e gli introietta la cultura imperante (l'ambito C dello schema 3). Questa introiezione dominatrice de "lo Stesso" è alienazione dell'altro, del figlio, della gioventù e del popolo. L'autoritaria vigenza del padre, la burocrazia scolarizzante, la burocrazia *totale* (direbbe Marcuse). La stessa "educazione permanente", in questo caso, non sarebbe altro che la pretesa del sistema di prolungare il tempo della manipolazione alienante dell'educando, separandolo dalle istituzioni educativo-popolari per assorbirlo totalmente in una scolarità che non terminerebbe mai (è chiaro che è impossibile nei paesi periferici per l'altissimo costo che questa inutile burocratizzazione implicherebbe).

Al contrario una pedagogia liberatrice ha coscienza che il maestro è soltanto un soggetto pro-creatore, fecondante del processo, a partire dalla sua exteriorità critica. Non pretenderebbe non influire affatto come Socrate o il precettore dell'*Emile*. Al contrario, avvertirebbe il discepolo della sua posizione fecondante, e gli darebbe coscienza riflessa di ciò che egli aggiunge al processo dell'educando, permettendogli così di essere critico riguardo al maestro critico. Tuttavia, l'unica maniera di farlo avanzare è dandogli qualcosa che gli manca: la critica liberatrice come metodo; ma affinché questa stessa critica non diventi dominatrice si deve avvertirlo *come* egli stesso esercita questa critica. Deve "scoprire le carte" affinché il discepolo conosca ciò di cui si tratta.

Il maestro critico *col-labora* nel processo. In primo luogo avvertendo su ciò che il sistema gli ha introiettato (ambito C). Questa introiezione è negazione dell'esteriorità del discepolo, e tuttavia è anche un disvalore che non deve semplicemente annullare bensì prenderne coscienza: è una negazione cosciente. In questo modo conoscerà il sistema, potrà espropriarlo di ciò che crede conveniente, non dovrà tornare a "ricominciare da capo". Soltanto qualcuno che conosce molto bene il "sistema" (e per questo naturalmente potrebbe essere dominatore dentro di esso) può esercitare questo discernimento teorico-pratico, questa ermeneutica esistenziale del sistema.

Il discepolo *con-verge* così verso i suoi condiscipoli, verso la exteriorità, per ri-conoscere i suoi stessi valori (di figlio nuovo, di generazione dis-tinta come gioventù, di cultura popolare propria). Però questa convergenza deve essere *mobilitante*, cioè deve poter esercitare una certa prassi educativa, dove nel rischio della sua stessa novità exteriorizzata vada prendendo coscienza del suo destino. È così che va sorgendo il *soggetto* attivo, creatore, co-struttore del nuovo ordine. A partire dalla sua *situazione reale* si potrà apprendere a costruire il suo nuovo mondo. Se gli si è sempre insegnato un mondo mitico, lontano, irreali, non potrà mai crescere nella realtà. Il bambino deve scoprire l'idrografia nel torrente del suo villaggio; la storia nella vita di suo padre e di suo nonno; la lingua nel suo linguaggio infantile. La gioventù deve scoprire dalla sua realtà locale, economica, politica, la realtà del mondo. Il popolo deve prendere coscienza critica della sua situazione di classe, di gruppo, di regione a partire dal suo mondo quotidiano. Per questo Paulo Freire indica che la riflessione in gruppo è l'essenziale per l'"educazione come pratica di libertà", con tutta la semplicità "delle situazioni esistenziali che rendono possibile la comprensione del concetto di cultura"<sup>36</sup>. A partire dalla scoperta della realtà l'educando

---

<sup>36</sup> Cfr. *La educación como práctica de la libertad*, Appendice, pp. 151-179 [P. F., *L'educazione come pratica della libertà*, ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1973, pp. 153-173]. Ci propone dieci situazioni, che permettono all'uomo del

deve *organizzarsi*, deve strutturare la sua prassi, condividere responsabilità, fare della sua teoria un momento chiarificatore di ciò che si vive in gruppo.

Negando quanto è introiettato, di-struggendo come assunto, il soggetto co-struttore realizza il suo compito creativo. Così comincia la rivoluzione culturale in un momento privilegiato che è quello della *cultura rivoluzionaria*. È un momento di euforia, di profonda allegria espressiva. Nell'epoca neocoloniale l'entusiasmo degli eroi del XIX secolo costruisce una nuova società emancipata. È l'allegria dalla quale "il facundico" (come Saul Taborda dice per l'Argentina: la cultura popolare dell'oppresso nelle nostre nazioni, nelle regioni, nelle provincie, nelle zone contadine o emarginate) irrompe come *nuova estetica*. Il volto dell'indio, del meticcio, dell'operaio, della donna, del bambino, del giovane, da pericoloso e brutto è visto adesso come speranza e bellezza; è di loro il futuro e la nuova patria.

