



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE**

hic sunt futura

**DEPARTMENT OF LANGUAGES, LITERATURE,
COMMUNICATION, EDUCATION AND SOCIETY**

**UDINE / TRIESTE INTER-UNIVERSITY
RESEARCH DOCTORATE**

IN

“LINGUISTIC & LITERARY STUDIES”

TITLE:

**EMANCIPATORY EDUCATION BETWEEN
LITERATURE AND CULTURAL STUDIES**

COORDINATOR:

PROF. LEONARDO BUONOMO

CANDIDATE:

SUPERVISOR:

AHMED SHERIF

PROF.SSA. SERGIA ADAMO

2021





INDICE

DEDICA	H
A mo' di prologo "iniziatico e delineatore" del percorso emancipante I	
FOREWORD	1
INTRODUZIONE.....	3
PARTE PRIMA:	11
FRA L'ITALIA E IL MONDO: PARALLELISMI E TRAIETTORIE NEI PERCORSI EMANCIPANTI	11
I. GRAMSCI: IL MAESTRO COME UN "MODERNO PRINCIPE".....	12
A. Prima l'educazione per andare oltre	13
B. Uno sfondo scottante.....	17
C. L'Uomo come spirito in crescita sui rapporti storici.....	19
D. Dalla "filosofia della prassi" alle "scienze dell'educazione"	20
E. Il carattere politico della scienza	23
F. "umanamente oggettivo".....	25
G. Il maestro intellettuale.....	34
H. Riposizionare l'egemonia educativa e l'agentività collettiva	36
I. Un'egemonia educativamente osmotica fra Scuola e Partito.....	39
J. Un'identità venata dalla diversità socioculturale	42
K. La scuola come locomotiva della società.....	43
L. Lingua, Linguaggio e Grammatica.....	45
M. La traduzione come banco di prova.....	56
N. Gramsci il postcoloniale	60
O. Gramsci nel cuore della "primavera araba"	61
P. Gramsci come antidoto al neoliberismo.....	64
II. LA SCUOLA DI BARBIANA COME UN MESSAGGIO ETICAMENTE INTERCULTURALE.....	67
A. Prime istanze di dissidenza e vocazione educativa.....	68



B.	La figura del prete fra due dimensioni opposti: (de)mitizzanti.....	77
C.	Sfondo scolastico.....	86
D.	La scuola di San donato come primo banco di prova.....	89
E.	L'educazione "linguisticamente responsabile" prima.....	92
F.	Un'uguaglianza mirata tramite una scuola della Parola.....	95
G.	Il principio della responsabilità.....	103
H.	Tra don Milani e Mario Lodi.....	106
I.	Sul terreno laboratoriale s'impara collettivamente (dal basso).....	107
J.	Una lettera 'fedeisticamente rossa', estesa fino a oggi.....	122
III.	PAULO FREIRE E LA PEDAGOGIA DELLA PRASSI.....	136
A.	Sotto i riflettori biografici.....	137
B.	Prime istanze di classe, cultura e impegno politico.....	137
C.	L'esilio come laboratorio di fioritura personale fra istanze stranianti e perturbanti.....	139
D.	L'educazione come progetto criticamente radicale.....	141
E.	Distopia presente per un futuro possibile.....	143
F.	Una sintesi possibile fra opposti.....	144
G.	Lettore fra due posizioni in conflitto.....	146
H.	Pedagogia e politica.....	147
I.	Una cerniera fra umanizzazione e problematizzazione.....	149
J.	La prospettiva eticamente umanizzante.....	150
K.	L'impegno etico e l'atto complesso di amare.....	151
L.	Il carattere precario della conoscenza.....	153
M.	L'istanza di conoscere e l'atto di studiare.....	153
N.	Alfabetizzazione e <i>coscientizzazione</i>	155
O.	Tra l'educazione "bancaria" e l'educazione "problematizzante".....	158
P.	La coerenza.....	160
Q.	Nessuna risposta è definitiva.....	161
R.	L'educatore "pazientemente impaziente".....	162
S.	Il dialogo come strumento strategico.....	163



T.	La curiosità	163
U.	L'intellettuale e le masse popolari.....	165
V.	Le differenze culturali	166
W.	Il ruolo della razza nei processi di oppressione	167
X.	Pedagogia dell'indignazione.....	171
Y.	L'alfabetizzazione dei bambini.....	174
Z.	Sulla strada del rinnovamento	176
I.	SPIVAK: L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA COME MILITANZA TRA PSICODINAMICA E POLITICA.....	184
A.	Spunto biografico	184
B.	Opere.....	185
C.	Radici di un progetto pedagogico	187
D.	Il dato autobiografico.....	191
E.	Per un possibile ri-posizionamento degli studi culturali e letterari	194
F.	Intertestualità e comparatistica letteraria	196
G.	Dall'impasse storico-sociale nasce il nirvana della letteratura.....	197
H.	La decostruzione come un supplemento muto per ri-costruire il gender	198
I.	La classe come una zona grigia fra pedagogie conflittuali.....	201
J.	Tra due pedagogie: una frontaliera e un'altra estetica	203
K.	Gli studi letterari e culturali come una chiave di alfabetizzazione planetaria.....	204
L.	L'intellettuale militante.....	210
M.	Diritti umani, territorialità, ecologia letteraria	211
N.	L'educazione fra due livelli classisti.....	213
O.	Liquidazione dell'autorità egemonica.....	214
P.	L'imperativo responsabilizzante di ascoltare la subalternità.....	215
Q.	La traduzione come arena delle differenze.....	217
R.	La traduttrice femminista come una consorte negatrice dell'autorità patriarcale.....	218
S.	Tradurre lo spazio postcoloniale	220



T. Indian English come una lingua transnazionale	222
PARTE SECONDA:	224
PERCORSI EMANCIPANTI FRA CRITICA E DIDATTICA.....	224
1. ATTORNO A GRAMSCI.....	225
A. Fra Gramsci e Freire	225
B. Fra Gramsci e Lorenzo Milani.....	240
C. Fra Gramsci e Spivak	244
D. Fra Freire e Spivak.....	259
E. Fra Freire e Lorenzo Milani	264
2. GLI STUDI CULTURALI E LETTERARI COME PEDAGOGIA	266
A. Studi culturali come pedagogia	266
B. Letteratura come pedagogia	268
C. Verso le letterature planetarie.....	280
3. LA LETTERATURA MIGRANTE FRA DUE SGUARDI: OSPITE “SPAESANTE” E LEVA “PLANETARIZZANTE” DELLA LETTERATURA ITALIANA.....	286
A. Il contesto sociopolitico italiano.....	286
B. Lingua e traduzione come spartiacque e leva.....	292
C. Fra due tensioni concorrenti	298
D. Una visione imagologica	300
E. Un canone istituzionalmente ideologico.....	304
4. DALLA CRITICA ALLA DIDATTICA MANUALISTICA	308
A. Tre modelli porosi	308
B. Due filoni di manualistica.....	315
5. ISOMORFISMI IN CLASSE FRA MEDIATORI E COMPETENZE	321
A. Tra l'intellettuale e il mediatore.....	321
B. Competenze in evoluzione fra cultura e mercato.....	325
C. Le competenze interculturali.....	329
D. Gli studi letterari come palestra di competenze.....	331
6. PER UNA SCUOLA COSCIENTEMENTE ITALIANIZZANTE	335
A. La scuola come laboratorio in terra di frontiera	335



B.	L'insegnamento della lingua fra padronanza e ospitalità	339
C.	La divulgazione scientifica fra italianizzazione e scrittura	342
7.	INTERCULTURALITÀ FRA SUBALTERNITÀ E CENTRALITÀ.....	343
A.	Italianità e razzismi.....	343
B.	L'intercultura dallo spazio emancipante all'assetto sociopolitico ..	345
C.	Il nocciolo "meticcio" dell'educazione interculturale	351
8.	A mo' di conclusione	355
	Ricadute educative per una disciplina culturalmente condivisa	355
	BIBLIOGRAFIA.....	359
A.	STUDI CRITICI E DIDATTICI.....	359
B.	PERIODICI QUOTIDIANI E RIVISTE.....	369
C.	OPERE E ROMANZI	372
D.	SITOGRAFIA	373



DEDICA

L'autore di questa tesi si trova profondamente in debito a una caterva di persone oltre le quinte, che, in concezione freiriana, si dimostrano pazientemente "impazienti". Mi sento soprattutto riconoscente a tale rappresentatività, felicemente sussistente nell'emotività inesauribile della mia famiglia, anche se fisicamente assente, e nella poliedrica professionalità della mia relatrice, ispiratamente onnipresente.

Grazie infinite a Sergia Adamo e al suo affiatato circolo.



A mo' di prologo del percorso emancipante

Nel Cinquecento, della “servitù volontaria” narra Étienne de La Boétie (1530–1563):

“[...] i tiranni quanto più saccheggiano tanto più esigono; quanto più devastano e distruggono tanto più ottengono, quanto più li si serve tanto più diventano potenti, forti, per tutto annientare e distruggere. Ma se non si dà loro più niente, se non si presta loro obbedienza, senza bisogno di combatterli e di colpirli rimangono nudi e sconfitti, ridotti a un niente, proprio come il ramo che, non ricevendo più linfa e alimento dalla radice, inaridisce e muore. [...] Decidete una volta per tutte di non servire più, e sarete liberi. [...] Certamente tutti gli uomini, almeno finché hanno in sé qualcosa di umano, per lasciarsi assoggettare hanno bisogno o di esservi stati costretti o di essere stati ingannati. [...] Per sua natura l'uomo è e vuole essere libero, ma la sua natura è anche fatta in modo tale da prendere facilmente la piega che le viene data dall'educazione. Diciamo allora che tutte le cose diventano naturali per l'uomo quando vi viene educato e vi si abitua, ma che gli è propriamente connaturato solo ciò a cui lo colloca la sua indole semplice e non alterata. Quindi la causa prima della servitù volontaria è l'abitudine. [...] È sorprendente come cedono sull'istante alla minima lusinga. Teatri, giochi, commedie, spettacoli, gladiatori, animali esotici, medaglie, esposizioni di dipinti e altre droghe di questo genere costituivano per i popoli antichi l'esca della servitù, il prezzo della libertà, lo strumento della tirannide. Con questi mezzi, questi sistemi, questi allettamenti, gli antichi tiranni stordivano i loro sudditi sotto il giogo. Così quei popoli inebetiti, trovando gradevoli simili passatempi, divertiti dai vani piaceri che venivano fatti balenare davanti ai loro occhi, si abituavano a servire in modo sciocco. [...] Non sono gli squadroni a cavallo né le schiere di fanti, né le armi a difendere il tiranno. Da principio si fa fatica a crederlo, ma è così [...] È accaduto sempre che cinque o sei uomini siano diventati i confidenti del tiranno, o perché si sono fatti avanti da soli o perché sono stati chiamati da questi per diventare complici delle sue crudeltà, compagni dei suoi piaceri, ruffiani della sua lussuria, soci nello spartirsi i frutti delle sue ruberie. [...] Questi sei profittatori ne hanno altri seicento sotto di loro, che si comportano nei loro riguardi come essi fanno col tiranno. A loro volta i seicento ne hanno sotto di loro altri seimila [...] Dietro costoro la fila prosegue interminabile, e chi volesse divertirsi a dipanare questa matassa vedrebbe che non sono seimila, ma centomila, milioni le persone che rimangono legate al tiranno con questa fune e si mantengono ad essa [...] Insomma, tra favori e vantaggi, protezioni e profitti ottenuti grazie ai tiranni, si arriva al punto che quanti ritengono vantaggiosa la tirannia sono quasi



altrettanto numerosi di quelli che preferirebbero la libertà. [...] Così il tiranno assoggetta gli uni servendosi degli altri, e viene difeso da uomini da cui dovrebbe difendersi, se valessero qualcosa [...] Eppure, vedendo questi individui che servono il tiranno per trarre vantaggio dal loro potere e dalla servitù del popolo, spesso mi stupisce la loro malvagità e talvolta mi fa pena la loro stupidità; perché, a dire il vero, avvicinarsi a un tiranno cos'altro significa se non allontanarsi dalla propria libertà e afferrare, per così dire, a due mani e abbracciare la propria servitù? [...]

Non è sufficiente che gli obbediscano, devono compiacerlo rompendosi le ossa, tormentandosi e distruggendosi per curare i suoi interessi; devono amare ciò che egli ama, sacrificare i propri gusti ai suoi, violentare la propria indole sino a spogliarsi della propria personalità [...] Quale condizione è più miserabile del vivere così, senza avere nulla di proprio, dipendendo da un altro per il proprio benessere, la propria libertà, il proprio corpo, la vita stessa? [...] Allevate i vostri figli, perché, nel migliore dei casi, li porti alla guerra e li conduca al macello, li faccia ministri delle sue bramosie, ed esecutori delle sue vendette. Vi ammazzate di fatica perché possa trattarsi delicatamente nei suoi lussi e voltolarsi nei suoi piaceri sporchi e volgari. Vi indebolite per renderlo più forte e rigido nel tenervi la briglia più corta. E di tutte queste indegnità, che neanche le bestie potrebbero accettare o sopportare, voi potreste liberarvi se provaste, non dico a liberarvene, ma solo a volerlo fare. Siate decisi a non servire più, ed eccovi liberi. Non voglio che lo scacciate o lo scuotiate, ma solo che non lo sosteniate più, e lo vedrete, come un grande colosso al quale è stata tolta la base, piombare giù per il suo stesso peso e rompersi. [...] Impariamo dunque una buona volta, impariamo a far bene, leviamo gli occhi al cielo, sia per il nostro onore, sia per amore della virtù, sia ancora, volendo parlare con cognizione di causa, per l'amore e l'onore di Dio onnipotente, fedele testimone delle nostre azioni e giusto giudice delle nostre colpe. Dal canto mio sono convinto, e non credo di sbagliare, poiché non vi è cosa più contraria all'infinita liberalità e bontà di Dio della tirannia, che laggiù all'inferno egli riservi qualche pena particolare per i tiranni e i loro complici”¹.

¹ Étienne de La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria*, (traduzione di Carla Maggiori), Macerata, Liberilibri, 2004, pp. 8-38.



Dal Secondo Novecento fino a oggi, di vari momenti emancipanti parlano, fra gli altri:

➤ George Orwell in *Romanzi e saggi*: “I filosofi, gli scrittori, gli artisti, persino gli scienziati, non hanno solo bisogno di incoraggiamento e di un pubblico: hanno anche bisogno del costante stimolo degli altri. È quasi impossibile pensare senza parlare. [...] Se si elimina la libertà di parola, le facoltà creative inaridiscono”. “[...] Chiunque comprenda il ruolo centrale che la letteratura svolge nello sviluppo della storia umana, deve anche comprendere che la resistenza al totalitarismo, sia esso imposto dall’esterno o dall’interno, è questione di vita o di morte”. “[...] L’invasione della letteratura da parte della politica doveva avvenire. Doveva avvenire, anche se non fosse sorto il problema del totalitarismo, perché noi abbiamo sviluppato una sorta di rimorso che i nostri nonni non avevano, una consapevolezza dell’enorme ingiustizia e miseria del mondo, e un senso di colpa che ci spinge ad agire in qualche modo e che rende impossibile un atteggiamento puramente estetico verso la vita”. “[...] Parole quali democrazia, socialismo, libertà, patriottico, realistico, giustizia hanno ciascuna di esse diversi significati che non possono essere riconciliati tra loro. Nel caso di una parola come democrazia, non solo non esiste una definizione concordata, ma ogni tentativo di ottenerne una viene ostacolato da tutti i lati”.

Nel 1984 Orwell continua: “Il potere non è un mezzo, è un fine. Non si stabilisce una dittatura nell’intento di salvaguardare una rivoluzione, ma si fa una rivoluzione nell’intento di stabilire una dittatura. Il fine della persecuzione è la persecuzione. Il fine della tortura è la tortura. Il fine del potere è il potere”.

➤ George Bernard Shaw: “Se il suo impero [dell’Inghilterra] significa governare il mondo come Denshawai è stato governato nel 1906 [...], allora non ci può essere dovere politico più sacro e urgente sulla terra della distruzione, sconfitta e soppressione dell’Impero”².

➤ Goethe: “Nessuno è più schiavo di colui che si ritiene libero senza esserlo”.

➤ Aldous Huxley: “Ci sarà, in una delle prossime generazioni, un metodo farmacologico per far amare alle persone la loro condizione di servi e

² L’incidente di Denshway è il nome dato a un fatto di sangue e di proditoria violenza avvenuto il 13/06/1906 da parte degli ufficiali britannici contro i contadini egiziani nel villaggio di Denshaway. Il testo in inglese, citato nella prefazione di George Bernard Shaw alla propria commedia *Bull’s Other Island*: “If her [England’s] empire means ruling the world as Denshawai has been ruled in 1906 [...] then there can be no more sacred and urgent political duty on earth than the disruption, defeat, and suppression of the Empire...”. Cfr. Danny Morrison, *The Pigeons of Denshawai*. Cfr. Il sito (consultato il 29/11/2020) <https://www.dannymorrison.com/the-pigeons-of-denshawai/>



quindi produrre dittature, come dire, senza lacrime; una sorta di campo di concentramento indolore per intere società in cui le persone saranno private di fatto delle loro libertà, ma ne saranno piuttosto felici, in quanto verranno sviati dalla volontà di ribellarsi per mezzo della propaganda o del lavaggio del cervello, potenziato con metodi farmacologici. E questa sembra essere la rivoluzione finale”³.

- Danilo Dolci: “A chi obietta che finora nella storia non sono stati possibili cambiamenti strutturali con metodi nonviolenti, che non sono esistite rivoluzioni nonviolente, occorre rispondere con nuove sperimentazioni per cui sia evidente che quanto ancora non è esistito in modo compiuto, può esistere. Occorre promuovere una nuova storia”⁴.
- Tiziano Terzani: “L’educazione dovrebbe cominciare con l’insegnare il valore della non violenza, che ha a che fare poi con tutto”⁵.
- Luis Sepúlveda: “Il mondo non ha altro passato né altro futuro che il meticciano”⁶.
- Jill Biden: “L’insegnamento non è un lavoro. È uno stile di vita. Permea tutta la tua vita”⁷.

³ Il testo in inglese: “There will be, in the next generation or so, a pharmacological method of making people love their servitude, and producing dictatorship without tears, so to speak, producing a kind of painless concentration camp for entire societies, so that people will in fact have their liberties taken away from them, but will rather enjoy it, because they will be distracted from any desire to rebel by propaganda or brainwashing, or brainwashing enhanced by pharmacological methods. And this seems to be the final revolution”. C’è non poca titubanza su quando e dove si è effettivamente stato detto. Mentre alcuni fonti ricordano di aver detto alla UCSF School of Medicine di San Francisco “California Medical School, 1961”. Cfr. David Livingstone, *Transhumanism: The History of a Dangerous Idea*, Sabilillah Publications, 2015, p. 179. Altri, invece, confermano di esser menzionato in un discorso, tenuto a UC Berkley nel 1962 e intitolato: “*The Ultimate Revolution*”. Il discorso è, comunque, registrato in due file audio sul sito (consultato il 03/11/2020) https://archive.org/details/AldousHuxley--TheUltimateRevolution--ABlueprintToEnslaveTheMasses/Aldous_Huxley--The_Ultimate_Revolution--Berkeley_Part1.mp3

⁴ Danilo Dolci, *Non sentite l’odore del fumo?*, Laterza, Bari, 1971, p. 90; in Danilo Dolci, *Una rivoluzione nonviolenta*, (a cura di) Giuseppe Barone, Milano, Terre di mezzo, 2007, p. 144.

⁵ Tiziano Terzani, *La fine è il mio inizio. Un padre racconta al figlio il grande viaggio della vita*, (a cura di) Folco Terzani, Milano, Longanesi & C., 2006, p.399.

⁶ Silvia Albertazzi, *La letteratura postcoloniale: dall’impero alla world literature*, Carocci, 2013, p. 9.

⁷ Il testo in inglese: “Teaching is not a job. It’s a lifestyle. It permeates your whole life”. Mini Racker, (10/05/2018) *Jill Biden talks education policy, teaching experiences*, The Stanford Daily. Cfr. Il sito (consultato il 28/11/2020) <https://www.stanforddaily.com/2018/05/10/jill-biden-talks-education-policy-teaching-experiences/>

FOREWORD

Before engaging in the realms of research, this research journey starts with a prologue parade of significant citations to inaugurate the imminent path of the thesis positioned among the narrative, the historical and the pedagogical features. Thus, the borders of research can be guided smoothly without wandering in vain into other spheres. Subsequently, two introductory and preparatory preambles are strategically employed to gradually accelerate the sensitizing approach towards further advancements onwards.

With reference to the recent UNESCO`s programs, concerning the quality education for employability and sustainable development, either in the late agenda 21 or in the coming one of 2030, this thesis would like to accomplish a relatively extensive view for the main inclusive and emancipating educational theories and practices, not limited to these employability standards or those quality thresholds in Education, especially regarding Literary and Cultural studies, but also the equality and emancipatory policies, premeditated in intercultural contexts.

The thesis, following the path suggested by the title, aims to build a theoretical basis, investigating, not only in the Italian context but also at a global level, the formative and educational scope of the teaching of contemporary literature, especially in language, literature and translation lessons.

The thesis is divided into two parts: the first focuses on parallels and trajectories which, intersecting the biographical, intellectual and socio-political dimensions, are questioned as a function of the production of a new formative and educational profile.