Colui che si libera pedagogicamente, l'oppresso (il figlio del *figlicidio*, la gioventù e il popolo del *plebicidio*), deve poco a poco scoprire le nuove istituzioni co-struttive del nuovo ordine. Queste istituzioni anti-burocratiche devono nascere dal basso, dalla base, dal popolo. Scopre per quello e immediatamente, mediazioni eliminate dalla dominazione dei "sistemi" impiantati per opprimere<sup>37</sup>. Tra il professore maestro e l'allunno intimorito, tra il medico super-specializzato di alto livello scientifico e il malato popolare con l'influenza non ci sono momenti pedagogici intermedi, si sono eliminati. Così per esempio il *lavoratore della cultura* (come ampliamento del sistema dell'insegnamento sul "sistema scolastico" assorbente e burocratico) di ciascun isolato e quartiere, di ciascuna regione contadina, non ha bisogno di tutto il "sapere" dei maestri e dei professori, diplomati dal sistema. Può insegnare non soltanto a leggere e a scrivere, bensì può inoltre dare coscienza critica. *I lavoratori medici popolari* (uno ogni cento abitanti in Cina)<sup>38</sup> permettono di postergare la consulta del medico universitario per i casi gravi. In questo modo, il popolo assume la cultura, la sua salute, il suo trasporto, supplendo ai mostri dei "servizi" burocrattizzati che, alla fine, sfruttano il cliente e non gli danno alcuna utilità. Il *lavoratore della cultura* o il medico popolare, inoltre, *rimanendo nel seno del popolo* con i loro altri lavori (di calzolaio, panettiere, ecc.) rappresenta un momento molto più integrato della teoria-prassi, e risponde meglio alle esigenze della cultura popolare. Si restituisce al popolo non soltanto l'uso e l'apprendimento passivo della cultura; si restituisce al popolo la creazione e la costruzione della sua stessa cultura, ma ancora di più: gli si restituisce il *controllo* della sua stessa storia.

Al servizio dei leader popolari della cultura e dello stesso popolo si devono ridefinire i "sistemi" di scolarità, dell'università, della scienza e della tecnologia, dei mezzi di comunicazione di massa. In essi non soltanto deve partecipare il popolo, devono avere il controllo per mezzo dei suoi militanti rivoluzionari della propria cultura. La legge organica dell'educazione del Perù, per esempio, ci dice che "l'educazione riformata ha come senso essenziale il conseguimento di un nuovo uomo in una nuova società. Ciò significa il compito di creare condizioni originali per il sorgere di modi di comportamento personale e sociale autenticamente umani, e, pertanto, non soggetti a deformazioni storicamente prodotte nelle società sottosviluppate e nelle società opulente, entrambi rette dal profitto, dalla repressione e dall'aggressività<sup>39</sup>, e consiste in una distribuzione adeguata dei servizi pedagogici in ciò

---

popolo, attraverso disegni o foto della sua vita quotidiana, quella del quartiere, villaggio o focolare, di scoprire le strutture reali *nelle quali vive* ma delle quali non aveva coscienza. Da qui sorgono "le 17 parole generatrici scelte dall'universo lessicale" (p. 173) [ed. it. cit., p. 175] dell'educando. Esse devono essere una sintesi della sua vita, sia culturale, che economica, politica, familiare; in esse si deve scoprire come esteriorità dis-tinta. A partire dalla sua esteriorità comincia la liberazione.

<sup>37</sup> Cfr. il detto sui "sistemi" nel § 51 de *La Filosofía ética de la liberación* come, per esempio, il "sistema scolastico" o il "sistema sanitario".

<sup>38</sup> Cfr. le opere citate da Illich, specialmente, *Alternativas al médico e Une société sans école*, [tr. it. cit.] in particolare il capitolo "Caratteristiche generali delle nuove istituzioni educative" (pp. 128-171), dove si trovano regole per una nuova proposizione delle nuove mediazioni descolarizzate.

<sup>39</sup> *Reforma de la educación peruana. Informe general*, p. 45.

che si potrebbe chiamare lo “spazio educativo nazionale”<sup>40</sup>. Questo permette una maggiore partecipazione del popolo nell’assumere la sua stessa educazione, nel costituire “comunità docenti” in tutto il paese, nell’abbassare i costi, ecc. Tuttavia, non si arriva a vedere nulla della formazione dei lavoratori docenti con poca istruzione teorica, ma più adatti alle esigenze popolari. In questo senso la riforma non arriva ancora al fondo. C’è, tuttavia, un interessante “servizio civile di laureati” (di università, di istituti superiori e altri) per il quale i laureati trascorrono un certo tempo al servizio dell’educazione popolare<sup>41</sup>.