This profile constitutes the red thread of the thesis, which aims to map the main theses and practices of the figures under consideration, with particular attention to the teaching of literature. The figures of reference are Gramsci, Don Lorenzo Milani, Paulo Freire and Spivak. A biographical profile is drawn for each one, a panorama of the main points of the individual positions on the issue of education, then opening reflection to possible practices to be implemented in today's context.

The second part, on the other hand, aims to establish possible links between these four proposals, in an emancipating perspective but inclined to put it into practice in a didactic sense, from a sustainable and intercultural perspective. Thus, this part branches off into various critical paths, didactic

models, porous and mestizo horizons of interdisciplinary studies, especially between cultural and literary studies and pedagogical ones.

This part has seven chapters. The first, from a comparative point of view, identifies lines of continuity between the main proposals already discussed in the previous chapters; the second is committed to demonstrating the powerfully formative and educating scope of both cultural and literary studies, placing emphasis on the planetary perspective of world-wide literary works; the third chapter offers an overview of migrant literature in Italy, starting from the historical profile and ending with a reflection on the current competing tensions between those who conceive of migrant literature as "small narratives" in the process of evaporation and those who consider it as a rare opportunity to be seized or an inescapable imminent future for literary studies to be reconstructed together, instead of increasing a further historiography of neo-colonial practices in terms of language, translation, imagology and canon; the fourth chapter tries to cross the boundaries between criticism and manuals to propose, through the hermeneutic model in literary study, a promising perspective for literary studies; the fifth chapter aims to present, through isomorphisms in the teaching sector, a transformative perspective of cultural and literary skills in another participatory horizon in which the cultural mediator, concrete heir of the historical intellectual, can play socio-political roles with a high rate of individual and collective agency; the sixth chapter, in an attempt to focus on the school reality that deals with teaching Italian between natives and allochthones, presents a proposal for the creation of a scientific-popular language in Italian; the seventh and final chapter focuses, by way of conclusion, on the prejudiced claims raised on interculture, digging, with an interdisciplinary approach, between the colonial and media archives on the one hand, and some teaching proposals and possibly educational repercussions on the other, in an attempt to advance knowledge in this area and to try to rethink a possible culturally shared discipline.

INTRODUZIONE

Un approccio alla realtà che si potrebbe definire come “tecnocapitalista” fa della tecnica la “bacchetta magica” che dovrebbe trainare tutti gli altri valori morali o umani sui quali sono costruiti i saperi nella modernità. La relativa cultura di massa non è altro che, secondo Edgar Morin, “il riflesso pubblicitario dell’evoluzione consumistica del mondo occidentale”⁸.

Sul piano pedagogico, tale forma di vita nasce all’interno del pensiero unico egemone che vuole fare del mondo un unico grande villaggio; ma questo non per facilitare la comunicazione umana o il riconoscimento reciproco. Siamo così entrati nell’era della nuova servitù, quella del tecnocapitalismo e della concezione dell’individuo come surrogato alienante. Ma se la servitù può esistere senza il capitalismo, il capitalismo non può esistere senza la servitù. Nel regime della *Pax Romana*, la servitù indicava il possesso degli oggetti ma implicava anche una certa responsabilità dal padrone verso quanto si possiede. Nell’era della *Pax Americana*, però, la servitù tecnocapitalista, legalmente consentita alle aziende, si concentra sul controllo e sull’utilizzo relativamente coordinato alle energie sfruttabili e disponibili dell’oppresso per generare, fra l’altro, varie tipologie di servitù finanziarie e creditizie. In sostanza, un nuovo stile di vita il cui scopo sarebbe il consumo e l’accumulo delle ricchezze, in modo da trasformare l’essere umano in un *robot* biologico, destinato esclusivamente al bene economico e al vivere in un certo “darwinismo sociale”. Sul terreno culturale, tale globalizzazione con la propria carica incontrastata di sopraffazione tecnocapitalistica, guidata dagli Stati Uniti, ha generato un simile svuotamento progressivo delle tradizionali identità culturali legate per lo più all’appartenenza nazionale nel resto del mondo⁹. Come scrive Silvia Albertazzi:

oggi quasi completamente estinto il colonialismo, resta l’imperialismo come forma di ‘neocolonialismo’, dominio indiretto politico, ideologico, culturale, economico e sociale dei paesi del Terzo Mondo [...] il mantenimento, la gestione, la manipolazione e la mobilitazione dell’intero sistema d’istruzione, della lingua e dell’uso linguistico, la letteratura, le religioni e i mezzi di comunicazione [...] il potere su un’intera area della coscienza¹⁰.

⁸ Edgar Morin, *Lo spirito del tempo*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1962, (traduzione di Andrea Miconi), Milano, Meltemi, 2002.

⁹ Cfr. Sergia Adamo, *Culture planetarie? Prospettive e limiti della teoria e della critica culturale*. Roma, Meltemi, 2007, pp. 9-10.

¹⁰ Silvia Albertazzi, *La letteratura postcoloniale: dall’impero alla world literature*, Carocci, 2013, pp. 11-12.

Nel tentativo di rispondere “civilmente” con una cultura nonviolenta, gli studi culturali, nati prima in Inghilterra poi emigrati in America ma articolati con la lezione del decostruzionismo francese, vanno a cercare i valori soppressi della cultura, concepita piuttosto come un ‘intero sistema di vita’, secondo Raymond Williams, mediante le tracce dei conflitti prodotti dalle differenze sessuali, etnico-razziali, religiose, geografiche all’interno delle varie forme di espressione culturale delle voci esplicite e implicite dei gruppi subalterni nei confronti della cultura dominante¹¹.

In tal senso, e nel tentativo di prevenire scenari più funesti di quelli attuali agonizzanti fra violenza e sopraffazione, spicca quello che possiamo definire come educazione emancipante: un percorso sostanzialmente trasformativo che è in grado di cambiare pacificamente la realtà circostante. In realtà, l’educazione da sola non può cambiare completamente lo stato delle cose, questo è chiaro. Attualmente, poi, con l’emergenza pandemica mondiale, il lavoro collettivo in rete emerge allo stesso modo come una tattica sociopolitica, colta presto dalle istituzioni tecno-capitalistiche per poter far sopravvivere la qualità della forza produttiva sociale, per garantire la funzionalità, in termini bio-politici, dei soggetti intesi come forza-lavoro.

Di conseguenza, l’imperativo etico del nostro tempo appare forse come un’esigenza urgente di ricostituire nodi e reti, o meglio usare la metafora dei ragni e ragnatele, all’interno della “società civile”, per cercare di istituire nuovi spazi di resistenza al pensiero unico livellante e disumanizzante magari con il suggerimento di Paulo Freire, che si vedrà più avanti, di dover rimanere “tatticamente dentro ma strategicamente fuori”.

Nella stessa direzione, il compito attuale della scuola dovrebbe andare oltre i disegni già sperimentati. Bisognerebbe creare, quindi, un’educazione che tranquillizzi le anime e conceda fiducia nelle capacità umane. Un’educazione che non generi più paure infondate né suggerisce ipocrisie sociali.

Le pedagogie della pace che educano, fra l’altro, alla democrazia e alla legalità, ossia quelle dal carattere nonviolento o pacifico dovrebbero riuscire ad accogliere le diversità, proprio come suggerisce Lévinas in *Totalità e infinito* nel 1961, quando parla della fenomenologia del volto dell’altro e sostiene la positività dell’incontro con la diversità. Un discorso reiterato anche in Hannah Arendt ne *La banalità del male* del 1963 dove si dimostra come “le peggiori nefandezze della storia siano state causate da esseri insignificanti, servi e schiavi del potere istituzionale, ridotti a burattini senza fili nelle mani dei

¹¹ Cfr. Sergia Adamo, *Culture planetarie?* cit., p. 11.

potenti”¹². Facendo sempre attenzione al fatto che in ambito educativo ogni intervento “correttivo” od “orientativo” può implicare infatti un atto di violenza¹³.

Nell’educazione “asimmetrica”, l’educatore rappresenta colui che incarna il modello e lo trasmette in una dimensione unidirezionale, mentre l’educando è colui che prende progressivamente forma secondo quel modello. Dunque, tale operazione educativa sarebbe protesa a incutere i presupposti costituenti di tale modello, progressivamente affinché gli educandi possano assimilare quanto richiesto e, di seguito, potersi trasformare nel modello “immobile” dell’educatore. Invece, in un altro tipo di educazione, quella “simmetrica”, educatore ed educando dialogano profondamente basandosi su valori del Vero, del Bene e del Bello con lo scopo di procedere entrambi verso nuove mete e forse altrove poiché nessuno conosce la destinazione¹⁴.

Mille nozioni non producono un’esperienza viva giacché l’esperto non è altro che una figura che oltrepassa il dotto che rimane al sicuro fra un sistema di sapere già meditato e un mondo già ordinato. L’esperto, invece, mette alla prova non solo le sue nozioni ma anche se stesso¹⁵.

Spicca, dunque, come esito, una sorta di conflitto comportamentale fra lo stupore che genera l’intelligenza e la stupidità che provoca la violenza.

Il bambino guarda il mondo con una attenzione amorevole, stupita, gioiosa. Con gli anni, la sua apertura al mondo lascia il posto alla conoscenza, al sistema dei nomi e dei concetti, alle nozioni. L’artista riesce a recuperare quello sguardo, ad osservare nuovamente ogni cosa, ogni persona come un mistero, un assoluto che non trova il proprio significato in un sistema di significati, di rimandi, di usi, ma che dev’essere interrogata per rivelare il suo vero nome¹⁶.

Di conseguenza, la violenza risulta essere un

segno della debolezza di chi non regge l’affronto della realtà, di chi resta stordito, più che stupito da essa. I suoi sensi sono ottusi, le fonti della bellezza sono per lui aride, perché non ha la pazienza di attendere che esse sgorghino dalle crepe aperte nel sistema dei nomi e delle idee. [...] Il compito degli educatori è quello di favorire, non in un futuro più o meno lontano, ma qui e ora, questa rivelazione della bellezza¹⁷.

¹² Antonietta Pistone, Provinciale di Foggia, anno XVIII-n.5, 2006. Cfr. il sito (consultato il 02/12/2020) <http://www.filosofico.net/integraultpistone.htm>

¹³ Cfr. Antonio Vigilante, *L’educazione è pace, Scritti per una pedagogia nonviolenta*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014, pp. 10-13.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

In realtà, per saper costruire una potente coscienza e conquistare un pensiero critico, bisogna saper *essere* assieme a saper *fare*: oppure, per usare i termini di Paulo Freire, bisogna essere *coscientizzati* dalle istanze della libertà di pensiero e *alfabetizzati* con il possesso della “Parola” come vedremo più avanti. Insieme a Paulo Freire i punti di riferimento che questa tesi prende in considerazione sono prima di tutto Antonio Gramsci, e poi don Milani e Gayatri Chakravorty Spivak: quattro pensatori molto diversi tra loro, ma accomunati dall’importanza che nel loro lavoro riveste l’educazione come spinta emancipatoria.

Ma non si tratta qui solo di educazione in generale, ma di interrogarsi sul ruolo della letteratura in queste proposte emancipatorie. L’idea di fondo è infatti che leggere criticamente la letteratura possa servire a creare nuovi modelli di convivenza, di interpretazione della Storia e, di conseguenza, del presente.

L’azione pedagogica è complessa in quanto comprende insieme creatività e attività politica. Vanno proprio in questa direzione i discorsi postcoloniali e le letterature migranti e postcoloniali portatori di altre storie del mondo, interpretabili da altri soggetti, altri centri, altre prospettive, capaci di mettere in crisi la “forzata dualità” fra l’identità e l’alterità. Tale lettura può promettere nuove identità planetarie, reduci dalle conseguenze sociopolitiche dell’imperialismo occidentale moderno. Alla base di tutto ciò c’è naturalmente il concetto di cultura e il suo legame con la dimensione educativa.

Nella concezione dei classici dell’antichità l’idea di cultura si lega a quella di educazione dell’essere umano (*paideia*), come nella *Repubblica* di Platone, che la concepisce come formazione intellettuale e morale, in senso collettivo e non solo individualistico. Tale concezione viene ripresa dall’Umanesimo e dal Rinascimento per rendere universale il sapere. Tale modello, che sfocerà nella visione illuminista subisce una modificazione durante il Romanticismo per acquisire successivamente una natura dicotomica tra “scienze della natura” e “scienze dello spirito”. Questa trasformazione dovrà aprire una pista che concepisce la cultura, in senso antropologico, come insieme di costumi etici e linguistici, elaborati dalla struttura sociale (non più dagli individui), per formare successivamente un sistema di trasmissione dei comportamenti prescritti da tali costumi. Nell’Ottocento, la cultura, o civiltà, intesa nel suo senso etnografico più ampio, diviene quell’insieme complesso che include le conoscenze, le

credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'essere umano in quanto membro della società¹⁸.

Però, nel tentativo di ricostruire nuove società dopo le due guerre mondiali, emergono nei meandri dei dibattiti culturali una varietà di azioni e pratiche che sono pedagogicamente e politicamente tese a confrontarsi con culture diverse, rappresentabili in termini di multi-, trans-, intra-, interculturalismo. Non si tratta di sinonimi intercambiabili. Mentre il "multiculturalismo" è teso a registrare la co-esistenza di più culture che convivono spesso fianco a fianco come giustapposte, l'"interculturalità" riconosce l'intreccio e le reciproche influenze e connessioni che sussistono tra quelle culture, mai isolate né concepibili come autonome o statiche. D'altra parte, il concetto di "transculturalità" focalizza l'idea del "passaggio" o della trasformazione di concetti, esperienze, modelli da cultura a cultura¹⁹.

Sul fronte critico degli studi interculturali, esistono connessioni significative con la comparatistica e gli studi letterari, come spiega Armando Gnisci che, dopo quarant'anni di "militanza accademica" e di meritevoli apporti interculturali, si è sentito come "uno straniero in terra straniera"²⁰. Gnisci argomenta in toni precisi quanto sia inospitale, ingiusta ed escludente la cosiddetta "civiltà" europea negli ultimi anni:

In questa epoca in cui la nostra indefessa ricolonizzazione immateriale del mondo avviene attraverso gli strumenti di ferro del WTO, della Banca Mondiale, della cupola insopportabile del G8 e della guerra preventiva dei ricchi contro i poveri, mentre i poveri cercano di spostarsi verso le nostre terre. Non fanno civiltà interculturale né i prestiti a strozzo con gli aggiustamenti strutturali, né la cooperazione internazionale, né la carità dei missionari cristiani; né le leggi

¹⁸ In area tedesca, sempre nell'Ottocento, cominciano ad affermarsi alcuni tratti distintivi culturali: "Kultur" indica usi, costumi, tradizioni che definiscono lo Spirito di un popolo; "Bildung" si riferisce a formazione ed educazione degli individui alla dimensione della "Kultur"; "Zivilisation" rimanda al progresso economico e materiale, base anche per lo sviluppo della "Kultur". Cfr. Edward Burnett Tylor, *Primitive Culture*, prima pubblicazione nel 1871, ripubblicato da Cambridge University Press nel 2012.

¹⁹ Per approfondire tali concetti in ottica filosofica recente, cfr. Marcello Ghilardi, *Filosofia dell'interculturalità*, Brescia, Morcelliana, 2012.

²⁰ Armando Gnisci (1946-2019) è stato, nel 1991, il primo studioso a segnalare l'esistenza nascente di una Letteratura Italiana della Migrazione e della Mondializzazione (LIMM) con il libro *Il rovescio del gioco* del 1992. Ha fondato la Banca dati BASILI (1997) presso l'ex-Dipartimento di Italianistica della Sapienza di Roma oltre alla rivista "Kúimá. Creolizzare l'Europa" (2001) ripresa poi (2012) nella "Rivista dell'Arte". Per approfondire le riviste dedicate alla letteratura migrante, prevalentemente online, cfr., per esempio, https://it.wikipedia.org/wiki/Armando_Gnisci#cite_note-4/; <https://basili-limm.el-ghibli.it/>; <http://www.corrieredellemigrazioni.it/>; letteranza.org;

poliziesche che la “fortezza Europa” ha messo a punto, malamente (più malamente che altrove, in Italia) contro i migranti²¹.

In Europa, soprattutto dopo la Seconda guerra mondiale, ha iniziato a prendere spazio una nuova coscienza, emersa dai valori e dai principi anticoloniali. Nuove voci si alzano da altri continenti: da Ho Chi Min a Frantz Fanon ad Aimé Césaire e Agostinho Neto, oltre ai miti della rivoluzione cubana fino a Toni Morrison, Édouard Glissant, Ngugi wa Thion’go, Derek Walcott, Eduardo Galeano, Roberto Fernández Retamar e tanti altri.

una sfera di incontri pacifici eppure severissimi e puliti, generosi e scorticanti, tra umani di civiltà che si sono conosciute e contrapposte nell’epoca moderna. Una sfera nella quale finalmente l’ex-colonizzato ha potuto parlare all’ex-colono europeo e si è fatto ascoltare [...] Un ascolto che per cinque secoli non avevamo nemmeno concepito, e che tutta la filosofia moderna d’Europa non ha concepito fino alla metà del XX secolo, [...]. Solo Montaigne e qualche viaggiatore del Cinquecento ne avevano intuito l’importanza o raccontato l’avvio, disperso²².

Grazie alla ripresa della nozione di letteratura mondiale, le letterature europee non occupano il centro del mondo letterario. Al contrario, sono emerse “quelle extra-europee pensate come testi letterari sparsi e più o meno preziosi o appartenenti a letterature esotiche e minori”. È questo è avvenuto anche grazie alla coscienza critica “de-coloniale” capace di concepire la letteratura mondiale come il “crocevia di tutti i mondi letterari, nei quali la corona europea, formata da letterature in lingue diverse ma dentro una civiltà comune, è una provincia come le altre, che scambia e traduce luce, come tutte”. D’altro canto, si sa che la modernità è stata “la croce del martirio” dei popoli extra-europei in cinque secoli di “devastazione” del resto del mondo. Una situazione che prosegue tuttora, nel secolo della globalizzazione²³.

Nella gigantesca gabbia tecno-capitalista, infatti, non è azzardato parlare di ingiustizia sociale, quando secondo alcune statistiche ONU il 18% degli uomini ha a disposizione l’83% del reddito mondiale. Le linee geostoriche dell’ingiustizia ci consentono di vedere chiaramente le relazioni fra passato e futuro. Ed è proprio su queste basi che il presente sembra esigere un imperativo etico di insegnare, divulgare ed educare a una cittadinanza che

²¹ Armando Gnisci, *Multiculturale* 2004. *Le Simplegadi*, 2004, 2,2: 6-8. (consultato 20/12/2020) Cfr. https://all.uniud.it/simplegadi/wp-content/uploads/2004/Gnisci_Simplegadi_2.pdf

²² Armando Gnisci, Franca Sinopoli, Nora Moll, *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, pp. 9-10.

²³ Ivi, pp. 15-17.

parta da “presupposti planetari”, fondati sui valori di uguaglianza e riconoscimento reciproco delle diversità culturali e sociopolitiche²⁴.

Secondo Gnisci, per gli italiani, saper acquisire tale sensibilità verso la letteratura mondiale potrebbe voler dire prepararsi a mondializzare la mente e sapersi decolonizzare. Un tramite importante in questo sarebbe la rete planetaria di traduzioni che veicolano tante letterature del mondo nel tentativo di raggiungere una reciproca liberazione attraverso processi educativi che prevedono valori da costruire insieme, invece di emanare leggi intrise di razzismo²⁵. Come scrive Gnisci, “l’ideologia razzista, con molteplici varianti, poggia sulla dimostrazione errata dell’inferiorità fisica e intellettuale o dell’anormalità dell’altro (rispetto a una norma posta da un enunciatore e ritenuta superiore)”²⁶.

Come punto di riferimento fondamentale per tale presa di coscienza dobbiamo ricordare l’Edward W. Said di *Culture and Imperialism*. In particolare quando scrive parole come queste:

La percezione che gli europei ebbero di un mutamento di prospettiva, terribile e disorientante, nel rapporto tra Occidente e non-Occidente fu un fatto radicalmente nuovo, mai sperimentato né durante il Rinascimento europeo né al tempo della “scoperta” dell’Oriente tre secoli più tardi. Basti pensare alle differenze tra Poliziano che recupera e lavora sui classici greci negli anni intorno al 1460 e due uomini come Bopp e Schlegel che leggono i grammatici sanscriti verso il 1810, e un orientalista o un politologo francese che legge Fanon durante la guerra algerina del 1961, oppure il *Discours sur le colonialisme* di Aimé Césaire alla sua uscita, nel 1955 – cioè, subito dopo la disfatta francese a Dien Bien Phu. Non solo quest’ultimo, sfortunato lettore è chiamato in causa dagli indigeni proprio mentre il suo esercito subisce gli attacchi dei nativi – un’esperienza mai provata dai suoi predecessori – ma si trova a leggere un testo scritto nella lingua di Bossuet e Chateaubriand che utilizza concetti presi da Hegel, Marx e Freud per incriminare la stessa civiltà che li ha prodotti. Fanon si spinge anche oltre quando rovescia la tesi, fino ad allora mai messa in discussione, secondo la quale l’Europa avrebbe portato le colonie alla modernità per sostenere invece che non soltanto “il benessere e il progresso dell’Europa sono stati edificati col sudore e i cadaveri dei negri, degli arabi, degli indiani e dei gialli” ma che “l’Europa è letteralmente una creazione del Terzo Mondo” [...]²⁷.

Proprio come sottolinea Spivak, l’intercultura e l’integrazione non iniziano né al momento dell’iscrizione a scuola né quando si attraversa una frontiera, ma più probabilmente con la storia plurisecolare del colonialismo europeo e delle resistenze dei popoli colonizzati. Di conseguenza, re-immaginare sia il “nostro” territorio sia quelli altrui da cui provengono gli

²⁴ Cfr. Ivi, p. 22.

²⁵ Cfr. Ivi, pp. 15-17.

²⁶ Ivi, pp. 28-29.

²⁷ Ivi, pp. 45-54.

stranieri diventa compito della scuola, sempre in prima linea per insegnare a re-immaginare il pianeta come fatto di diverse relazioni culturali, sociali, economiche fra le varie parti fra Nord e Sud del pianeta.

Questa tesi si propone dunque di offrire una visione quanto più possibile ampia delle principali teorie e pratiche inclusive ed emancipanti nell'educazione, con un riferimento particolare alle politiche di equità ed emancipazione che l'insegnamento degli studi letterari e culturali potrebbe riuscire a promuovere efficacemente, soprattutto in contesti interculturali.

All'interno di una vera e propria “nebulosa di tendenze, sensibilità artistiche e posture critiche che segnano l'orizzonte culturale contemporaneo”²⁸, la tesi parte dal terreno del “laboratorio italiano”, prefigurato qui in due figure emblematiche. Una di loro parte dal contesto sociopolitico mentre l'altra dal contesto religioso (come si vedrà con le scuole di Gramsci e Lorenzo Milani). La tesi si estende a vagliare poi la teoria dell'insegnamento presso altre due figure, extraeuropee questa volta, portatrici di esperienze educative che fanno riferimento al Sud del mondo (Freire e Spivak).

La tesi cercherà di dimostrare come tali figure si siano impegnate, ognuna a suo modo, a liberarsi dalle scorie di sistemi educativi repressivi. E allo stesso tempo cercherà di portare le loro idee sul terreno della pratica dell'educazione letteraria e delle sue specificità.

²⁸ Silvia Albertazzi, et al., ‘Avverare la realtà.’ “Letteratura e orizzonte politico”, *L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Eds. Silvia Albertazzi, et al., *Between*, V.10 (2015), <http://www.Betweenjournal.it/>

PARTE PRIMA:
FRA L'ITALIA E IL MONDO:
PARALLELISMI E TRAIETTORIE NEI
PERCORSI EMANCIPANTI

I. GRAMSCI: IL MAESTRO COME UN “MODERNO PRINCIPE”

Scrivere di Gramsci oggi appare, a prima vista, come il tentativo di una zattera di attraversare un oceano, per le numerose e multiformi letture che la sua opera ha suscitato e continua a suscitare²⁹. Gramsci ha mille facce, dovute ora alla sua variegata proliferazione intellettuale, ora alle varie letture che spesso vogliono inquadrare o ridurre i suoi percorsi a un determinato profilo.

La *Bibliografia Gramsciana online* vanta oltre venti mila documenti, scritti in più di quaranta lingue diverse³⁰. Nel 1960, lo storico americano John M. Cammett, con la sua tesi di dottorato: *Antonio Gramsci and the Origins of Italian Communism*, forse è stato il primo ad aprire un dibattito accademico su Gramsci fuori dai confini dell'Italia e dell'italiano³¹. Partendo, poi, dagli anni Settanta, gli spunti gramsciani attinenti alla “quistione meridionale” si elaborano in modo rivoluzionario combaciando con l'analisi delle realtà postcoloniali nel mondo per diventare strumenti d'analisi globali negli scenari post-coloniali³².

L'insolita duttilità del pensiero di Gramsci è insomma in grado di proporre il marxismo come metodo di studio e di costruzione sociopolitica, aperto, fruibile e “alla portata di ogni uomo libero”³³.

²⁹ Cfr. Giovanni Genovesi, *Il “mio” Gramsci su educazione e scuola*, SPES Rivista on-line della Società di Politica, Educazione e Storia, Supplemento di “Ricerche Pedagogiche”. Anno X, n. 6, 2017, pp.3-40.

³⁰ Cfr. Bibliografia Gramsciana on line, <https://www.fondazionegramsci.org>

³¹ Cfr. M. John Cammett, *Antonio Gramsci and the Origins of Italian Communism*, Stanford University Press, 1967 Stanford, in Eric J. Hobsbawm, *Come cambiare il mondo. Perché riscoprire l'eredità del marxismo*, RCS Libri Spa, 2011 Milano, p. 135.

³² Annamaria Baldussi, Patrizia Manduchi (a cura di), *Gramsci in Asia e in Africa*, Cagliari, Aipsa Edizioni, 2010, p. 15.

³³ Patrizia Manduchi, *Antonio Gramsci e il dibattito intellettuale nel mondo arabo contemporaneo* in A. Baldussi, P. Manduchi, cit., 2010, p. 141.

A. Prima l'educazione per andare oltre

L'universo educativo occupa l'epicentro del progetto filosofico di Gramsci, con diverse ricadute dal punto di vista sociopolitico. Ogni considerazione di Gramsci da una prospettiva pedagogica³⁴ si intreccia inoltre con altre figure di intellettuali che hanno lasciato, a vario titolo tracce durature nel panorama storico dell'educazione e dell'insegnamento in Italia: a partire da Machiavelli fino a Croce e Gentile³⁵.

In Gramsci convivono due istanze che saranno motori di riflessione critica: la sua provenienza da un ambiente artigiano-pastorale, da una parte, gli studi classici, dall'altra, coniugati con una forte attrazione per l'idealismo, in particolare quello crociano, nei cui confronti svilupperà poi in seguito una posizione molto critica. A questo proposito basti ricordare l'accusa rivolta a Croce e a Gentile – dei quali non mancano certo nei suoi scritti delle tracce – di favorire con il loro classismo il blocco borghesia-fascismo, operazione del tutto contraria al concetto gramsciano di egemonia³⁶. Ne consegue,

³⁴ Gli scritti più attendibili sulla figura di Gramsci il pedagogista a partire dagli anni 2000, girano attorno a quanto segue: Peter Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, tr. it. di Alessandro Medas, (a cura di) Fausto Telleri, Sassari, Carlo Delfino, 2008; Stefano Salmeri, Rosario S. Pignato, *La pedagogia di Gramsci attraverso le Lettere dal carcere*, in *Gramsci e la formazione dell'uomo*, in *Itinerari educativi per una cultura progressista*, (a cura di) S. Salmeri, R.S. Pignato, Acireale-Roma, Bonanno, 2008; Pietro Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010; Vincenzo Orsomarso, *La scuola come problema: da Labriola a Gramsci, con uno sguardo al presente*, in "Studi sulla formazione", 2-2010; Riccardo Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi, 2013; Daniele Martinez, *Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, in "Studi sulla formazione", 1-2014; Vincenzo Orsomarso, *Fare l'educazione politica di "chi non sa". Machiavelli nei Quaderni del carcere*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 202, 2017; Massimo Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

³⁵ Cfr. *Il congresso dei giovani*, in "L'Ordine Nuovo", quotidiano, 29 gennaio 1921 e *Socialismo e fascismo*, *L'Ordine Nuovo (1921- 1922)*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 53-55. in Genovesi, cit., pp.3-40.

³⁶ Con *egemonia* s'intende il potere politico esercitato con il consenso e non solo il dominio: "La prima occorrenza del lemma «egemonia» è in Q 1, 44, 41, in cui incontriamo l'espressione «egemonia politica», espressione introdotta da G. tra virgolette, a indicare la sua particolare valenza rispetto all'accezione generica di "preminenza", "supremazia", che si ritrova a partire dal prosieguo dello stesso appunto, finendo per costruire uno spettro estremamente ampio di significati in un ambito di contesti che va dall'economia alla letteratura, dalla religione all'antropologia, dalla psicologia alla linguistica. [...] Egemonia culturale che a sua volta non va contrapposta a quella politica, come testimonia l'uso di

ovviamente, una dura critica della Riforma Gentile, tutta imperniata sulla necessità di formare la classe dirigente, i governanti, escludendo assolutamente i governati in quanto mai sarebbero potuti (o avrebbero dovuto) diventare governanti³⁷.

Gramsci chiede di leggere il presente non più in base alla dicotomia positivista causa-effetto, focalizzando, invece, l'attenzione sulla capacità dialetticamente trasformatrice delle relazioni storico-sociali che abbiano una forza eminentemente rinnovatrice e trasformatrice della realtà, condizionata soprattutto dal modo di interpretare gli eventi storici alla luce delle eventuali esigenze del presente.

Fra i variegati percorsi di studio e di progettualità che Gramsci delinea, resta la linea pedagogica come un filo rosso di tutto il suo pensiero, come elemento che lo spinge a istituire una scuola perfino durante il suo confinamento a Ustica³⁸ e poi nel carcere di Turi³⁹. È qui che egli riesce a mettere alla prova le sue ipotesi sul rapporto fra intellettuali / maestri e non intellettuali / scolari, soprattutto quando entrambe le parti, condividendo una situazione di subalternità, si scambiano reciprocamente e collettivamente le

espressioni quali «egemonia politico-culturale», «politico-intellettuale». «intellettuale, morale e politica» e simili [...] Per quanto riguarda il significato da attribuire al termine «egemonia», fin dall'inizio (Q 1, 44, 41) G. oscilla tra un senso più ristretto di «direzione», contrapposto a «dominio», e uno più ampio comprensivo di entrambi (direzione più dominio), Egli infatti scrive che «una classe è dominante in due modi, è cioè “dirigente” e “dominante”. È dirigente delle classi alleate, è dominante delle classi avversarie. Perciò una classe già prima di andare al potere può essere “dirigente” (e deve esserlo): quando è al potere diventa dominante ma continua ad essere anche “dirigente”». Giuseppe Cospito, egemonia in Guido Liguori/ Pasquale Voza (a cura di), *Dizionario Gramsciano 1926-1937*, Roma, Carocci, 2009, pp. 266-269.

³⁷ Per Gramsci, la filosofia della prassi è uno storicismo assoluto senza alcun residuo di trascendenza, in contrapposizione a Croce, accusato da Gramsci di non aver capito il meccanismo dialettico: “Nel processo dialettico (per Croce) si presuppone ‘meccanicamente’ che la tesi debba essere ‘conservata’ dall’antitesi per non distruggere il processo stesso, che pertanto viene ‘preveduto’ come una ripetizione all’infinito, meccanica, arbitrariamente prefissata. Si tratta di uno dei tanti modi di ‘mettere le brache al mondo’ ”. Dal canto suo Gramsci sostiene che “nella storia reale l’antitesi tende a distruggere la tesi, la sintesi sarà un superamento, ma senza che si possa a priori stabilire ciò che della tesi sarà ‘conservato’ nella sintesi” *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 1220-1221. in Genovesi, cit., pp.3-40.

³⁸ Cfr. Lettera del 21 dicembre 1926 a Piero Sraffa, in Antonio Gramsci, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1947, p.16.

³⁹ Cfr. Giovanni Lay, *Colloqui con Gramsci nel carcere di Turi*, in “Rinascita”, n. 8, 20 febbraio 1965.

idee e le pratiche⁴⁰. Se l'osmosi educativa fra le due parti non fosse così continua, come quella fra governanti e governati, il rapporto, necessariamente, dovrebbe rompersi.

Gramsci, avendo maturato varie tattiche educative nel suo percorso che parte dalla sua fondazione della rivista "L'Ordine Nuovo" nell'aprile 1919 fino ai *Quaderni* carcerari, non rinuncia alla funzione fondamentale dell'educazione come strumento umanizzante ed emancipante, soprattutto all'interno dell'ambiente del lavoro.

Gramsci costruisce le sue concettualizzazioni educative sulla base delle condizioni sociali del lavoratore, in quanto i "Consigli di fabbrica" gestiscono le scuole operaie tramite i propri intellettuali organici. Quindi, spicca il coinvolgimento reciproco nei processi dialogicamente formativi fra intellettuali e lavoratori come banco di prova del sistema educativo in generale⁴¹. Agli intellettuali spetta il compito principale di costruire una nuova cultura omogenea nella quale si riformi una nuova visione unitaria del mondo, che rattoppi le lacerazioni, le frammentazioni, le incongruenze che facevano parte delle precedenti visioni subalterne del mondo⁴². Gramsci sostiene che il rapporto pedagogico fra gli intellettuali e le masse va a buon fine qualora si

⁴⁰ Gramsci descrive in modo conciso e chiaro lo studio collettivo: "Una delle attività più importanti, secondo me – scrive – da svolgere da parte del gruppo insegnante sarebbe quella di registrare, sviluppare e coordinare le esperienze e le osservazioni pedagogiche e didattiche; da questo ininterrotto lavoro solo può nascere il tipo di scuola e il tipo di insegnante che l'ambiente richiede. Che bel libro si potrebbe fare, e quanto utile, su queste esperienze". Lettera a Giuseppe Berti del 4 luglio 1927, in *Lettere dal carcere*, Roma, Editori Riuniti, 1988, 2° VOL., pp. 90-91.

⁴¹ Cfr. A. Gramsci, *Il problema della scuola*, in "L'Ordine Nuovo", 27 giugno 1919 poi in *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*, Torino, Einaudi, 1954, pp. 255-256. *Il movimento torinese dei Consigli di fabbrica* (Rapporto inviato nel luglio 1920 al Comitato esecutivo dell'Internazionale comunista), in *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*, cit., pp. 176-186.

⁴² Gramsci scrive: "L'elemento popolare "sente", ma non sempre comprende o sa; l'elemento intellettuale sa, ma non sempre "sente" [...] L'errore dell'intellettuale consiste (nel credere) che si possa sapere senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato (non solo del sapere in sé, ma per l'oggetto del sapere) cioè che l'intellettuale possa essere tale (e non un puro pedante) se distinto e staccato dal popolo-nazione, cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole e quindi spiegandole e giustificandole nella determinata situazione storica, e collegandole dialetticamente alle leggi della storia, a una superiore concezione del mondo, scientificamente e coerentemente elaborata, il "sapere"; non si fa politica-storia senza questa passione, cioè senza questa connessione sentimentale tra intellettuali e popolo –nazione". Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1505.

uniscano due istanze: la comprensione razionale e la dimensione emozionale. Su questa sintesi si fonda tutta la sua “filosofia della prassi”⁴³.

Tuttavia, sebbene il rapporto maestro-scolaro si nutra di reciproci scambi intellettuali, l’educatore non può mai dimenticare che a lui tocca guidare il processo di insegnamento-apprendimento e, al tempo stesso, saper cogliere i bisogni e gli interessi dell’individuo in formazione.

Gramsci, intellettuale e segretario di partito, almeno fino alla sua incarcerazione, fa della politica un tutt’uno indissolubile con l’educazione e l’istruzione⁴⁴.

Al di là della polemica con Gentile e Lombardo Radice, Gramsci vuol sostenere che non ci può essere educazione senza istruzione. Anzi, chi ritiene che l’istruzione sia separabile dall’educazione, sarà, per Gramsci, un mediocre insegnante⁴⁵, che magari potrà avere allievi ben istruiti, ma certamente meno colti. E questo perché un tale insegnante svolge scrupolosamente la parte meccanica del suo lavoro ma l’allievo, se ha una mente attiva, conferirà un proprio ordine, con l’aiuto del suo ambiente sociale, al “bagaglio” di conoscenze accumulato⁴⁶.

Di conseguenza, l’educazione, secondo Gramsci, è la strada da percorrere per ottenere i cambiamenti che si auspicano da una rivoluzione senza violenza. Gramsci, rifiutando il fatto che solo una rivoluzione cruenta possa portare a un miglioramento sociale, affida il cambiamento radicale della società alla funzione che dovrà svolgere l’intellettuale organico alla classe popolare e al partito politico, il “nuovo principe”, facendo da costante rapporto tra essi e la cultura⁴⁷.

⁴³ A partire dai Quaderni numero 4 e 11, Benedetti e Coccoli osservano come, per Gramsci, il sapere senza comprendere e soprattutto senza ‘sentire’ sia la causa del fallimento del rapporto pedagogico tra intellettuali e masse, poiché «per la filosofia della praxis, l’essere non può essere disgiunto dal pensare, l’uomo dalla natura, l’attività dalla materia, il soggetto dall’oggetto; se si fa questo distacco si cade in una delle tante forme di religione o nell’astrazione senza senso». Quaderno 11, p. 1505. Cfr. Giuseppe Benedetti, Donatella Coccoli, *Gramsci per la scuola, Conoscere è vivere*, Roma, L’Asino d’Oro, 2018.

⁴⁴ Gramsci spiega: “l’aver insistito troppo in questa distinzione è stato grave errore della pedagogia idealistica e se ne vedono già gli effetti nella scuola riorganizzata da questa pedagogia. Perché l’istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un “meccanico recipiente” di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene “astrattamente” negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicistica”. *Gli intellettuali e l’organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955, p. 107.

⁴⁵ Genovesi, cit., pp.3-40.

⁴⁶ Ivi, p. 108.

⁴⁷ Cfr. Genovesi, cit., pp.3-40.

B. Uno sfondo scottante

Forse la scuola può sembrare una parte isolata nel progetto sociopolitico gramsciano, ma essa va vista in relazione alla posizione che in esso occupa il problema del Meridione d'Italia tra la fine dell'Ottocento e i primi vent'anni del Novecento. In questo modo appariranno più che giustificate le forti riserve di Gramsci nei confronti dell'idea di scuola proposta dai socialisti riformisti, un'idea del tutto aliena dall'esigenza di cultura del proletariato⁴⁸.

Infatti, l'enfasi del verbo socialista cade sull'impegno etico-politico a fare tutti i cittadini, e soprattutto i diseredati, partecipi dell'impegno politico, a differenza della visione liberale in cui la classe dirigente si assume sia l'impegno etico sia la responsabilità e l'onere di guidare le masse⁴⁹. In effetti, il problema di chi e come debba guidare le masse, non tanto per trascinarle, ma piuttosto per renderle politicamente consapevoli, sarà una questione che travaglierà costantemente, in maniera più o meno diretta, il partito socialista e lo stesso Gramsci, intenzionato a superare l'idea un gruppo dirigente per lo più di estrazione borghese.

In sostanza, il fatto di avere un gruppo dirigente limitato alla classe borghese (cosa che significa non essere stati in grado di trovare e di costruire un'alternativa) costituisce un problema per tutta la sinistra del tempo. E Gramsci cercherà di indicare un'alternativa nel desiderio di un affrancamento intellettuale e morale di tutti gli uomini; punterà su una loro partecipazione attiva e cosciente alla lotta per tale riscatto, senza affidarsi alla guida delle élites borghesi⁵⁰.

Il partito socialista si troverà lacerato nel momento in cui si tratterà di prendere decisioni che comportano l'uso non tanto della forza politica, quanto

⁴⁸ Gramsci ammette: "Ha più giovato all'alfabetismo la propaganda socialista di tutte le leggi sull'insegnamento obbligatorio. La legge è un'imposizione: può importi di frequentare la scuola, non può obbligarti a imparare, e, quando abbia imparato a (non) dimenticare. La propaganda socialista desta il sentimento vivo del non essere solo individui di una piccola cerchia, di interessi immediati (il comune, la famiglia), ma i cittadini di un mondo più vasto, con gli altri cittadini del quale bisogna scambiare idee, speranze, dolori". A. Gramsci, *Analfabetismo*, in "La Città futura", 11 febbraio 1917 poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 81-82, ma il concetto era già nell'"Avanti!" del 24 dicembre 1916, poi in *Scritti giovanili*, cit., pp. 57- 59.

⁴⁹ Cfr. Adolfo Omodeo, *Difesa del Risorgimento*, Torino, Einaudi, 1951. È questo il limite storico ed etico più grande che Gramsci rimprovera alla borghesia postunitaria, di aver rinunciato a educare il popolo. Cfr. *Quaderni del carcere*, p. 1367.

⁵⁰ Cfr. Genovesi, cit., pp.3-40.

della violenza vera e propria, sia nelle piazze sia nei campi di battaglia. Basti pensare, soprattutto, alla sostanziale impotenza che la sinistra, socialista e comunista nel suo insieme, e non solo come gruppo dirigente, manifesta di fronte alle azioni violente delle squadre fasciste. Il verbo socialista, fondato sulla volontà di emancipazione degli oppressi attraverso l'educazione, che significa diffusione della cultura e della consapevolezza politica, rigetta per principio qualsiasi forma di violenza e, quindi, qualsiasi sacrificio di vite umane, e punta decisamente all'emancipazione e all'affermazione di un certo tipo di moralità, senza la quale il socialismo muore. Proprio da qui nasce la tensione tra Gramsci e la dirigenza del partito socialista, dal suo guardare alla possibilità di una rivoluzione, fondata su un forte impegno educativo, che in seguito, prospetta una trasformazione sociale non violenta. Per questo Gramsci punta a fare dell'educazione l'arma più potente per liberare gli oppressi e gli sfruttati dalla subalternità attraverso un'azione che prevede immancabilmente la partecipazione critica e consapevole di tutte le forze popolari e non solo della borghesia. In effetti, Gramsci sostituisce a una visione manichea della società una concezione dialettica secondo cui una classe può e deve usare per i propri fini i mezzi messi a punto dalla cultura di un'altra classe, pena l'asservimento a quest'ultima. Perché limitarsi agli strumenti della propria classe condurrà prima o poi al ricorso della violenza. Quindi l'educazione sarebbe l'unica strada obbligatoria da percorrere quando ci si trova in situazione di minorità⁵¹.