L’*ethos* del figlio, della gioventù, del popolo nel processo della sua liberazione nazionale, può soltanto scoprirsi quando ci sono autentici maestri che hanno per loro la fedeltà estrema nella venerazione dei suoi discepoli. Davanti ad essi l’educando può, sì, avere ammirazione, rispetto. Davanti ad essi ha ciò che i classici chiamavano *pietas*, non è “pietà” bensì reverenza gradita, amore al pedagogo, a colui che viene a dare la sicurezza di un “ideale dell’io” che manca al padre introiettato nel sistema e allo stesso sistema dominatore contraddittorio e immorale. Il maestro può essere oggetto di culto quando coloro che dovevano occupare il suo posto hanno tradito il figlio, la gioventù e il popolo; il padre e lo Stato neocoloniale dipendente<sup>42</sup>. Nella liberazione, invece, il padre nel focolare, il maestro nel sistema pedagogico e lo Stato indipendente permettono al figlio di sviluppare creativamente le sue possibilità alterative, meta-fisiche, dis-tinte.

La prassi di liberazione pedagogica, quindi, permette al maestro-discepolo di crescere mutuamente e di divenire così il fratello-fratello in una politica fraterna (oggetto del capitolo IX de *La Filosofía ética de la liberación*). La posizione erotica uomo-donna ha dato luogo alla posizione pedagogica padri-figli; adesso questa lascia spazio alla politica latinoamericana, adulto-adulto nella comunità fraterna.

La pedagogica è la meta-fisica filiale, quella del figlio, ma latinoamericano, quella della quale il poeta dice bene “quando io sono venuto al mondo,/ nessuno mi stava aspettando”<sup>43</sup>, o forse, nostra madre, amerindia, ha voluto aspettare per noi un futuro più promettente di quello che la storia ha concesso a lei. In un’opera di Carlos Fuentes, la india amante di Cortés avrebbe detto quanto segue:

“Si inginocchiano, gemendo; piangono; si abbracciano. Marina grida:

“Marina. – Oh, esci subito, figlio mio, esci, esci, esci dalle tra le mie gambe ... esci, figlio di puttana ... adorato figlio mio, esci subito ... cadi sulla terra che non è più mia né di tuo padre, bensì tua ... esci, figlio dei due sangue nemici ... esci, figlio mio, a recuperare la tua terra maledetta, fondata sul crimine permanente e sui sogni fuggitivi ... vedi se puoi recuperare la tua terra e i tuoi sogni, figlio mio, bianco e scuro; vedi se può lavare tutto il tuo sangue delle piramidi e delle spade e delle croci macchiate come terribili e avidi dita della tua terra ... esci alla tua terra, figlio dell’alba [...]. [ Ci sono troppi uomini bianchi al comando e tutti vogliono lo stesso: il sangue, il lavoro e il culo degli uomini scuri ... Contro di tutti dovrai lottare e la tua lotta sarà triste perché combatterai contro una parte del tuo stesso sangue [...]. Tuttavia] tu sei la mia unica eredità, l’eredità di Malintzin, la dea, di Marina, la puttana, di Malinche, la madre.

“Coro. – Malintzin, Malintzin, Malintzin; Marina, Marina, Marina; Malinche, Malinche, Malinche ...

“Marina (grida) [...] (Pausa). Tu, figlio mio, sarai il mio trionfo; il trionfo della donna ...

“Coro. – Malinchochitl, dea dell’alba ... Tonantzin, Guadalupe, madre ...”<sup>44</sup>

---

<sup>40</sup> *Idem*, pp. 134-153.

<sup>41</sup> *Idem*, pp. 179 e segg. In America latina ci sono diverse esperienze che devono essere tenute in conto; così la campagna di alfabetizzazione a Cuba, il sistema educativo del Costa Rica, gli antichi “istituti del lavoro” in Argentina (1948-1955), ecc.

<sup>42</sup> Tommaso indica che la *pietas* si occupa di “prestare ossequi ai genitori e alla patria” (*op. cit.*, II-II, q. 101, a. 1, *resp.*) [ed. it. cit., p. 186].

<sup>43</sup> Nicolás Guillén, *El son entero*, 1968, p. 66 nel poema “Cuando yo vine/ a este mundo”.

<sup>44</sup> “Todos los gatos son pardos” in *Los reinos originarios*, pp. 114-116.