⁵¹ *Ibidem.*

C. L'Uomo come spirito in crescita sui rapporti storici

Tutta l'analisi di Gramsci riguardo all'educazione parte essenzialmente dalla concezione dell'essere umano, non più come individuo limitato dalla propria individualità, ma piuttosto inteso come una serie di rapporti grazie ai quali si forma il suo spirito, matura il suo carattere e si costruisce una sua identità dinamica, idealmente proiettata dal passato verso il futuro⁵². Sin dal 1919, Gramsci considera l'educazione nella scuola non solo come un problema politico, ma anche una questione specificamente tecnica⁵³. Quindi, l'Uomo non nasce tale ma lo diventa grazie a un intreccio di rapporti che lo formano e a una cultura in cui e per cui vive, cresce e cambia. E chi guida questo cambiamento? Prima di tutto, il "filosofo reale", il politico (l'uomo della *polis*), colui che insegna il metodo per conoscere tali rapporti, per poterli affrontare e, poi, dominarli. E colui che può anche identificarsi con il maestro, ossia con l'intellettuale organico (in relazione alla scuola), teso a conoscere la propria storia e quella della cultura⁵⁴.

⁵² Gramsci mette in dettaglio la concezione dell'uomo: "occorre concepire l'uomo come una serie di rapporti attivi (un processo) in cui, se l'individualità ha la massima importanza, non è però il solo elemento da considerare... L'individuo non entra in rapporti con gli altri uomini per giustapposizione, ma organicamente, cioè in quanto entra a far parte di organismi dai più semplici ai più complessi... Questi rapporti non sono meccanici... (al punto che) si può dire che ognuno cambia se stesso, si modifica nella misura in cui cambia e modifica tutto il complesso di rapporti di cui egli è il centro dell'annodamento. In questo senso il filosofo reale è e non può non essere altri che il politico, cioè l'uomo attivo che modifica l'ambiente, inteso per ambiente l'insieme dei rapporti di cui l'individuo entra a far parte. Se la propria individualità è l'insieme di questi rapporti, farsi una personalità significa acquistare coscienza di tali rapporti, modificare la propria personalità significa modificare l'insieme di questi rapporti. Ma (alcuni di) questi rapporti sono necessari e altri volontari. Inoltre, averne coscienza più o meno profonda... già li modifica. Gli stessi rapporti necessari in quanto sono conosciuti nella loro necessità cambiano d'aspetto e di importanza... Ma ... non basta conoscere l'insieme dei rapporti in quanto esistono... importa conoscerli geneticamente, nel loro moto di formazione, poiché ogni individuo non solo è la sintesi dei rapporti esistenti, ma anche della storia di questi rapporti, cioè il riassunto di tutto il passato". *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, Einaudi, 1948, pp. 27-30.

⁵³ Articolo non firmato, *Il problema della scuola*, "L'Ordine Nuovo", 27 giugno 1919.

⁵⁴ Nel 1916 Gramsci, sulla cultura, dichiara: "La cultura [...] è organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione della vita, i propri diritti e i propri doveri. Ma tutto ciò non può avvenire per evoluzione spontanea, per azioni e reazioni indipendenti dalla propria volontà, come

D. Dalla “filosofia della prassi” alle “scienze dell’educazione”

È sulla “filosofia della prassi”⁵⁵ che si fonda il rapporto tra gli uomini e la realtà, rapporto che si dà in forma di intreccio fra i fenomeni naturali e l’insieme delle tradizioni delle esperienze umane e delle istituzioni sociali, risultati, a loro volta, dall’influenza dei fattori ambientali e delle interazioni circostanziali. È con la prassi che gli uomini, intrecciando fenomeni reali volontà e pensiero, possono trasformare il mondo e creare un nuovo contesto storico grazie all’intelligenza e alle energie investite nel contesto storico in cui vivono⁵⁶.

In linea con questa visione unitaria, l’azione formativa avrà il compito vitale di impiegare i propri intellettuali organici e indipendenti nella formazione delle masse popolari⁵⁷.

La “filosofia della prassi” ha la caratteristica distintiva di essere educativamente dialettica, storicista e immanente, vale a dire aliena da ogni trascendenza. Di conseguenza, concentra la scientificità come principio governante soprattutto nelle sue pratiche concrete. Gramsci, infatti, chiarisce

avviene nella natura vegetale e animale in cui ogni singolo si seleziona e specifica i propri organi inconsciamente, per legge fatale delle cose. L’uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica, e non natura [...]. Solo a grado a grado, a strato a strato, l’umanità ha acquistato coscienza del proprio valore e si è conquistato il diritto di vivere indipendentemente dagli schemi e dai diritti di minoranze storicamente affermatesi prima”. Alfa Gamma (A. Gramsci), *Socialismo e cultura*, in “Il Grido del Popolo”, 29 gennaio 1916, in A. Gramsci, *Scritti giovanili (1914-1918)*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 22-26.

⁵⁵ Gramsci chiarisce: “La filosofia della prassi non tende a risolvere pacificamente le contraddizioni, non è lo strumento di governo di gruppi dominanti per avere il consenso ed esercitare l’egemonia su classi subalterne; è l’espressione di queste classi subalterne, che vogliono educare se stesse all’arte di governo e che hanno interesse a conoscere tutte le verità, anche le sgradevoli e ad evitare gli inganni... delle classi superiori e tanto più di se stesse”. Gramsci, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, cit., p. 237.

⁵⁶ Gramsci scrive: “la filosofia della praxis non tende a mantenere i “semplici” nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma invece a condurli a una concezione superiore della vita”, Gerratana, cit., p. 1384.

⁵⁷ Gramsci scrive: “Questo secondo compito, che era fondamentale [...] ha assorbito tutte le forze, non solo quantitativamente ma anche qualitativamente; per ragioni ‘didattiche’, la nuova filosofia si è combinata in una forma di cultura [...] per suscitare un gruppo di intellettuali propri del nuovo gruppo sociale di cui era la concezione del mondo”. (Ivi, p. 1224).

acutamente le sottili differenze che intercorrono fra l'ipotesi scientifica che può essere una pura ideologia e la realtà obbiettivamente scientifica⁵⁸.

Sin dalle sue prime riflessioni sulla nozione di scienza, Gramsci dichiara di voler combattere sia contro la “superficiale infatuazione per le scienze” sia contro la “grande ignoranza dei fatti e dei metodi scientifici”⁵⁹, residui di un retaggio dell'ottimismo positivistico generale del XIX secolo, fautore di un'interpretazione materialisticamente meccanica e deterministica di un marxismo evoluzionistico. Gramsci svela la falsità delle equazioni scienza naturale/scienza esatta e scienza naturale/scienza per eccellenza, che vogliono scimmiettare metodi e strumenti delle scienze naturali. Per questo mette in risalto l'equivoco intorno ai termini “scienza” e “scientifico”⁶⁰, insistendo sulla non definitività o perentorietà della scienza, e chiamando in causa, a titolo esemplificativo, addirittura la teoria atomistica per mostrare come essa possa essere superata da un'altra più generale, esattamente come accade a tutte le conoscenze scientifiche⁶¹. Al contrario, Gramsci sostiene che assolutezza o perentorietà possono comportare la morte della scienza stessa⁶². Pertanto, ne consegue la sua asserzione della storicità della scienza al pari di

⁵⁸ Gramsci scrive: “Porre la scienza a base della vita, fare della scienza la concezione del mondo per eccellenza, quella che snebbia gli occhi da ogni illusione ideologica, che pone l'uomo di fronte alla realtà così come essa è, significa ricadere nel concetto che la filosofia della prassi abbia bisogno di sostegni filosofici all'infuori di se stessa. Ma in realtà anche la scienza è una superstruttura, una ideologia. Si può dire, tuttavia, che nello studio delle superstrutture la scienza occupi un posto privilegiato, per il fatto che la sua reazione sulla struttura ha un carattere particolare, di maggiore estensione e continuità di sviluppo [...] Che la scienza sia una soprastruttura è dimostrato anche dal fatto che essa ha avuto dei periodi interi di eclisse, oscurata come essa fu da un'altra ideologia dominante, la religione che affermava di aver assorbito la scienza stessa [...] Inoltre: la scienza, nonostante tutti gli sforzi degli scienziati, non si presenta mai come nuda nozione obbiettiva; essa appare sempre rivestita di ideologia e concretamente è scienza l'unione del fatto obbiettivo con un'ipotesi o un sistema d'ipotesi che superano il mero fatto obbiettivo. È vero però che in questo campo è relativamente facile distinguere la nozione obbiettiva dal sistema d'ipotesi, con un processo di astrazione che è insito nella stessa metodologia scientifica”. Ivi, pp. 55 e 56, passim.

⁵⁹ Q. 11 § 39.

⁶⁰ Nel *Quaderno “speciale” 11*, Gramsci si impegna a negare che “ogni metodo che fosse simile al metodo di ricerca e di esame delle scienze naturali, diventate le scienze per eccellenza, le scienze-feticcio» oltre che «non esistono scienze per eccellenza e non esiste un metodo per eccellenza”. Q. 6§180.

⁶¹ Cfr. Q. 11§30, Q. 11§37.

⁶² Gramsci scrive: “Se le verità scientifiche fossero definitive, la scienza avrebbe cessato di esistere come tale, come ricerca, come nuovi esperimenti e l'attività scientifica si ridurrebbe a una divulgazione del già scoperto. Ciò che non è vero, per fortuna della scienza”. Q. 11§37.

ogni tipo di conoscenza⁶³. Gramsci, allarga esponenzialmente lo spazio in cui si mettono in discussione le scienze esatte, inglobandovi diverse discipline (tra cui, per esempio, filosofie, ideologie e linguaggi), e in seguito, conferendo a questa discussione una dimensione politica che orienta le tendenze di ogni forma di pensiero⁶⁴ che si proclama “vera” ed “esatta” al di sopra di tutte le altre.

Gramsci considera “forma e contenuto” un tutt’uno dotato di una valenza che è sia estetica sia storica, laddove “forma” si riferisce a “un determinato linguaggio” mentre “contenuto” guarda a “un determinato modo di pensare”⁶⁵.

⁶³ Gramsci scrive: “Ma se le verità scientifiche non sono neanche esse definitive e perentorie, anche la scienza è una categoria storica, è un movimento in continuo sviluppo. Solo che la scienza non pone nessuna forma di “inconoscibile” metafisico, ma riduce ciò che l’uomo non conosce a un’empirica “non conoscenza” che non esclude la conoscibilità, ma la condiziona allo sviluppo degli elementi fisici strumentali e allo sviluppo della intelligenza storica dei singoli scienziati”. *Ibidem*.

⁶⁴ Gramsci spiega: “Dal non comprendere la storicità dei linguaggi e quindi delle filosofie, delle ideologie e delle opinioni scientifiche consegue la tendenza, che è propria di tutte le forme di pensiero (anche di quelle idealistico-storicistiche) a costruire se stesse come un esperanto o volapük della filosofia e della scienza. [...] Per gli esperantisti della filosofia e della scienza tutto ciò che non è espresso nel loro linguaggio è delirio, è pregiudizio, è superstizione, ecc.; essi (con un processo analogo a quello che si verifica nella mentalità settaria) trasformano in giudizio morale o in diagnosi di ordine psichiatrico quello che dovrebbe essere un mero giudizio storico. [...] La logica e la metodologia generale vengono concepite come esistenti in sé e per sé, come formule matematiche, astratte dal pensiero concreto e dalle concrete scienze particolari (così come si suppone che la lingua esista nel vocabolario e nelle grammatiche, la tecnica fuori del lavoro e dell’attività concreta ecc.). D’altronde non bisogna pensare che la forma di pensiero «antiesperantistico» significhi scetticismo o agnosticismo o eclettismo”. Q. 11§45.

⁶⁵ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci (a cura di) Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1738. Q. 14§72. I riferimenti successivi a questa opera sarebbero segnalati spesso con il numero del quaderno e della nota.

E. Il carattere politico della scienza

Gramsci, basandosi sull'ipotesi della scienza come “superstruttura” e “ideologia”, dimostra che “gli sforzi degli scienziati” non vanno guardati come “nuda nozione obbiettiva”, ma anzi, come un'unione tra un fatto obbiettivo rivestito di una ideologia e un'ipotesi o un sistema d'ipotesi che superano il mero fatto obbiettivo⁶⁶. Quindi, Gramsci mette in guardia instancabilmente sia dall'ideologia che si presenta sotto forma di religione, sia dall'ingenua “fede nell'assolutezza della ragione e del razionalismo dogmatico” oltre alla “tendenza a fare della ragione umana concreta e storicamente determinata la fonte stessa della razionalità”⁶⁷. In fin dei conti, Gramsci vuole rivolgere l'attenzione, lungi dall'astrazione, alla concretezza della posizione storica e sociale di ogni essere umano che matura la propria esperienza grazie ai complessi rapporti che lo plasmano quotidianamente, a partire dalla concezione della lingua e della cultura, che si trovano tra loro in una relazione osmotica e dialettica.

Gramsci dà la precedenza alla prospettiva concreta e praticabile della scienza, sostenendo che ciò che dovrebbe interessare la scienza non è tanto “l'oggettività del reale, ma l'uomo che elabora i suoi metodi di ricerca”⁶⁸, focalizzandosi sia sulla centralità dell'essere umano sia sul contesto che lo forma e nel quale si è immerso⁶⁹. Infatti, Gramsci asserisce che i fenomeni si

⁶⁶ Cfr. Q. 11§38.

⁶⁷ Silvano Tagliagambe, *Gramsci e la scienza*, in *Identità e universalità. Il mondo di Antonio Gramsci*, (a cura di) Eugenio Orrù e Nereide Rudas, Cagliari, Tema, 2010, pp. 102-118, p. 103.

⁶⁸ Q. 11§37.

⁶⁹ Si può leggere nella sua nota intitolata *Che cosa è l'uomo*: “L'individuo non entra in rapporti con gli altri uomini per giustapposizione, ma organicamente, cioè in quanto entra a far parte di organismi dai più semplici ai più complessi. Così l'uomo non entra in rapporto con la natura semplicemente, per il fatto di essere egli stesso natura, ma attivamente, per mezzo del lavoro e della tecnica. Ancora. Questi rapporti non sono meccanici. Sono attivi e coscienti, cioè corrispondono a un grado maggiore o minore d'intelligenza che di essi ha il singolo uomo. Perciò si può dire che ognuno cambia se stesso, si modifica, nella misura in cui cambia e modifica tutto il complesso di rapporti di cui egli è il centro di annodamento”. Q. 10II§54.

conoscono solo “in rapporto all’uomo e siccome l’uomo è un divenire, anche la conoscenza è un divenire, pertanto anche l’oggettività è un divenire”⁷⁰.

In tali approfondimenti, che riguardano il rapporto inestricabile fra l’elemento soggettivo e ogni osservazione o sperimentazione scientifica, Gramsci, nei suoi *Quaderni*, utilizza le recenti acquisizioni della fisica per promuovere ulteriori considerazioni relative alla lingua e alla traduzione.

Nella nota intitolata *La “nuova” scienza* del *Quaderno 8*, poi rielaborata significativamente nel *Quaderno 11* con un altro titolo *La scienza e le ideologie “scientifiche”*, Gramsci riporta alcuni commenti dello scienziato veneziano Mario Camis, pubblicati il primo novembre 1931, su quanto sostenuto da Giuseppe Antonio Borgese a proposito della natura soggettiva del pensiero scientifico⁷¹. L’esito di queste riflessioni porta Gramsci a rafforzare la sua ipotesi di considerare la scienza come “una serie di atti di fede nelle affermazioni dei singoli sperimentatori, perché i fatti osservati non esistono indipendentemente dal loro spirito”. Egli, inoltre, trae un altro spunto dal libro di Bertrand Russell, *I problemi della filosofia*, nel quale si fa riferimento all’arbitrarietà dei punti geografici, indicati convenzionalmente come Est e Ovest⁷². Dato che le mappe intellettuali che riguardano i concetti di “Occidente” e “Oriente” sono frutto della concettualizzazione linguistica,

⁷⁰ In un’altra nota successiva Gramsci ribadisce lo stesso concetto: “Così è da dire della concezione di una «oggettività» esteriore e meccanica, che corrisponde a una specie di «punto di vista del cosmo in sé», che è poi quello del materialismo filosofico, del positivismo e di certo scientismo. Ma che cos’è questo punto di vista, se non un residuo del concetto di dio, appunto nella sua concezione mistica di un «dio ignoto?»” Q. 8§219 e Q. 11§17.

⁷¹ Camis, nell’accennare agli sviluppi della fisica quantistica soprattutto a quanto discusso al congresso filosofico a Oxford ed alle recensioni di Giuseppe Antonio Borgese che conferma che i fenomeni infinitesimali non «si possono considerare indipendentemente dal soggetto che li osserva». Camis ne valuta come “parole inducono a molte riflessioni” e “rimettono in campo, da punti di vista completamente nuovi, i grandi problemi dell’esistenza soggettiva dell’universo e del significato delle informazioni sensoriali nel pensiero scientifico”. Cfr. Q. 11§36.

⁷² Gramsci riporta da Bertrand Russell: “È evidente che Est e Ovest sono costruzioni arbitrarie, convenzionali, cioè storiche, poiché fuori della storia reale ogni punto della terra è Est e Ovest nello stesso tempo. Ciò si può vedere più chiaramente dal fatto che questi termini si sono cristallizzati non dal punto di vista di un ipotetico e malinconico uomo in generale ma dal punto di vista delle classi colte europee che attraverso la loro egemonia mondiale li hanno fatti accettare dovunque. Il Giappone è Estremo Oriente non solo per l’Europeo ma forse anche per l’Americano della California e per lo stesso Giapponese, il quale attraverso la cultura politica inglese potrà chiamare Prossimo Oriente l’Egitto. [...]”.

“non esistono universali reali da contrapporre agli universali linguistici” poiché questi “sono anche gli unici reali”⁷³.

Quindi, il pensiero scientifico, secondo Gramsci, può avvicinarsi a volte a un vaneggiamento, che deriva dall’incapacità di comprendere le contingenze metaforiche che vanno oltre le osservazioni empiriche⁷⁴. Gramsci vede l’oggettività del mondo esterno come identificazione fra il razionale e il reale.

F. “umanamente oggettivo”

Per Gramsci l’unica conoscenza oggettiva è quella intersoggettiva, acquisibile attraverso una lotta unificatrice che la rende condivisibile universalmente da un numero significativo di esseri umani⁷⁵, secondo lo

⁷³ Giancarlo Schirru, *Filosofia del linguaggio e filosofia della prassi*, in *Gramsci nel suo tempo*, (a cura di) Francesco Giasi, vol. II, Carocci, Roma 2008, pp. 767-791, pp. 775-776.

⁷⁴ Gramsci scrive: “Si faccia questa ipotesi: che non esistano microscopi e che solo alcuni uomini abbiano la forza visiva naturale uguale a quella dell’occhio normale armato di microscopio. In questa ipotesi è evidente che le esperienze dell’osservatore munito di una vista eccezionale non possono essere scisse dalla sua personalità fisica e psichica e non possono essere «ripetute». Solo l’invenzione del microscopio pareggerà le condizioni fisiche di osservazione e permetterà a tutti gli scienziati di riprodurre l’esperienza e di svilupparla collettivamente. Ma questa ipotesi permette di osservare e identificare solo una parte delle difficoltà; nelle esperienze scientifiche non è solo la forza visiva in gioco. [...] Ciò che pertanto osserva il Camis non ha nessuna coerenza con le fantasticherie del Borgese e delle sue fonti. Se fosse vero che i fenomeni infinitamente piccoli in questione non si possono considerare indipendentemente dal soggetto che li osserva, essi in realtà non sarebbero neppure «osservati», ma «creati» e cadrebbero nello stesso dominio della pura intuizione fantastica dell’individuo. [...] Non i fenomeni (inesistenti) ma queste intuizioni fantastiche sarebbero allora oggetto di scienza, come le opere d’arte. Il gregge degli scienziati, che non gode di facoltà demiurgiche, studierebbe scientificamente il piccolo gruppo dei grandi scienziati taumaturghi. Ma se invece, nonostante tutte le difficoltà pratiche inerenti alla diversa sensibilità individuale, il fenomeno si ripete, e può essere osservato oggettivamente da altri scienziati, indipendentemente gli uni dagli altri, cosa significa l’affermazione riportata dal Borgese se non appunto che si fa una metafora per indicare le difficoltà inerenti alla descrizione e alla rappresentazione oggettiva dei fenomeni osservati?” Q. 11§36.

⁷⁵ Gramsci ribadisce: “Ciò che interessa la scienza non è tanto dunque l’oggettività del reale, ma l’uomo che elabora i suoi metodi di ricerca, che rettifica continuamente i suoi strumenti materiali che rafforzano gli organi sensori e gli strumenti logici (incluse le matematiche) di discriminazione e di accertamento, cioè la cultura, cioè la concezione del mondo, cioè il rapporto tra l’uomo e la realtà con la mediazione della tecnologia. Anche nella scienza cercare la realtà fuori degli uomini, inteso ciò nel senso religioso o metafisico, appare niente altro che un paradosso. [...] Senza l’attività dell’uomo, creatrice di tutti i

stesso processo per cui si sviluppa l'unità culturale fra un gruppo storicamente disomogeneo di persone⁷⁶.

Non è un caso che il rapporto fra il linguaggio scientifico e quello comune si possa considerare come uno degli argomenti più presenti nelle analisi di Gramsci in vari frammenti dei *Quaderni*. Diversamente dai pragmatisti, che vogliono epurare il linguaggio scientifico dalle contingenze metaforiche del linguaggio comune con lo scrupolo illusorio di eventuali mistificazioni, Gramsci si dichiara apertamente contrario a ogni tipo di purificazione del linguaggio stesso, ma nello stesso tempo riconosce ai pragmatisti la capacità di individuare alcune esigenze reali con “esattezza approssimativa”⁷⁷. Per quanto riguarda la questione delle scienze “minimoscopiche”, Gramsci individua la difficoltà più significativa dal punto di vista didattico, oltre all'insufficienza del linguaggio comune, nell'incapacità di tanti scienziati di descrivere e rappresentare perfino fenomeni macroscopici⁷⁸. Gramsci, spinto da questa esigenza reale, approfondisce la natura metaforica del linguaggio, considerando quest'ultimo non solo come un prodotto sociale storicamente condizionato, ma anche come una stratificazione di civiltà e culture precedenti. E questo accomuna il linguaggio alla scienza, la quale non si presenta solo come un insieme di sviluppi e scoperte scientifiche, ma avanza grazie allo spirito critico e all'elaborazione linguistica di nuovi concetti. È proprio nel solco di tali percorsi evolutivi della

valori, anche scientifici, cosa sarebbe l'«oggettività»? Un caos, cioè niente, il vuoto, se pure così si può dire, perché realmente, se si immagina che non esiste l'uomo, non si può immaginare la lingua e il pensiero”. Q. 11§37.

⁷⁶ Gramsci spiega: “Oggettivo significa sempre «umanamente oggettivo», ciò che può corrispondere esattamente a «storicamente soggettivo», cioè oggettivo significherebbe «universale soggettivo». L'uomo conosce oggettivamente in quanto la conoscenza è reale per tutto il genere umano storicamente unificato in un sistema culturale unitario; ma questo processo di unificazione storica avviene con la sparizione delle contraddizioni interne che dilanano la società umana, contraddizioni che sono la condizione della formazione dei gruppi e della nascita delle ideologie non universali concrete ma rese caduche immediatamente dall'origine pratica della loro sostanza. C'è quindi una lotta per l'oggettività (per liberarsi dalle ideologie parziali e fallaci) e questa lotta è la stessa lotta per l'unificazione culturale del genere umano. [...] La scienza sperimentale è stata (ha offerto) finora il terreno in cui una tale unità culturale ha raggiunto il massimo di estensione: essa è stata l'elemento di conoscenza che ha più contribuito a unificare lo «spirito», a farlo diventare più universale; essa è la soggettività più oggettivata e universalizzata concretamente”. Q. 8§177 e Q. 11§17.

⁷⁷ Gramsci, sotto il titolo *Il linguaggio come ostacolo alla eliminazione dei contrasti illusori*, commentando il saggio del matematico Giovanni Vailati, intitolato *Alcune osservazioni sulle questioni di parole nella storia della scienza e della cultura*, riconosce l'impostazione di veri e propri problemi ma senza che si riesca a trovarne soluzioni. Cfr. Q. 10II§44.

⁷⁸ Cfr. Q. 11§36 e 8§176.

scienza e di quelli della tecnica, nonché delle metodologie storiche, sempre in mutamento, che Gramsci vuole costruire la “base dell’educazione formativa-storica della nuova scuola”⁷⁹, da lui tanto auspicata.

Dialetto, folclore e provincia nei *Quaderni* rappresentano ambiti affini, ma non sovrapponibili. Con ‘dialetto’, Gramsci intende la parlata “di determinati strati della società, che non sono toccati dalle correnti moderne del pensiero” e raffronta questa nozione con quella di “un museo di frammenti di tutte le concezioni del mondo e della vita che si sono succedute nella storia”⁸⁰. Si tratta di una cultura esclusa giocoforza dalle correnti moderne di pensiero, giacché costituisce una concezione del mondo⁸¹ “più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata, anacronistica in confronto delle grandi correnti di pensiero che dominano la storia mondiale”⁸².

All’interno della nozione di ‘provincia’, invece, Gramsci, fedele allievo di Matteo Bartoli⁸³, ravvisa due fili intrecciati insieme in un complesso orizzonte spazio-temporale: uno concernente la dimensione linguistico-culturale e un altro di carattere storico-politico. Infatti, la nozione non veicola solo l’idea di distanza dai centri urbani, luoghi per eccellenza della modernità, ma trasmette, invece, anche un preciso ordine di temporalità, risalente perennemente al passato. In questo modo Gramsci ricostruisce il fenomeno del provincialismo in Italia, raffigurabile come “residuo del passato di disgregazione politica e morale”⁸⁴, ma situato in netta contrapposizione alla “corsa in avanti a velocità vertiginosa” della modernità urbana. Gramsci ne presenta ulteriormente un dettaglio che mette a fuoco i “caratteri nazionali” fra città e provincia:

Quando si parla di «caratteri nazionali» occorre [...] distinguere tra nazionale e «folcloristico». A quali criteri ricorrere per giungere a tale distinzione? Uno (e forse il più esatto) può essere questo: il folcloristico si avvicina al «provinciale» in tutti i sensi, cioè sia nel senso di «particolaristico», sia nel senso di anacronistico, sia nel senso di proprio a una classe priva di caratteri universali (almeno europei). C’è un folcloristico nella cultura, a cui non si suole badare: per esempio è folcloristico il linguaggio melodrammatico, così come è tale il complesso di sentimenti e di «pose»

⁷⁹ Cfr. Q. 4§77.

⁸⁰ Q. 1§89.

⁸¹ Gramsci distingue, in una nota del 1934, fra la filosofia dei filosofi dall’altra folcloristica “spontanea”, osservando che “il senso comune crea il futuro folclore, cioè una fase relativamente irrigidita delle conoscenze temporali di un certo tempo e luogo”. Q. 24§4.

⁸² Q. 11§12.

⁸³ Matteo Giulio Bartoli (1873 – 1946) è stato un linguista e glottologo italiano.

⁸⁴ Cfr. Q. 10II§41.

snobistiche ispirate dai romanzi d'appendice. [...] Si può dunque dire che un carattere è «nazionale» quando è contemporaneo a un livello mondiale (o europeo) determinato di cultura e ha raggiunto (s'intende) questo livello⁸⁵.

Definendo i confini della filosofia della praxis, Gramsci descrive questa possibilità come autonomia epistemologica:

Porre la scienza a base della vita, fare della scienza la concezione del mondo per eccellenza, quella che snebbia gli occhi da ogni illusione ideologica, che pone l'uomo dinanzi alla realtà come essa è, significa ricadere nel concetto che la filosofia della praxis abbia bisogno di sostegni filosofici all'infuori di se stessa⁸⁶.

Gramsci sostiene la supremazia dell'esperienza letteraria rispetto a quella scientifica in quanto la prima muove “dall'osservazione dell'uomo in quanto intellettualmente attivo e non solo “parte meccanica della natura”⁸⁷. Inoltre, afferma il primato dell'individuazione linguistica su quella matematica, in quanto quest'ultima si fonda su “un'infinita serie di uguaglianze ($1 = 1$)”, mentre nel procedimento linguistico non si trova “mai identità nei termini delle lingue poste a confronto”⁸⁸. Infatti, il paradigma matematico stesso dell'equivalenza non può essere valido nel campo linguistico e culturale visto che l'identità che pare sussistere fra due parole crolla appena ci si appresta a tradurre o a interpretare un concetto o un'immagine linguistica o culturale (come, per esempio, nel caso di “*rosa italiano = rosa latino*”). Ma la più colossale smentita del paradigma matematico può essere percepita grazie alla superiorità del “giudizio storico e di gusto” e delle “sfumature” che ritengono “l'espressività unica e individualizzata”.

Il Gramsci pedagogista mostra un'oscillazione fra due “concezioni del mondo e dell'educazione”: una spontaneista e lassista che fa capo a Rousseau, e un'altra autoritaria che s'ispira a Manzoni. Ma nel suo tentativo di mediare fra consenso e coercizione, egli conclude: “finora l'incertezza non è finita e nel capo mi tenzonano le due ideologie”⁸⁹.

Gramsci propone un modello di istruzione che guidi anche le masse verso una concezione superiore della vita, rendendo “possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi di intellettuali”⁹⁰, ma evitando

⁸⁵ Q. 14§7.

⁸⁶ Q. 11§38.

⁸⁷ Q. 11§61.

⁸⁸ Q. 16§21.

⁸⁹ Lettera a Tania del 22 aprile 1929, in A. Gramsci, T. Schucht, *Lettere 1926-1935*, cit., p. 352.

⁹⁰ Q. 11§12.

l'ipocrita scappatoia che risiede nel “rallentare la disciplina dello studio” e nel “rendere facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato”⁹¹. L'atteggiamento lassista dell'intellettuale, che implica il fatto di tenere gli uomini “sempre in culla”⁹², non risulta essere niente altro che un rapporto paternalistico paragonabile a quello che intercorre fra il colonizzatore e il colonizzato⁹³.

L'educazione, come oggetto di ricerca scientifica e quindi di interpretazione teorica e di sperimentazione concreta, dovrebbe superare i pregiudizi che emergono dal “folclore” o dal “senso comune”, dei quali è piena la scuola⁹⁴, e non indulgere a vane “speculazioni”⁹⁵. Per liberarsi da tali pregiudizi, il ruolo della scuola non dovrebbe limitarsi semplicemente a far apprendere un mestiere senza nessun legame con l'elaborazione storica delle sue fasi evolutive, giacché “in qualsiasi lavoro fisico, anche il più meccanico e degradato, esiste un minimo di qualifica tecnica, cioè un minimo di attività intellettuale creatrice”⁹⁶.

Tale attività è, infatti, contraddistinta da due caratteri principali: la classicità e l'unitarietà.

⁹¹ Q. 12§11.

⁹² Q. 8§53.

⁹³ Gramsci ribadisce: sarebbe un “rapporto di protezione paterna e padreternale, il sentimento “sufficiente” di una propria indiscussa superiorità, il rapporto come tra due razze, una ritenuta superiore e l'altra inferiore, il rapporto come tra adulti e bambini nella vecchia pedagogia e peggio ancora, un rapporto da “società protettrice degli animali”, o da esercito della Salute anglosassone verso i cannibali della Guinea”. Q. 9§135 e Q. 21§3.

⁹⁴ Gramsci scrive: “Ogni strato sociale ha il suo ‘senso comune’ e il suo ‘buon senso’, che sono in fondo la concezione della vita e dell'uomo più diffusa [...] Il ‘senso comune’ è il folclore della filosofia e sta sempre di mezzo tra il folclore vero e proprio (cioè come è comunemente inteso) e la filosofia, la scienza, l'economia degli scienziati”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 2271. Gramsci, come differenza tra filosofia della prassi e scienza, individua uno dei compiti della “scuola col suo insegnamento lotta(re) contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna, i cui elementi primitivi e fondamentali sono dati dall'apprendimento dell'esistenza delle leggi della natura [...] e delle leggi civili e statali [...] stabilite dall'uomo e possono essere dall'uomo mutate per i fini del suo sviluppo collettivo”. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 p. 106.

⁹⁵ Gramsci scrive: “l'inizio dell'elaborazione critica [...] e quindi la coscienza di quello che è realmente, cioè un “conosci te stesso” come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza beneficio d'inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1376.

⁹⁶ Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1516.

Gramsci, a una professionalizzazione bruta, preferisce la scuola classica, ritenendola un'efficiente alternativa⁹⁷. Ma a questo aggiunge l'altro principio, ovvero quello dell'unitarietà della scuola, che prevede una formazione primaria di tre-quattro anni, dedicata agli insegnamenti di base, senza dimenticare i “diritti e doveri” relativi allo Stato⁹⁸.

L'individuo dovrebbe poi continuare la sua formazione attraverso l'organizzazione culturale della comunità⁹⁹. A prescindere da qualsiasi posizione ideologica, Gramsci vuole superare la dualità fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, allargando quanto più possibile l'orizzonte sociale delle scuole tecniche professionali verso una specializzazione qualificata per soggetti, che, terminato il corso della scuola unitaria, possano coltivare una formazione permanente approfondendo i loro studi in “accademie, istituti di cultura, circoli filologici, ecc. [...] con attività collegate alla vita collettiva, al modo della produzione e del lavoro”¹⁰⁰.

Tramite l'organizzazione di un'unica scuola alternativa della durata di nove-dieci anni, integrata da una rete di centri culturali, la scuola arriva a ricoprire la posizione di base formativa della società, mentre i centri e gli istituti culturali si assumono il percorso permanente della formazione degli adulti nella quale sarebbe fondamentale mantenere un equilibrio fra il lavoro industriale e quello intellettuale.

⁹⁷ Gramsci scrive: “La scuola classica, in confronto di quella tecnica e di quella professionale, è [...] buona perché non si propone un fine [...] sciocamente concreto. Il suo fine è concreto, ma di una concretezza ideale, e non meccanica. Essa deve preparare dei giovani che abbiano un cervello completo, pronto a cogliere della realtà tutti gli aspetti, abituato alla critica, all'analisi e alla sintesi; abituato a risalire dai fatti alle idee generali, e con queste idee generali a giudicare ogni altro fatto. La scuola classica è la scuola ideale, nella sua struttura e nei suoi programmi; si è pervertita per deficienza degli uomini e per l'incapacità della classe dirigente”. *La difesa dello Schultz*, in “Avanti!”, 27 novembre 1917 poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 133-135.

⁹⁸ Gramsci scrive: ““diritti e doveri”, cioè le prime nozioni dello Stato e della Società, come elementi primordiali di una nuova concezione del mondo [...] Il resto del corso non dovrebbe durare più di sei anni, in modo che a quindici- sedici anni si dovrebbe poter compiere tutti i gradi della scuola unitaria”. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 p. 103-104.

⁹⁹ Anche con il concorso dell'Università, “gli elementi sociali impiegati nel lavoro professionale [...] (non cadano) nella passività intellettuale, ma [...] (abbiano) a loro disposizione (per iniziativa e non di singoli, come funzione sociale organica riconosciuta di pubblica necessità ed utilità) istituti specializzati in tutte le branche della ricerca e di lavoro scientifico, ai quali potranno collaborare e in cui troveranno tutti i sussidi necessari per ogni forma di attività culturale che intendano intraprendere”. Ivi, p. 104. In Giovanni Genovesi, cit.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

Da una prospettiva più ampia, il Partito, visto come il “moderno Principe”¹⁰¹, dovrebbe assumersi il compito di istituire una scuola unica e classica, che, nei suoi primi due gradi, dovrebbe essere capace di fornire e mettere in atto tutti gli strumenti richiesti per la formazione, in modo da rendere disponibile a tutti, e non solo alla classe borghese o all’élite, una formazione equa, potenziante ed emancipante per governare tutti i settori della riflessione e dell’azione umana¹⁰².

Gramsci, dunque, ritiene “deficiente” la concezione “controrivoluzionaria”¹⁰³ del vecchio partito socialista, che andrebbe superata in vista di una scuola unitaria, di un laboratorio di trasformazione sociale, fondamentale per il futuro Stato socialista. Tale scuola pubblica e gratuita per tutti, diffusa capillarmente in tutto il paese, in stretta collaborazione con tutte le istituzioni culturali della società civile, “sorgerà necessariamente come una

¹⁰¹ Manacorda scrive: “Il moderno Principe è [...] il banditore di una riforma intellettuale e morale che tende a incorporare l’individuo nell’uomo collettivo, giovandosi dell’accentramento statale (scuola ecc.) e collegandosi alla riforma economica, ma con la partecipazione dal basso, facendo diventare libertà questa necessità”. Mario Alighiero Manacorda, *Introduzione a Antonio Gramsci, L’alternativa pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. 53.

¹⁰² Gramsci chiarisce: “La scuola in Italia è rimasta un organismo schiettamente borghese, nel peggior senso della parola. La scuola media e superiore, che è di Stato, e cioè è pagata con le entrate generali, e quindi anche con le tasse dirette pagate dal proletariato, non può essere frequentata che dai giovani della borghesia, che godono dell’indipendenza economica necessaria per la tranquillità degli studi. Un proletario, anche se intelligente, anche se in possesso di tutti i numeri necessari per diventare un uomo di cultura, è costretto a sciupare le sue qualità in attività diversa, o a diventare un refrattario, un autodidatta, cioè (fatte le dovute eccezioni) un mezzo uomo, un uomo che non può dare tutto ciò che avrebbe potuto, se si fosse completato ed irrobustito nella disciplina della scuola. La cultura è un privilegio. La scuola è un privilegio. E non vogliamo che tale essa sia. Tutti i giovani dovrebbero essere uguali dinanzi alla cultura [...] Al proletariato è necessaria una scuola disinteressata. Una scuola in cui sia data al fanciullo la possibilità di formarsi, di diventare uomo, di acquistare quei criteri generali che servono allo svolgimento del carattere. Una scuola umanistica, insomma, come la intendevano gli antichi e i più recenti uomini del Rinascimento. Una scuola che non ipotechi l’avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza, la sua coscienza in formazione a muoversi entro un binario a stazione prefissata. Una scuola di libertà e di libera iniziativa e non una scuola di schiavitù e di meccanicità [...] La scuola professionale non deve diventare una incubatrice di piccoli mostri aridamente istruiti per un mestiere, senza idee generali, senza cultura generale, senza anima [...] Anche attraverso la cultura professionale può farsi scaturire, dal fanciullo, l’uomo. Purché essa sia cultura educativa e non solo informativa, o non solo pratica manuale”. Uomini o macchine?, cit.

¹⁰³ *Professione, scuola e coscienza rivoluzionaria*, in “L’Ordine Nuovo”, quotidiano, 10 aprile 1922, e poi in *Socialismo e fascismo*, “L’Ordine Nuovo” (1921-1922), cit., pp. 523-524.

scuola completa, tenderà ad abbracciare subito tutti i rami dell'umano sapere. Sarà una necessità pratica e sarà un'esigenza reale"¹⁰⁴.

Gramsci enuncia la sua idea di una riforma scolastica in *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, sotto due titoli: *L'organizzazione della scuola e della cultura*, e *Per la ricerca del principio educativo*¹⁰⁵.

Tutto ciò richiede dallo Stato un impegno sia finanziario sia disciplinare e culturale poiché il sistema scolastico dovrebbe essere alieno da ogni indulgenza verso manierismi infantilistici o pseudo-libertari, in modo da poter impiantare socialmente la capacità di dar vita alla

creazione intellettuale e morale e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa [...] (a dar vita a) nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura, trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto¹⁰⁶.

Insomma, una scuola "organizzata come un collegio, con vita collettiva diurna e notturna" fondata sui valori del "nuovo umanesimo"¹⁰⁷, articolabile in due fasi, la prima attiva e la seconda creativa¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Dalle "Cronache dell'Ordine Nuovo", 23 novembre 1919, poi in *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*, cit., pp. 451-453.

¹⁰⁵ Cfr. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 pp. 95-114.

¹⁰⁶ Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1534.

¹⁰⁷ Cfr., a proposito, quanto scrive Mario Alighiero Manacorda nell'*Introduzione* a A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica, Introduzione a Antonio Gramsci, L'alternativa pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. xxx.

¹⁰⁸ Gramsci, espletando il suo programma per entrambi le scuole, dichiara: "Tutta la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e rivendicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di "conformare" le nuove generazioni [...] La scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di "conformismo" che si può chiamare "dinamico": nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di "collettivizzazione" del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea. Così scuola creativa non significa scuola di "inventori e scopritori"; essa indica una fase e un metodo di ricerca e di conoscenza, e non un "programma" predeterminato con l'obbligo dell'originalità e dell'innovazione a tutti i costi. Indica che l'apprendimento avviene specialmente per forza spontaneo e autonomo del discente, e in cui il maestro esercita solo una funzione di guida amichevole come avviene o dovrebbe avvenire nell'Università. Scoprire da se stessi, senza suggerimenti e aiuti esterni, una verità

È evidente la vena utopica di Gramsci, fondata realisticamente su un'idea dello studio quale sforzo e fatica regolati. L'ideale formativo di Gramsci considera la scuola come parte della "Società civile"¹⁰⁹ e dello Stato. Tale scuola, essendo laica, sarà culturalmente unitaria, coniugando fra l'asse tecnico-scientifico e quello storico-umanistico, ma sarà allo stesso tempo orientata a valorizzare ogni soggetto in quanto portatore di valori e motore attivo del cammino storico (umanesimo).

Gramsci non è un pedagogista cui interessa per lo più rinnovare nuovi orizzonti di ricerca o dipanare altri percorsi di riflessione, ma è soprattutto un politico interessato, da tutti i punti di vista, a compiere un atto risolutivo che emancipi le masse popolari dalla loro subalternità. Gramsci fa tesoro di tutte le energie, le intelligenze e le risorse che ha a disposizione, comprese quelle educative, per avere la competenza utile a varare nuovi percorsi di benessere e prosperità auspicati per ciascuno dei membri della società senza esclusione né ghettizzazione. La vocazione idealista di Gramsci colpisce spesso chi si accosta alla sua "filosofia della prassi" considerandola come una concettualizzazione utopica, invece di concepirla come un insieme di linee di riflessione orientate verso azioni concrete.

è creazione, anche se la verità è vecchia, e dimostra il possesso del metodo; indica che in ogni modo si è entrati nella fase di maturità intellettuale in cui si possono scoprire verità nuove [...] La scuola unitaria significa l'inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura, trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto". Ivi, p. 103.

¹⁰⁹ In Gramsci, il concetto di *società civile* risulta essere duttile e nello stesso tempo complesso in modo che la renda utile, attuale e convincente giacché sarebbe capace di mostrare, in una società in rapido mutamento, le categorie d'interesse per la costruzione di uno Stato nuovo, non monolitico né dipendente, nella sua interezza, da un'ideologia unica. Oltre alle associazioni collegate alle strutture di potere. Sulla Società civile scrive Gramsci: «Occorre distinguere la società civile come è intesa dallo Hegel e nel senso in cui è spesso adoperata in queste note (cioè nel senso di egemonia politica e culturale di un gruppo sociale sulla intera società, come contenuto etico dello Stato) dal senso che le danno i cattolici, per i quali la società civile è invece la società politica o lo Stato, in confronto della società familiare e della Chiesa» (Q 6, 24, 703) [...] la nozione di società civile è la risultante dell'indagine sull'egemonia e questa è legata a doppio filo alla questione degli intellettuali. Siamo all'interno di quello che G. definisce lo «Stato integrale», insieme di società civile e società politica. [...] La società civile in senso gramsciano è la sfera dell'attività politica per eccellenza, in quanto luogo in cui compaiono sulla scena le organizzazioni cosiddette private (sindacati, partiti, organizzazioni di ogni tipo) che hanno come loro obiettivo la trasformazione del modo di pensare degli uomini. Per quel che concerne la società politica in senso stretto, che predispone gli interventi coercitivi della legge e del diritto, è anch'essa un'istanza della trasformazione sociale". Jacques Texier, *società civile* in G. Liguori/ P. Voza, cit., pp. 266-269.

È su questa scorta che Gramsci fornisce non solo spunti utili a ripensare la questione dell'educazione ma anche una vera e propria delineazione di percorsi epistemologici e pedagogici. In questo modo riesce a emancipare l'educazione dalla visione tradizionale di Gentile con un'ottica che promette di aprire nuovi orizzonti per ulteriori scienze dell'educazione mai considerate prima di Gramsci.

Tutto ciò va messo poi in relazione con il problema delle contingenze psicosociali che determinano o meno la spontaneità dell'individuo ¹¹⁰, soprattutto quando Gramsci considera la spontaneità stessa in un'accezione di "non maturità critica" che, fra l'altro, impedisce all'individuo di conquistare la padronanza di sé¹¹¹.

L'emancipazione delle classi subalterne richiede spesso sforzi maggiormente prolungati rispetto quanto serve per quelle borghesi. Quindi, in un richiamo antirousoviano, l'educazione dovrebbe avere una disciplina per dare avvio a un cammino di ascesa, lontano dalla religione come disciplina "buona per il popolo" ¹¹².

Le questioni della centralità dell'individuo, della disciplina che comporta fatica e sforzo, dell'emancipazione, della laicità, dell'integralità e dell'inclusività delineate in queste pagine si intrecciano con la complessità, dialettica e dialogica, che entra in gioco in particolare nella discussione della necessità di una guida e del problema dell'unitarietà fra la dimensione reale e quella ideale nell'educazione.

G. Il maestro intellettuale

Interviene qui la funzione di cura e di emancipazione dell'educazione rispetto alle lacerazioni socioeconomiche presenti nel tessuto di una società

¹¹⁰ Gramsci vede che la spontaneità non deve essere affatto mortificata ma gradualmente educata (Lettera alla moglie Giulia del 30 dicembre 1929, in *Lettere dal carcere*, vol. I, pp. 213-215 in cui le scrive sull'educazione del figlio Delio).

¹¹¹ Sulla "spontaneità" si vedano le ennesime annotazioni maggiormente critiche in *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 pp. 115, 121-123 e la nota lettera del 22 aprile 1929 alla cognata in cui parla di piantine che sono uscite alla luce del mondo e si sviluppano lentamente e così aggiunge con ironia: "A me ogni giorno viene la tentazione di tirarle un po' per aiutarle a crescere, ma rimango incerto tra le due concezioni del mondo e dell'educazione: se essere roussoviano e lasciar fare alla natura che non sbaglia mai ed è fondamentalmente buona o se essere volontarista e sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio d'autorità. Finora l'incertezza non è finita e nel capo mi tentennano le due ideologie". *Lettere dal carcere*, Roma, Editori Riuniti, 1988, p. 186.

¹¹² Cfr. Antonio Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 p. 114.

in mutamento¹¹³, laddove spicca il maestro intellettuale che sappia riconoscere le situazioni di violenza che creano simili situazioni di subalternità¹¹⁴.

All'intellettuale organico si affida il compito di risolvere eventuali contraddizioni presenti nella cultura popolare, nonché quello di valorizzarne pregi, temi, tradizioni e figure. L'intellettuale di Gramsci non dovrebbe essere necessariamente un politico o un dirigente organico del partito dotato di capacità cognitivamente superiori, ma piuttosto qualunque lavoratore che abbia senso di responsabilità per saper rispondere dialetticamente a ogni problema, trovandone soluzioni possibilmente efficaci nonché divulgando tali soluzioni¹¹⁵.

Tra intellettuale e popolo, ovvero tra “dirigenti” e “diretti”, si instaura una reciprocità che si esplica nel saper “dirigere”, da parte dell'intellettuale, nel saper sollecitare la conoscenza e dirigere le forti “spinte dal basso”, da parte del popolo.¹¹⁶

Si tratta di un rapporto dialettico, dunque, che anima e caratterizza questa sorta di reciprocità, definita da Gramsci come rapporto egemonico, inteso come ricerca del consenso cosciente e attivo, e accoglimento di proposte. Ma questa reciprocità è possibile solo se si punta, in primis, a estendere a tutti la scuola, una scuola unitaria e politecnica in cui si affianca la dimensione tecnologica a quella umanistica per offrire gli indispensabili strumenti linguistici, logistici, scientifici e culturali¹¹⁷.

Per Gramsci, la scuola è incarnata dal maestro, l'intellettuale collettivo che, svolgendo una funzione educativa, instaura prima di tutto un rapporto attivo di egemonia con l'allievo, proprio come fa l'intellettuale di partito con le masse per svolgere il suo ruolo sociopolitico. In questa chiave, Gramsci si rivela più volte propenso ad apprezzare tale funzione del maestro proprio

¹¹³ Gramsci scrive: “la creazione di una élite di intellettuali: una massa umana non si “distingue” e non diventa indipendente “per sé” senza organizzarsi (in senso lato) e non c'è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l'aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone “specializzate” nell'elaborazione concettuale e filosofica”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1386.

¹¹⁴ Cfr. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 1270-71. “Per la filosofia della praxis, scrive Gramsci, l'essere non può essere disgiunto dal pensare, l'uomo dalla natura, l'attività dalla materia, il soggetto dall'oggetto; se si fa questo distacco si cade in una delle tante forme di religione o nell'astrazione senza senso”. Ivi, p. 1224.

¹¹⁵ Scrive Broccoli: “Partito, intellettuali, masse, uomo costituiscono altrettanti processi; vanno intesi, cioè, come rapporti continui e strettamente correlati tra loro”. Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. 152.

¹¹⁶ Cfr. Genovesi, cit., pp.3-40.

¹¹⁷ *Ibidem*.

come caratterizzata da disponibilità umana che guida al cambiamento radicale, come emerge con evidenza nei *Quaderni*¹¹⁸.

Del resto, Gramsci ritiene che l'intellettuale "organico" non debba necessariamente essere legato materialmente alle masse subalterne, immedesimandosi con le loro stesse esperienze quotidiane di ingiustizia e di difficoltà. Anzi, sarebbe proprio attraverso uno straniamento intellettuale ed emozionale, che l'intellettuale potrebbe rendere più efficaci le sue pratiche emancipanti contro le attività quotidianamente addomesticanti e dominanti all'interno del sistema autoritario¹¹⁹.

H. Riposizionare l'egemonia educativa e l'agentività collettiva

Con la definizione di "egemonia culturale" Gramsci intende il successo delle classi dominanti nel presentare la loro definizione della realtà, la loro visione del mondo, in modo tale che sia accettata da altre classi come "senso comune". Invece, con "consenso" generale, intende l'unico modo sensato di vedere il mondo. Tutti i gruppi che presentano una visione alternativa saranno quindi emarginati¹²⁰. Secondo Gramsci, tuttavia, non c'è una sola classe dominante, ma, piuttosto, un'alleanza mutevole e instabile di diverse classi sociali in cui ognuno cerca di produrre il suo campo di discorso o ideologia per rappresentare quanto può servire ai propri interessi. Da tale continua lotta tra diverse definizioni della realtà (o ideologie) per il dominio nasce la cultura dominante, che deriva soprattutto da un complesso gioco di negoziazioni e posizionamenti continui all'interno della società¹²¹.

L'egemonia si costruisce tramite il consenso spontaneo dei gruppi subordinati, unitamente alla dominazione culturale che questi stessi gruppi

¹¹⁸ Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit., p.156.

¹¹⁹ Peter Mayo, *Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts*, in Carlos Alberto Torres and Pedro Noguera (eds.), *Social Justice Education for Teachers. Paulo Freire and the Possible Dream*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 1-25. Published on https://www.academia.edu/717086/ANTONIO_GRAMSCI_AND_PAULO_FREIRE_SOME_CONNECTIONS_AND_CONTRASTS_in_Encyclopaedia_and_CA_Torres_and_P_Noguera_Eds_Social_Justice_Education_for_Teachers_Paulo_Freire_and_the_Possible_Dream_24/08/2020

¹²⁰ Gramsci scrive: "la supremazia di un gruppo sociale si manifesta in due modi, come 'dominazione' e come 'leadership intellettuale e morale'" e "L'esercizio "normale" dell'egemonia sul terreno ormai classico del regime parlamentare è caratterizzato dalla combinazione di forza e consenso, che si bilanciano reciprocamente, senza predominazione eccessiva sul consenso". Antonio Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, London: Lawrence & Wishart, 1971, p. 215 in John Storey, *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*, (fourth edition), Pearson, 2009, p.209.

¹²¹ *Ibidem*.

credono servirà ai loro interessi poiché si costituisce come “senso comune”, e non è vista semplicemente come un’imposizione. Di conseguenza, l’egemonia non può essere stabile se non è retta da un consenso quotidianamente rinnovabile. Da tale precarietà sostanziale nasce lo sfruttamento massiccio dei mass media al fine di costruire quotidianamente tale consenso, fittizio o meno, orientando incessantemente l’opinione pubblica in funzione degli interessi dominanti¹²².

Secondo Giovanni Urbani, il concetto di egemonia nasce come soluzione del rapporto tra direzione e spontaneità, tra dirigenti e diretti, tra iniziativa dall’alto e dal basso, per il fatto che richiede i presupposti del “movimento” storico, del “meccanismo per cui la realtà storica si trasforma” e postula che “il dirigente è sempre colui che ha una superiore coscienza critica del proprio operare; e “dirige in quanto riesce a portare all’azione, per fini comuni, altri uomini”. Pertanto, la funzione egemonica dello Stato si esprime “in un’azione tendente a “conformare” le masse al nuovo ideale umano”. Alla luce delle letture di Giovanni Urbani e Angelo Broccoli, Massimo Baldacci deduce che la “filosofia della prassi” sarebbe una condizione etica che determina la bussola del percorso verso l’emancipazione pedagogica risultante dai processi egemonici. Altrimenti, tali processi egemonici vanno a ribaltare i rapporti pedagogici verso il mantenimento della subalternità¹²³.

Gramsci, infatti, definisce come gruppo egemone quello che sa esercitare la propria supremazia e la sa incrementare sul piano culturale, morale e politico, cercando di mostrare come neutrali e universali i suoi interessi e la sua visione del mondo per convincere soprattutto i gruppi subalterni a dare il consenso¹²⁴.

¹²² In questo senso, la cultura sia per Gramsci che per Freud è un amalgama di meccanismi coercitivi e consensuali per riconciliare i soggetti umani con il loro destino sgradito come animali da soma in condizioni oppressive. Cfr. Terry Eagleton, *Ideology: An Introduction*. London, Verso. 1991, pp. 179-180.

¹²³ Massimo Baldacci, *Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci*, *Materialismo Storico*, n° 1-2/2016 (vol. I), pp.142-160.

¹²⁴ Sin dagli scritti pre-carcerari, Gramsci asserisce che il concetto di “Sud” è frutto della visione ideologica, propagandata dai testi dell’epoca: «È noto quale ideologia sia stata diffusa in forma capillare dai propagandisti della borghesia nelle masse del settentrione: il Mezzogiorno è la palla di piombo che impedisce più rapidi progressi allo sviluppo civile dell’Italia; i meridionali sono biologicamente degli esseri inferiori, dei semibarbari o dei barbari completi, per destino naturale; e se il Mezzogiorno è arretrato, la colpa non è del sistema capitalistico o di qualsivoglia altra causa storica, ma della natura che ha fatto i meridionali poltroni, incapaci, criminali, barbari». Antonio Gramsci, *La questione meridionale*, Editori Riuniti, Roma 1991, p. 160.

Il concetto di egemonia si dimostra decisivo in Gramsci quando si affronta il rapporto fra la lingua degli intellettuali e quella delle masse, in quanto lo spazio della lingua mostra come cresca e si maturi ogni ideologia intrecciata con il cambiamento sociale. Sia a livello locale sia globale spicca il problema della comunicazione e della traducibilità fra due mondi diversi in quanto la traduzione coinvolge non solo rapporti complessi e problematici fra sistemi linguistici e culturali diversi ma anche una simile problematica questione della modernità intesa come un aggrovigliato “gioco di inclusioni ed esclusioni dallo spazio e dal tempo della ragione occidentale”¹²⁵.

Gramsci sostiene che “il problema cruciale del materialismo storico”¹²⁶ consiste nel rapporto tra struttura economica e sovrastruttura ideologica¹²⁷. La sovrastruttura, legata a precise situazioni socioeconomiche, sarebbe la Società civile: la scuola, la chiesa, i partiti, i mass media, i centri di (in)formazioni e di produzione di idee ecc.

In quest’ottica, la sovrastruttura, ossia la politica, le istituzioni, le ideologie e la cultura nel loro insieme, hanno la capacità di mobilitare le masse e di investire la struttura economica, agendo, così sul “blocco storico” (inteso come l’insieme della struttura e della sovrastruttura), come fattore di mutamento dell’intera società. Gramsci, contro ogni concezione semplicistica e separata dei due momenti, ribadisce l’importanza della sovrastruttura che, agendo sulla struttura, e quindi sull’intreccio delle forze economiche storicamente date, diviene a sua volta una forza che sa organizzare e mobilitare le masse umane¹²⁸.

Il perno su cui ruota l’egemonia culturale nella società è proprio l’educazione, che agisce soprattutto attraverso la scuola. In effetti, gli aspetti fondanti dell’educazione e della scienza, ossia la dialogicità e la dialettica,

¹²⁵ Marina De Chiara, *Il sud del mondo: pensieri scomodi, percorsi interdisciplinari*, in *Esercizi di potere*, (a cura di) Iain Chambers, Roma, Meltemi, 2006, pp. 39-48, p. 44.

¹²⁶ Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., 455.

¹²⁷ Gramsci dichiara: “La struttura e le superstrutture formano un ‘blocco storico’ che è il riflesso dei rapporti sociali di produzione. Se ne trae: che solo un sistema di ideologie totalitario riflette razionalmente la contraddizione della struttura e rappresenta l’esistenza delle condizioni oggettive per il rovesciamento della praxis. Se si forma un gruppo sociale omogeneo al 100% per l’ideologia, ciò significa che esistono al 100% le premesse per questo rovesciamento, cioè che il ‘razionale’ è reale attuosamente e attualmente” Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1051.

¹²⁸ Gramsci ribadisce: “credo porti(no) a rafforzare – scrive Gramsci – la concezione di “blocco storico”, in cui appunto le forze materiali sono il contenuto e le ideologie la forma, distinzione di forma e contenuto meramente didascalica, perché le forze materiali non sarebbero concepibili senza forma e le ideologie sarebbero ghiribizzi individuali senza le forze materiali”. *Quaderni del carcere*, 7, nota 21. in Genovesi, cit., pp.3-40.

finiscono giocoforza per diluire, fino a eliminare, il concetto di rivoluzione come una serie di eventi violenti e cruenti.

Non a caso Gramsci accredita il concetto di lotta di classe non come scontro violento, semplicisticamente fra capitalisti e proletari, ma piuttosto come una serie di tattiche di alleanza tra diversi ceti e forze sociali; una strategia che può implicare processi di trasformazione socialista del capitalismo.

Come si vede è la sovrastruttura che diventa fondamentale per lo sviluppo della storia e non solo la struttura, come nell'ortodossia marxiana. Ogni individuo stringe necessariamente rapporti con altri individui che lo maturano criticamente proprio perché il rapporto si qualifica come egemonico, ossia educativo e reciproco¹²⁹.

Secondo Giovanni Genovesi, Gramsci sviluppa la nozione dell'agentività dell'individuo a partire da un mero soggetto politico a uno *ζῶον πολιτικόν*, una cellula attiva nel tessuto del "blocco storico"¹³⁰.

Gramsci, partendo dalla sua concezione di ogni individuo come soggetto concreto e non astratto, cosciente e capace di interagire con la propria realtà, prosegue la sua operazione di costruzione dell'agentività, parlando delle masse ben formate, le considera come una massa quantitativa e non qualitativa in quanto ognuno degli individui che ne fanno parte sarebbe un soggetto criticamente consapevole e culturalmente preparato, guidato da educatori che fanno capo al novello Principe, il Partito¹³¹. Però, vista l'indeterminatezza del processo politico-educativo, retto da un'idea regolativa, il suo progetto, per certi versi, risulta abbastanza utopico.

I. Un'egemonia educativamente osmotica fra Scuola e Partito

L'intellettuale è il vero maestro organizzatore delle masse proletarie, a patto che sia veramente tale, ossia "organico" in quanto condivide con i suoi

¹²⁹ Gramsci scrive: "ogni rapporto di "egemonia" è un rapporto pedagogico e si verifica non solo all'interno di una nazione, tra le diverse forze che lo compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali". *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1977, III, 2149-2150.

¹³⁰ Gramsci ribadisce: "L'uomo è da concepire come un blocco storico di elementi puramente individuali e soggettivi e di elementi di massa e oggettivi o materiali coi quali l'individuo è in rapporto attivo. Trasformare il mondo esterno, i rapporti generali, significa potenziare se stesso, sviluppare se stesso [...] Perciò si può dire che l'uomo è essenzialmente "politico", poiché l'attività per trasformare e dirigere coscientemente gli altri uomini realizza la sua "umanità", la sua "natura umana"". Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., 1338 in Giovanni Genovesi, *Il mio Gramsci*, cit., p.17.

¹³¹ Cfr. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1601.

“allievi” le condizioni di vita, i problemi e le contraddizioni¹³² della politica esercitata quotidianamente¹³³. Sono questi gli intellettuali che Gramsci chiama organici e collettivi e che operano secondo varie modalità che vanno da quella del maestro nel senso più ampio del termine a quella dell’interprete degli avvenimenti politici e d’attualità e che agiscono in base alle caratteristiche che li identificano come intellettuali organici¹³⁴. In effetti, ogni gruppo sociale ha la propria classe di intellettuali o, comunque, cerca di crearla. Tuttavia, per Gramsci, ci sono due tipi di intellettuali: organici e tradizionali¹³⁵. I primi sono strutturalmente legati a particolari classi sociali e concorrono o al mantenimento della supremazia di una classe già dominante o all’emergere di una classe subalterna; la loro “organicità” dipende da quanto partecipano al processo di costruzione dell’egemonia di una classe. I secondi, inizialmente hanno legami con classi particolari, ma nel tempo si evolvono in una categoria cristallizzata o sociale a sé¹³⁶.

La vera differenza tra intellettuale tradizionale e intellettuale organico progressista sta nel fatto che quest’ultimo agisce secondo un progetto sociale contro la subalternità e ha un così forte potere d’attrazione che finisce per

¹³² Scrive Gramsci: “Lo stesso filosofo, inteso individualmente o inteso come intero gruppo sociale, non solo comprende le contraddizioni, ma pone se stesso come elemento della contraddizione, eleva questo elemento a principio di conoscenza e quindi di azione”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1487.

¹³³ Gramsci scrive: “Se l’intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo- massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali; gli intellettuali diventano una casta o un sacerdozio (centralismo organico): se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza, e avviene lo scambio di elementi individuali tra governanti e governati, tra dirigenti e diretti, cioè si realizza la vita d’insieme che sola è la forza sociale, si crea il “blocco storico””. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 452.

¹³⁴ Gramsci scrive: “Ogni gruppo sociale, nascendo sul terreno originario di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica, si crea insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1513.

¹³⁵ Gramsci dichiara: “L’ampia trattazione della questione degli intellettuali, presente nel Q 4, è dichiaratamente suscitata e attraversata da due interrogativi di fondo, strettamente intrecciati. Il primo concerne il problema se gli intellettuali siano un gruppo sociale autonomo o se invece ogni gruppo sociale abbia una propria categoria di intellettuali; il secondo chiama in causa un altro problema: come individuare e definire i «limiti massimi dell’accezione di “intellettuale”» (Q 4, 49, 475). Pasquale Voza, *intellettuali organici in G. Liguori/ P. Voza*, cit., pp. 431-432.

¹³⁶ Gramsci scrive: “che cioè concepisce se stessa come continuazione ininterrotta nella storia, quindi indipendentemente dalla lotta dei gruppi”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., 1406.

subordinare gli intellettuali degli altri gruppi sociali. E questo perché l'intellettuale organico “progressista”, a differenza degli altri tipi di intellettuali che isolandosi contravvengono in pieno ai principi della “filosofia della prassi”¹³⁷, agisce animato da una precisa finalità educativo-politica che lo pone naturalmente in costante contatto con le masse, senza per questo trascurare la collaborazione con l’ “intellettuale tradizionale”¹³⁸.

Basandoci su questa nozione di costruzione del potere atta a creare tanti e variegati risvolti egemonici, ci risulta chiaro come l’egemonia non sia un semplice prodotto né un’emergenza del potere esclusivamente economico o politico, collocato nelle mani dell’alleanza dominante composita. Anzi, la classe dominante ha la capacità di propagare la propria ideologia alle classi subalterne come succede, per esempio, in Italia con la Chiesa Cattolica.

La Società civile, comprendendo ambedue le egemonie, sarebbe costantemente mobilitata o convocata a dialogare e a negoziare su un complesso di relazioni ideologiche, spirituali e intellettuali, raffigurabili nelle eventuali sembianze o attriti della lotta di classe.

Una caratteristica fondamentale dell’egemonia ben esercitata sta nella sua capacità di dirigere, proponendo e trovando efficaci soluzioni ai problemi della società coeva. Altrimenti, i suoi giorni di sopravvivenza saranno contati poiché “la classe dirigente perderà il consenso delle classi subalterne che si rivolgeranno a nuove possibili classi dirigenti o egemoni, che, non appena avranno preso coscienza di esserlo, cercheranno di costruire un nuovo dominio, sia pure con la violenza”¹³⁹.

¹³⁷ Egli sostiene: “L’egemonica (è) affermazione di unità tra teoria e pratica [...] Se ne deduce anche che il carattere della filosofia della praxis è specialmente di essere una concezione di massa, una cultura di massa”. *Gerratana, Quaderni del carcere*, cit., p. 1271. Ma altrove aggiunge: “Per la filosofia della praxis, l’essere non può essere disgiunto dal pensare, l’uomo dalla natura, l’attività dalla materia, il soggetto dall’oggetto; se si fa questo distacco si cade in una delle tante forme di religione o nell’astrazione senza senso” Ivi, p. 1224. E più avanti: “L’unità di teoria e pratica non è [...] un dato di fatto meccanico, ma un divenire storico [...]: una massa non si ‘distingue’ e non diventa indipendente ‘per sé’ senza organizzarsi (in senso lato) e non c’è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l’aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone ‘specializzate’ nell’elaborazione concettuale e filosofica”. Questo strato di persone “specializzate” è l’opera principale dei Partiti politici. Cfr. *Gerratana, Quaderni del carcere*, cit., pp. 1385-1386 e 1387.

¹³⁸ Gramsci scrive: “L’intellettuale tradizionale, a conti fatti, è una parte di una precedente struttura economica, che: “ha trovato almeno nella storia finora svoltasi, categorie sociali preesistenti e che anzi apparivano come rappresentanti una continuità storica ininterrotta anche dai più complicati e radicali mutamenti delle forme sociali e politiche”. *Gerratana, Quaderni del carcere*, cit., p. 1514.

¹³⁹ Cfr. *Genovesi*, cit., p.21.

Di conseguenza, emerge lo scopo strategico dell'egemonia, rappresentata, in primo luogo, ma non solo, dal partito politico, che non si limita a formare una volontà collettiva che è in grado di istituire un apparato statale, ma lo oltrepassa fino a pianificare e impostare una nuova concezione del mondo. Insomma, una cultura egemonica che sia capace di proporre una nuova visione e impostazione della formazione degli individui e di socializzare il sapere mediante i propri intellettuali organici e collettivi¹⁴⁰. Quindi, occorre impegnarsi a convincere la società, e soprattutto le proprie forze di coalizione, di essere in grado di guidare la Società civile in maniera efficace e competente.

J. Un'identità venata dalla diversità socioculturale

All'intellettuale organico compete la funzione di sanare la frattura non solo fra le incongruenze politiche ma anche tra quelle storiche. Quindi, deve istituire un nuovo e continuo dialogo che non escluda nessun soggetto e riesca a creare idee "senza tempo". Tale ruolo mediatore dovrebbe spingere necessariamente a dialogare intrinsecamente con le essenze delle diversità e trovare delle "altre vie" per inquadrare, contenere e orientare politicamente le loro energie progressiste¹⁴¹.

Ogni paese, dunque, si struttura necessariamente in classi e gruppi spesso in lotta fra di loro per ovvi motivi di rivendicazioni etniche, culturali, ideologiche, religiose oppure per una convinzione di superiorità morale e intellettuale. Ma perché ci sia una società civile o civilizzata, un'unica componente solidale e organizzata dovrebbe possedere due elementi sostanziali per potersi trasformare in classe dirigente: il consenso degli altri gruppi o ceti sociali subalterni, scaturito da una certa alleanza fra le sovrastrutture ideologiche, politiche, giuridiche, e le strutture economiche. In tal modo, si darà vita a un sistema complessivamente e organicamente

¹⁴⁰ Gramsci scrive: "Creare una nuova cultura non significa solo fare individualmente delle scoperte "originali", significa anche e specialmente diffondere criticamente delle verità già scoperte, "socializzarle" per così dire e pertanto farle diventare base di azioni vitali, elemento di coordinamento e di ordine intellettuale e morale. Che una massa di uomini sia condotta a pensare coerentemente e in modo unitario il reale presente fatto "filosofico" ben più importante e "originale" che non sia il ritrovamento da parte di un "genio" filosofico di una nuova verità che rimane patrimonio di piccoli gruppi intellettuali". Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 1377-1378.

¹⁴¹ Gramsci scrive: "Lo stesso raggio luminoso passando per prismi diversi dà rifrazioni di luce diversa: se si vuole la stessa rifrazione occorre tutta una serie di rettificazioni dei singoli prismi...Trovare la reale identità sotto l'apparente differenziazione e contraddizione, e trovare la sostanziale diversità sotto l'apparente identità è la più delicata, incompresa eppure essenziale dote del critico delle idee e dello storico dello sviluppo sociale". Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., p. 2268.

articolato ma coerentemente accomunato da un'unica ideologia e da un'unica cultura.

Per Gramsci, lo Stato è la risultante dell'unione “della Società politica con la Società civile”, oltre che dei compromessi fra i vari gruppi sociali¹⁴².

K. La scuola come locomotiva della società

Gramsci vede la realtà come una creazione storica dello spirito umano che non esiste fatalmente in sé ma in forza di una serie di eventi e congetture storiche. Quindi, l'uomo coscientemente formato dovrebbe trovare leggi che regolano sia la Natura in genere sia il comportamento umano in specie.

L'educazione scolastica, prima colonna portante del complesso egemonico, attraverso una piena coscienza soprattutto delle contraddizioni che animano la storia, dovrebbe essere proiettato al futuro che potrebbe esistere. Gramsci presenta il concetto della “scuola unitaria” che procede, sotto ogni aspetto, a unire, sull'asse umanisticamente partecipativo, le competenze tecnico-professionali alle competenze storico-umanistiche. Tale scuola si prefigge di preparare il suo studente a diventare, non solo un soggetto cosciente e capace di interpretare la propria posizione nella società, ma anche un possibile dirigente¹⁴³.

¹⁴² Cfr. A. Gramsci -T. Schucht, *Lettere 1926-1935*, (a cura di) A. Natoli e C. Daniele, Torino, Einaudi, 1997, p. 791; e nella lettera a Tania del 7 settembre 1931 Gramsci scrive: “Il concetto di Stato [...] di solito è inteso come Società politica (o dittatura o apparato coercitivo per conformare la massa popolare secondo il tipo di produzione o l'economia di un momento dato) e non come un equilibrio della Società politica con la Società civile (o egemonia di un gruppo sociale sull'intera società nazionale esercitata attraverso le organizzazioni così dette private, come la chiesa, i sindacati, le scuole, ecc.) e appunto nella società civile specialmente operano gli intellettuali”. *Ibidem*.

¹⁴³ Nei *Quaderni*, Gramsci mette in risalto ennesime volte l'argomento della scuola unitaria; a titolo esemplificativo, egli spiega: “scuola unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanesimo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, (che) dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa. [...] Nella scuola unitaria la fase ultima deve essere concepita e organata come la fase decisiva in cui si tende a creare i valori fondamentali dell'“umanesimo”, l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessarie per l'ulteriore specializzazione sia essa di carattere scientifico (studi universitari) sia di carattere immediatamente pratico-produttivo (industria, burocrazia, organizzazione degli scambi ecc.). Lo studio e l'apprendimento dei metodi creativi nella scienza e nella vita deve cominciare in questa ultima fase della scuola e non essere più monopolio dell'Università o essere lasciato al caso della vita pratica”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 1534-1537.

Il concetto della scuola si allarga per inglobare tutti i centri adeguati a formare l'individuo elevandone autonomamente il livello di autocoscienza.

Una simile scuola postula, secondo Gramsci, una grande serietà e una severità tale da fare dell'impegno e dello sforzo i suoi punti di maggiore qualificazione; giacché lo studio non deve mai essere considerato un orpello, una decorazione, ma un lavoro, un mestiere molto faticoso in cui lo sforzo intellettuale si affianca sempre a quello muscolare¹⁴⁴. Estendere lo studio al maggior numero possibile di individui non deve assolutamente significare indulgere a sciocche quanto inique facilitazioni, ma a rafforzare la serietà dell'impegno disciplinare¹⁴⁵.

Alla scuola nella società, Gramsci dedica la sua attenzione più saliente nel pensiero pedagogico, evidenziando alcuni punti che meritano di essere "idee senza tempo". Infatti, attribuisce alla scuola una funzione organicamente promotrice delle linee di azione del partito, che, di volta in volta, ricopre, una parallela funzione pedagogica più ampia, intrecciata organicamente con tutti i centri e gli istituti di (in)formazione. Si tratta del mondo dei mass media, delle accademie, dell'associazionismo giovanile anche nella sua dimensione sportiva. Si può percepire un alone utopistico che avvolge questa comunità educante e pensa la scuola come un futuro partito, o come un partito che si fa, necessariamente, grande scuola. Gramsci, però, non ricorre in direzione utopica seguendo alcune riflessioni che prendano forma dopo il 1917, ovvero dopo l'affermazione della rivoluzione proletaria che ha dato sicuramente un impulso in tal senso malgrado le ondate autoritarie e controrivoluzionarie in tutta l'Europa, e soprattutto nell'Italia fascista. Proprio, in tale atmosfera rivoluzionaria, Gramsci, munito di una lucida coscienza della realtà, si fa revisore del marxismo, ripensandone i principi fondanti, e specialmente i rapporti politicamente intrecciati fra educazione e cultura, tra intellettuali ed egemonia¹⁴⁶, oltre a favorirne la messa in azione.

¹⁴⁴ Cfr. Genovesi, cit., pp.3-40.

¹⁴⁵ Gramsci spiega: "Il fanciullo che si arrabatta coi barabara, baralipon, si affatica, è certo, e bisogna trovare che egli debba fare la fatica indispensabile e non più. Ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare a costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè [...] sottostare a un tirocinio psico-fisico. Occorre persuadere molto gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza". *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955, pp. 113-114. in Genovesi, cit., pp.3-40.

¹⁴⁶ Cfr. Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit., p. 156.

L. Lingua, Linguaggio e Grammatica

Franco Lo Piparo ha visto nelle analisi di Gramsci una “natura dialogica”¹⁴⁷. In questo lo stesso Lo Piparo sottolinea l’impatto del magistero filologico di Matteo Bartoli che connota numerose linee argomentative di Gramsci riguardanti gli studi linguistici e letterari, soprattutto alla luce del desiderio, apertamente espresso da Gramsci stesso, di scrivere una storia della lingua. Tale effetto viene addirittura prima di quello di Lenin su Gramsci, soprattutto per quanto concerne il concetto di egemonia¹⁴⁸. L’argomentazione di Lo Piparo sostiene che l’origine linguistica dell’egemonia va individuata già negli anni giovanili. Anzi precede la sua formazione marxista¹⁴⁹, soprattutto quando si osserva che la nozione di egemonia rivela riferimenti profondi che partono da Ascoli, passando per Gilliéron, Meillet, Croce e arrivano, appunto, fino a Bartoli¹⁵⁰. Secondo Derek Boothman, però, l’ipotesi di Lo Piparo non è del tutto convincente perché il concetto e l’uso specifico della nozione di egemonia sono «emersi solo dopo la partecipazione di Gramsci ai dibattiti dell’Internazionale» a Mosca¹⁵¹.

Per ovvi motivi, Gramsci non riesce a sviluppare nei *Quaderni* una trattazione sufficientemente compiuta della “Quistione della lingua”, che viene affrontata solo in modo saltuario o a tratti. Gramsci vede la lingua come un prodotto sociale o come una sintesi culturale di un gruppo sociale o di un popolo, che scaturisce da una simbiosi realizzata fra lingua e realtà dove la lingua dà forma alla concezione del mondo. In tal modo, studiare la realtà permette di aprire nuovi orizzonti di conoscenze e di sfumature di significato fra le diverse parole. Ogni lingua non rappresenta solo un contenitore della cultura del popolo che la parla, ma al tempo stesso è uno specchio e un testimone delle varie differenze di classe, trovate all’interno di un popolo, di una classe o fra individui. Quindi, la lingua non ha una natura statica, né omogenea. È diversa da persona a persona, e, al tempo stesso, cambia per lo stesso individuo nel percorso della vita.

¹⁴⁷ Valentino Gerratana, *Problemi di metodo*, Editori Riuniti, Roma 1997, p. XIII.

¹⁴⁸ Va menzionata la famosa lettera a Tania Schucht del 19 marzo 1927, in cui Gramsci espone i principali soggetti del suo progetto di ricerca, individuando fra di loro lo studio della linguistica comparativa secondo la prospettiva di Bartoli. Cfr. Peter Ives, *Gramsci’s Politics of Language*, cit., p. 17.

¹⁴⁹ Ivi, p. 57.

¹⁵⁰ Franco Lo Piparo, *Le radici linguistiche del liberalismo gramsciano*, in *Tornare a Gramsci. Una cultura per l’Italia*, (a cura di) Gaspare Polizzi, Grottaferrata, Avverbi Edizioni, 2010, p. 136.

¹⁵¹ Cfr. Derek Boothman, *Traducibilità e processi traduttivi, Un caso: A. Gramsci linguista*, Perugia, Guerra, 2004, p. 88.

Gramsci descrive come ogni lingua possa cambiare attraverso alcuni filtri, quali i mezzi di (in)formazione, come la scuola, i mass media, oppure un dominio di un paese sull'altro, sia esso pacifico o violento. Quindi la lingua cambia continuamente, sia a livello "molecolare" per una classe o un gruppo di individui, sia a livello di "massa"¹⁵².

Sotto ogni lingua madre, nascono altri linguaggi settoriali di un campo di studio o di lavoro, come il linguaggio delle arti figurative o dell'economia; oltre al linguaggio di un'epoca storica passata, come quello del Medioevo¹⁵³.

Per Gramsci, vi sono molteplici grammatiche che disciplinano la lingua. In teoria, alcuni gruppi o classi della società possono produrre grammatiche immanenti e normative, anche se non scritte o spontanee¹⁵⁴. Questa categoria di grammatiche, secondo Gramsci,

è costituita dal controllo reciproco, dall'insegnamento reciproco, dalla censura reciproca, (...). Tutto questo complesso di azioni e reazioni confluiscono a determinare un conformismo grammaticale, cioè a stabilire norme o giudizi di correttezza o di scorrettezza. Ma questo manifestarsi spontaneo di un conformismo grammaticale è necessariamente sconnesso, discontinuo, limitato a strati sociali locali o a centri locali¹⁵⁵.

Gramsci spiega il meccanismo secondo cui si passa dai linguaggi individuali ai linguaggi classisti fino alla lingua di un popolo. Allo stesso modo, si passa da una grammatica immanente, normativa ma non scritta, ed esercitata a un livello limitato alla formulazione di una grammatica normativa scritta, che viene imposta attraverso l'educazione scolastica e non spontanea. Seguendo una linea storicistica e non metafisica, Gramsci conclude quanto sia

¹⁵² Gramsci dichiara: "Poiché il processo di formazione, di diffusione e di sviluppo di una lingua unitaria avviene attraverso tutto un complesso di processi molecolari, è utile avere consapevolezza di tutto il processo nel suo complesso, per essere in grado di intervenire attivamente in esso col massimo di risultato. Questo intervento non bisogna considerarlo come «decisivo» e immaginare che i fini proposti saranno tutti raggiunti nei loro particolari, che cioè si otterrà una determinata lingua unitaria: si otterrà una lingua unitaria, se essa è una necessità, e l'intervento organizzato accelererà i tempi del processo già esistente". Q. 29§3.

¹⁵³ A tale punto, Gramsci fa riferimento nei Quaderni 5, 85 e 615.

¹⁵⁴ Come afferma Franco Lo Piparo, "la tesi della moltiplicazione indefinita delle grammatiche immanenti, che per la filosofia idealistica del linguaggio è un assioma teorico centrale, in Gramsci è solo una finzione teorica che serve a far risaltare meglio la complessità dei processi di unificazione linguistica". Franco Lo Piparo, *Lingua, intellettuali, egemonia in Gramsci*, Laterza, 1978.

¹⁵⁵ Q. 29.

difficile decidere quale sia la lingua degli italiani. E questo perché tocca a ogni popolo dapprima decidere l'esistenza della nazione e poi quella della lingua qualunque essa sia. La posizione di Gramsci si avvicina a quella di Ascoli che sostiene che la "quistione della lingua" non può essere decisa a tavolino.

Gramsci non vede una grande differenza fra una lingua nazionale e un dialetto regionale se non per l'estensione territoriale della loro diffusione tra i parlanti. Per Gramsci, infatti, la distanza tra lingua e dialetto consiste nell'uso più popolare del dialetto in contrapposizione all'uso dei colti e della classe degli intellettuali¹⁵⁶. A ciò va aggiunto il binomio città/campagna, in quanto il dialetto vive in campagna, ma muore in città per la mancanza dell'elemento folcloristico e popolare, strettamente legato al senso comune., laddove, invece, in città, c'è un'altra realtà, caratterizzata da una classe politica e sociale egemone che si lega a un determinato impianto culturale. Tale classe egemone, che vede come suo luogo d'azione e di esistenza la città, lascia una fortissima impronta su tutta la nazione, che condivide grosso modo tale concezione del mondo della classe egemone. Tale concezione condivisa può cambiare con il cambiamento della classe egemone. Gramsci evidenzia come le periferie siano portatrici di concezioni sorpassate e abbastanza anacronistiche rispetto a quelle delle città. Per usare le sue parole: "Ciò che è diventato "ferravecchio" in città, è ancora "utensile" in provincia"¹⁵⁷.

Oltre ai rapporti di forza fra centro e periferia, spicca pure la dipendenza linguistica dal centro in certi momenti assente in periferia dove domina il senso comune e il folclore¹⁵⁸. Di conseguenza, si contrappone a volte al dialetto la lingua ufficiale, creando tale binomio fra folclore e cultura ufficiale.

Il concetto di egemonia come strumento di analisi, già molto presente nelle questioni sociopolitiche ed economiche, prevale anche nella "Quistione linguistica". A cavallo tra Otto e Novecento, la realtà municipale in Italia reitera la formazione linguistica, partita dall'epoca pre-risorgimentale, ma si ritrova divisa in tre piste linguistiche: 1) il volgare locale, parlato con tante varianti nella stragrande maggioranza delle realtà rurali e municipali; 2) il latino, praticato principalmente fra le categorie ecclesiastiche; 3) il volgare illustre, partito dal fiorentino letterario toscano di Dante, Petrarca e Boccaccio ma poi esercitato e sviluppato nei circoli colti e intellettuali, che forma successivamente il nucleo della lingua nazionale d'Italia. Nella ricostruzione

¹⁵⁶ Come afferma Gramsci nella lettera a Tatiana del novembre del 1930: "è dialettale, o popolare la lingua che si distingue da quella dotta degli intellettuali e delle classi colte".

¹⁵⁷ Q. 24.

¹⁵⁸ Come scrive Gramsci nel Quaderno 27, il folclore è "un agglomerato indigesto di frammenti di tutte le conoscenze del mondo e della vita, che si sono succedute nella storia".

di Gramsci, nel Trecento, la borghesia fiorentina, tramite il suo idioma conquista progressivamente l'egemonia culturale per fare poi del volgare fiorentino "la lingua nazionale". Caduta la borghesia fiorentina, il movimento umanista recupera il latino come mezzo di comunicazione. Infatti, l'idioma fiorentino non sparisce ma solo subisce limitazioni di egemonia sui suoi territori già conquistati per diventare un volgare illustre collegato all'uso puramente letterario. Mentre gli intellettuali torneranno a usare il latino, che sarà sostituito successivamente con il francese fra Sette e Ottocento. Il volgare locale, ovvero i dialetti, circola per secoli frammentato nelle varie realtà locali. Ma nel 1861, con l'Unità d'Italia, si sente l'esigenza di ricostruire un'unica lingua nazionale. Gramsci mette in evidenza il dibattito fra Alessandro Manzoni e Graziadio Isaia Ascoli, che dimostra come Manzoni stesso fosse l'esponente di un'ideologia coercitiva, ignara dei meccanismi della formazione linguistica. Manzoni, infatti, vuole imporre, come lingua nazionale, il fiorentino letterario, diversamente da Ascoli che, cosciente dei complessi rapporti sociali fra aspetti socioeconomici e risvolti politico-culturali, predica una formazione che parte dal basso e dagli strati popolari, e non dall'alto.

Tale tripartizione linguistica, reiterata dall'Ottocento, continua a esistere tra il 1861 e i primi anni del Novecento con la distinzione fra: dialetti regionali più consistenti delle vecchie parlate locali¹⁵⁹; un fiorentino cristallizzato ancora non popolare fra i ceti colti; e un italiano nazionale - popolare, che prende il posto, nella concettualizzazione gramsciana, del volgare illustre.

Gli studi giovanili su Manzoni consentono al Gramsci più tardo di intravedere che il concetto di lingua indica "un nome collettivo" che "non presuppone una cosa unica né nel tempo né nello spazio"¹⁶⁰. Ogniquale volta si discute un determinato problema, "affiora, in un modo o nell'altro, la questione della lingua", e, di seguito, le sue relative contingenze politiche, quali "la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l'egemonia culturale"¹⁶¹.

¹⁵⁹ Quando l'Italia diviene politicamente unificata nel 1861, solo il 2,5% degli italiani circa è in grado di usare quello che può essere definito italiano standard mentre rimane come illetterato almeno il 75%. Nel 1911, quando Gramsci si trasferisce dalla Sardegna a Torino, il tasso di analfabetismo in Italia si è ridotto del 40% circa. In Sardegna esso è diminuito dal 90% nel 1861 al 58%, mentre nel Piemonte si è passati dal 54% all'11%. Cfr. Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma, Laterza, 1986, p. 95.

¹⁶⁰ Q. 10II§44.

¹⁶¹ Q. 29§3.

Dall'assenza di una lingua nazionale popolare nasce una parallela assenza di una classe socialmente egemone che sappia dirigere tutte le altre classi. Gramsci sostiene che, alla nascita dello Stato italiano, il partito di Cavour allarga lo Stato piemontese e il patrimonio della dinastia, senza tener conto del cambiamento del popolo. Mentre il partito d'azione di Mazzini non reagisce con una rivoluzione popolare, ma solo con una rivoluzione borghese. Con l'alleanza fra il partito dominante e i latifondisti, il distacco politico fra la classe dominante e il popolo si allarga. Pertanto, si allarga il distacco linguistico che non trova un'egemonia culturale che sappia dirigere e non solo dominare; fatto che rende il popolo, soprattutto quello del Meridione, meno coinvolto nella gestione della società civile. Tale situazione fomenta un maggior distacco fra la realtà dei dialetti e il sogno di avere una lingua nazionale popolare. Gramsci propone di utilizzare una gamma di mezzi per raggiungere tale traguardo di una lingua nazionale popolare, dando il primato fra tali mezzi alla scuola, vista da lui come il primo laboratorio di riconoscimento, e poi di livellamento delle differenze fra la classe dirigente e le classi subalterne¹⁶².

Nella Riforma Gentile del 1923 si decreta di valutare le competenze linguistiche nelle classi elementari secondo l'espressività orale e non sulle regole grammaticali, viste come disciplina astratta e meccanica. Gramsci giudica come retrograda e classista tale Riforma che consacra non solo il classismo nella scuola ma allarga anche le distanze proprio nella padronanza linguistica. E questo perché tale Riforma offre maggiori opportunità alle classi più avvantaggiate, che possono, fra l'altro, praticare l'italiano "standard" a casa. Mentre si toglie alle classi di basso profilo linguistico, comunicano esclusivamente in dialetto, la possibilità di procedere alla pari. Lo studio della grammatica, all'uopo, appare come strumento di ascesa linguistica, e quindi, un sussidio per livellare tante differenze non solo linguistiche, che permette a tutti la conoscenza della lingua nazionale. Lo spianamento di tale strada unificatrice si raddoppia quando si tiene presente la nozione di Gramsci che riguarda la grammatica spontanea da intrecciare all'altra normativa. Così, l'identità dell'insegnamento dell'italiano si consolida di più con le realtà variegiate dei dialetti e tradizioni.

¹⁶² Sotto la nota "Focolai di irradiazione linguistiche nella tradizione e di un conformismo nazionale linguistico nelle grandi masse", Gramsci, nel *Quaderno 29* offre una lista di strumenti utili alla diffusione di una lingua unitaria: "1) La scuola; 2) i giornali; 3) gli scrittori d'arte e quelli popolari; 4) il teatro e il cinematografo sonoro; 5) la radio; 6) le riunioni pubbliche di ogni genere, comprese quelle religiose; 7) i rapporti di conversazione tra i vari strati della popolazione più colti e meno colti [...]; 8) i dialetti locali, intesi in sensi diversi (dai dialetti più localizzati a quelli che abbracciano complessi regionali più o meno vasti: così il napoletano per l'Italia meridionale, il palermitano o il catanese per la Sicilia ecc.)".

Gramsci non condanna il programma linguistico manzoniano che adotta, nella sostanza, pratiche coercitive, che magari possano essere, in certi casi, legittime anzi doverose. Ma lo condanna, invece, perché Manzoni le adotta esclusivamente per favorire l'accesso delle masse a una lingua unitaria nazionale¹⁶³. Allo stesso modo, Gramsci favorisce la proposta di Ascoli, che, “più storicista, non crede alle egemonie [culturali] per decreto, non sorrette cioè da una funzione nazionale più profonda e necessaria”¹⁶⁴.

Fare leva sull'autonomia del processo di unificazione linguistica può garantire allo stesso modo l'autonomia culturale del popolo per produrre e sviluppare autonomamente il bisogno di istruzione e non solo riceverla supinamente, fatto che costituisce il vero traguardo da raggiungere per un autentico progetto rivoluzionario¹⁶⁵.

Tale approccio antidogmatico e antiautoritario, che richiama la formula di Engels a proposito del “salto dell'umanità dal regno della necessità al regno della libertà”¹⁶⁶, consente a Gramsci di individuare i difetti del liberismo e di osservare gli effetti politici, che derivano dal perpetuare il distacco degli intellettuali dal popolo, e sono esemplificati dalla scelta della Riforma Gentile del 1923 di escludere la grammatica dalle scuole professionali¹⁶⁷.

¹⁶³ Gramsci chiarisce: “Ogni elemento «imposto» sarà da ripudiarsi a priori? Sarà da ripudiare come imposto, ma non in se stesso, cioè occorrerà dargli una nuova forma che sia propria del gruppo dato. Che l'istruzione sia obbligatoria non significa infatti che sia da ripudiare e neppure che non possa essere giustificata, con nuovi argomenti, una nuova forma di obbligatorietà: occorre fare «libertà» di ciò che è «necessario», ma perciò occorre riconoscere una necessità «obbiettiva», cioè che sia obbiettiva precipuamente per il gruppo in parola”. Q. 16§12.

¹⁶⁴ Q. 23§40.

¹⁶⁵ Gramsci chiarisce: “L'alfabetismo non è un bisogno, e perciò diventa un supplizio, un'imposizione di prepotenti. Per farlo diventare bisogno occorrerebbe che la vita generale fosse più fervida, che essa investisse un numero sempre maggiore di cittadini, e così facesse nascere autonomamente il senso del bisogno, della necessità dell'alfabeto e della lingua”. *Analfabetismo*, ne «La città futura», 1917 (articolo comparso anonimo), ora in Antonio Gramsci, *Scritti giovanili (1914-1918)*, Torino, Einaudi, 1958, p. 175.

¹⁶⁶ Friedrich Engels, *Anti-Dühring*, (trad. it.) (a cura di) Valentino Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1985, p. 273.

¹⁶⁷ Gramsci scrive: “In realtà si esclude dall'apprendimento della lingua colta la massa popolare nazionale, poiché il ceto dirigente più alto, che tradizionalmente parla in «lingua», trasmette di generazione in generazione, attraverso un processo lento che incomincia coi primi balbettamenti del bambino sotto la guida dei genitori [...]. Nella posizione del Gentile c'è molta più politica di quanto si creda e molto reazionarismo inconscio [...]: c'è tutto il reazionarismo della vecchia concezione liberale, c'è un «lasciar fare, lasciar passare» che non è giustificato, come era nel Rousseau [...] dall'opposizione alla paralisi della scuola gesuitica, ma è diventato un'ideologia astratta, «astorica»”. Q. 29§6.

Parallelamente, avviene il ripensamento sulle modalità di istruzione stabilite dalla legge Casati e dalla creazione delle scuole tecniche.

Dividere le scuole in classiche e professionali - la scuola professionale per le classi strumentali, quella classica per le classi dominanti e gli intellettuali¹⁶⁸ - sarebbe espressione politica di una visione elitaria che perpetua le differenze sociali¹⁶⁹.

Gramsci interpreta lo studio della grammatica come una grammatica dei rapporti di potere dove si riflette largamente il linguaggio del potere nello specchio del potere del linguaggio. In questo modo la politica della grammatica diventa la grammatica della politica, dove libertà, consenso e coercizione possono essere foggiate “pedagogicamente” per la messa a punto di una nuova concezione dell’egemonia¹⁷⁰.

A proposito del prestigio della letterarietà e dell’influsso della grammatica normativa non scritta e dei “focolai di irradiazione” nella vita quotidiana Gramsci evidenzia quanto possa incidere perfino sul piano dello stile di vita¹⁷¹.

¹⁶⁸ Q. 12§1.

¹⁶⁹ Gramsci scrive: “L’aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi. La scuola tradizionale è stata oligarchica perché destinata alla nuova generazione dei gruppi dirigenti, [...] ma non era oligarchica per il modo del suo insegnamento. Non è l’acquisto di capacità direttive, non è la tendenza a formare uomini superiori che dà l’impronta sociale a un tipo di scuola. L’impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale”. Q. 12§2.

¹⁷⁰ Gramsci chiarisce: “Ogni rapporto di «egemonia» è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo nell’interno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono, ma nell’intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali”. Q. 10II§44.

¹⁷¹ Gramsci scrive: “[La lingua letteraria] può avere vari attuatori concreti: una grammatica accademica, una scuola, dei salotti, delle correnti letterarie, dei generi precisi, ecc. Inoltre questa categoria può tendere al suo limite linguistico, cioè alla correttezza linguistica: in questo caso essa si generalizza al massimo [...]; essa però può tendere al suo limite stilistico: in questo caso il suo contenuto si concretizza anche ideologicamente e acquista una certa determinatezza semantico-oggettuale ed espressiva, e le sue esigenze qualificano in un determinato modo il parlante e lo scrivente (in questo caso essa si giustifica: «così deve pensare, parlare e scrivere ogni persona distinta» oppure «ogni persona fine e sensibile», ecc.). In quest’ultimo caso la «letterarietà», che regola i generi letterari della vita quotidiana (conversazione, lettere, diari), non può non esercitare un influsso – a volte molto profondo

La crisi degli studi letterari, oggi all'ordine del giorno, ritualmente evocata, nei circoli didattici, non solo italiani, ma a livello mondiale, è presagita da Gramsci quando egli riflette sul moto della politica della ricerca-azione in termini di progressione o regressione, esemplificandola, nel campo della linguistica, con la scelta coercitiva di Manzoni, e in quello della politica educativa con la Riforma Gentile, in vista dei movimenti storici di emancipazione e delle tendenze nazionali di 'apoliticizzare' le masse¹⁷². Più in profondità, Gramsci fa riferimento al rapporto dialettico tra la storicità della civiltà e della cultura, da una parte, e l'atemporalità dell'estetica, dall'altra, rappresentandolo nei concetti di "forma e contenuto". Tale dualità simbiotica incide sull'uno e sull'altro reciprocamente¹⁷³ e finisce per creare nuove concezioni, altri sentimenti e complessi rapporti inestricabili, e quindi, altre forme e altri contenuti¹⁷⁴.

Secondo Gramsci, l'approccio linguistico-letterario, animato dalla simbiosi con la realtà, "lotta per una determinata cultura, per una determinata concezione del mondo". In questo si oppone a coloro "che chiacchierano di forma ecc. contro il contenuto, sono completamente vuoti, accozzano parole

– sul pensiero pratico e persino sullo stile della vita". Gramsci propone che nei «focolai di irradiazione» si può avere delle innovazioni linguistiche che creano «un conformismo nazionale linguistico nelle grandi masse nazionali». Essi sono: «1) la scuola; 2) i giornali; 3) gli scrittori d'arte e quelli popolari; 4) il teatro e il cinematografo sonoro; 5) la radio; 6) le riunioni pubbliche di ogni genere [...]; 7) i rapporti di "conversazione" tra i vari strati della popolazione più colti e meno colti [...]; 8) i dialetti locali» Q. 29§3. Riguardante la funzione regolatrice e inibitrice della grammatica normativa, Gramsci nella nota precedente afferma che la grammatica normativa non scritta «è costituita dal controllo reciproco, dall'insegnamento reciproco, dalla "censura" reciproca, che si manifestano con le domande, "Cosa hai inteso, o vuoi dire?", "Spiegati meglio", ecc., con la caricatura e la presa in giro, ecc.; tutto questo complesso di azioni e reazioni confluiscono a determinare un conformismo grammaticale, cioè a stabilire "norme" o giudizi di correttezza o di scorrettezza». Q. 29§2.

¹⁷² Gramsci scrive: "1) «Perché la letteratura italiana non è popolare in Italia?» [...]; 2) esiste un teatro italiano? [...]; 3) questione della lingua nazionale, così come fu impostata da Alessandro Manzoni; 4) se sia esistito un romanticismo italiano; 5) è necessario provocare in Italia una riforma religiosa come quella protestante? [...]; 6) l'Umanesimo e il Rinascimento sono stati progressivi o regressivi?; 7) impopolarità del Risorgimento ossia indifferenza popolare nel periodo delle lotte per l'indipendenza e l'unità nazionale; 8) apoliticismo del popolo italiano" Q. 21§1.

¹⁷³ Gramsci scrive: "Non si riesce a intendere concretamente che l'arte è sempre legata a una determinata cultura o civiltà, e che lottando per riformare la cultura si giunge a modificare il «contenuto» dell'arte, si lavora a creare una nuova arte, non dall'esterno (pretendendo un'arte didascalica, a tesi, moralistica), ma dall'intimo, perché si modifica tutto l'uomo in quanto si modificano i suoi sentimenti, le sue concezioni e i rapporti di cui l'uomo è espressione necessaria". *Ibidem*.

¹⁷⁴ Cfr. Q. 14§72.

che non sempre si tengono neanche secondo grammatica”. Di conseguenza, appare lampante come i contenutisti, anche storicamente, “sono stati “più democratici” dei loro avversari parnassiani” poiché si impegnano per “una letteratura che non fosse per gli “intellettuali”¹⁷⁵.

Gramsci asserisce che il subalterno dialettologo che riesce ad accedere alla lingua letteraria non potrà conquistare solo un mero diritto ma anche un nuovo terreno più ampio che lo abilita a uscire dallo spazio angusto del dialetto, concepito come visione “limitata” del mondo¹⁷⁶.

“Salvo rare eccezioni”, Gramsci considera tale influenza, secondo i rapporti di forza, “tra la lingua popolare e quella delle classi colte” come una dimensione verticale che va dall’alto verso il basso in quanto ogni oppresso si sente interiormente colonizzato dall’immagine immanentemente opprimente, e quindi, si atteggia a imitare la lingua, la cultura, lo stile di vita di chi è vincitore¹⁷⁷, come lo aveva già detto prima l’intellettuale tunisino Ibn Khaldun¹⁷⁸. Franco Piparo conferma che i governanti di una nazione-popolo sono spesso coloro che ne scrivono la storia linguistica e culturale¹⁷⁹. Anzi, buona parte della responsabilità dei tratti sociolinguistici e letterari e delle frasi

¹⁷⁵ Cfr. Giancarlo Schirru, *Filosofia del linguaggio e filosofia della prassi*, in *Gramsci e il suo tempo*, (a cura di) Francesco Giasi, Roma, Carocci, 2008, pp. 767-791; cfr. anche Luigi Rosiello, *Problemi linguistici negli scritti di Gramsci*, in *Gramsci e la cultura contemporanea*, (a cura di) Pietro Rossi, vol. II, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 353-355.

¹⁷⁶ Gramsci scrive: “Se è vero che ogni linguaggio contiene gli elementi di una concezione del mondo e di una cultura, sarà anche vero che dal linguaggio di ognuno si può giudicare la maggiore o minore complessità della sua concezione del mondo. Chi parla solo il dialetto o comprende la lingua nazionale in gradi diversi, partecipa necessariamente di una intuizione del mondo più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata, anacronistica in confronto delle grandi correnti di pensiero che dominano la storia mondiale. I suoi interessi saranno ristretti, più o meno corporativi o economicistici, non universali. Se non sempre è possibile imparare più lingue straniere per mettersi a contatto con vite culturali diverse, occorre almeno imparare bene la lingua nazionale. Una grande cultura può tradursi nella lingua di un’altra grande cultura, cioè una grande lingua nazionale, storicamente ricca e complessa, può tradurre qualsiasi altra grande cultura, cioè essere una espressione mondiale. Ma un dialetto non può fare la stessa cosa”. Q. 11§1.

¹⁷⁷ Gramsci scrive: «le classi subalterne cercano di parlare come le classi dominanti e gli intellettuali». Q. 29§2.

¹⁷⁸ Ibn Khaldun (Tunisi, 27 maggio 1332 – Il Cairo, 17 marzo 1406). È stato il massimo storico e filosofo arabo del Maghreb. Egli viene considerato un sociologo *ante litteram* delle società araba, berbera e persiana. È uno dei padri fondatori della storiografia e della sociologia ed è considerato uno dei primi economisti. Wikipedia, Ibn_Khaldun. (consultato il 31/03/2021).

¹⁷⁹ F. Lo Piparo, *Lingua intellettuali egemonia in Gramsci*, cit., p. 225.

fatte va agli intellettuali di tale società¹⁸⁰: “dalla solennità gonfia, oratoria, e dal sentimentalismo melodrammatico, cioè dalla espressione teatrale, congiunta a un vocabolario barocco”¹⁸¹.

Gramsci prova ad abbinare certi nodi linguistici alle loro contingenze storiche per mostrare la responsabilità delle classi dirigenti nei confronti di un’unità “burocratica” imposta dallo Stato, che non riesce a creare un vero Stato-nazione. Ne consegue l’assenza di una lingua nazional-popolare viva e moderna, invece di un nuovo frangente che consacra una scissione fra una lingua “esperantistica” ossificata e sostanzialmente libresca¹⁸² destinata agli intellettuali e un altro mondo multicolore di dialetti disgregati, destinati alle masse. Mentre la lingua letteraria si sente un “esperanto” cosmopolita, ma paradossalmente spendibile individualmente, oltre che “limitata all’espressione di sentimenti e nozioni parziali”, dove “la parola è ossificata, senza articolazione di sfumature, senza la comprensione del suo significato esatto”¹⁸³, i dialetti, invece, riescono a raggiungere un primato espressivo dei particolari della vita quotidiana, delle sfumature figurative e dei sentimenti intimi sia collettivi sia individuali, sì che essi possono essere considerati come una vera e propria misura del “grado di nazionalizzazione del patrimonio linguistico”¹⁸⁴.

¹⁸⁰ Gramsci scrive: “C’è una differenza di stile tra gli scritti dedicati al pubblico e gli altri, per esempio tra le lettere e le opere letterarie. Sembra spesso di aver che fare con due scrittori diversi tanta è la differenza. Nelle lettere (salvo eccezioni, come quella di D’Annunzio che fa la commedia allo specchio, per se stesso), nelle memorie e in generale in tutti gli scritti dedicati a poco pubblico o a se stesso, predomina la sobrietà, la semplicità, la immediatezza, mentre negli altri scritti predomina la tronfiezza, lo stile oratorio, l’ipocrisia stilistica. Questa «malattia» è talmente diffusa che si è attaccata al popolo, per il quale infatti «scrivere» significa «montare sui trampoli», mettersi a festa, «fingere» uno stile ridondante, ecc., in ogni modo esprimersi in modo diverso dal comune”. Q. 14§72.

¹⁸¹ Q. 14§19.

¹⁸² Gramsci scrive: “Il Crémieux nel suo Panorama scrive che in Italia manca una lingua moderna, ciò che è giusto in un senso molto preciso: 1) che non esiste una concentrazione della classe colta unitaria, i cui componenti scrivano e parlino «sempre» una lingua «viva» unitaria, cioè diffusa ugualmente in tutti gli strati sociali e gruppi regionali del paese; 2) che pertanto tra la classe colta e il popolo c’è un distacco marcato: la lingua del popolo è ancora il dialetto, col sussidio di un gergo italianizzante che in gran parte è il dialetto tradotto meccanicamente. Esiste inoltre un forte influsso dei vari dialetti nella lingua scritta, perché anche la così detta classe colta parla la lingua nazionale in certi momenti e i dialetti nella parlata familiare, cioè in quella più viva e aderente alla realtà immediata; d’altra parte, però, la reazione ai dialetti fa sì che, nello stesso tempo, la lingua nazionale rimanga un po’ fossilizzata e paludata e quando vuole essere familiare si frange in tanti riflessi dialettali”. Q. 23§40.

¹⁸³ Q. 23§39.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

Gramsci ammira la prosa di Benedetto Croce come modello linguistico: Croce riesce a far circolare le proprie idee nei vari mezzi di comunicazione in elegante scioltezza o “buon senso” ma senza pedantesche osservazioni conquistando, fra l’altro, un senso comune, e, di seguito, tanti anonimi “crociani”¹⁸⁵. In tal modo, Gramsci torna a sviscerare il rapporto ombelicale tra “forma e contenuto”, attraversato da altri rapporti innervati dal potere e dall’egemonia¹⁸⁶.

Gramsci sostiene che con le trasformazioni delle civiltà si trasformano linguaggi e immagini, soprattutto quelli intrisi delle realtà precedenti.

Quindi, la nuova lingua emersa assieme alle nuove egemonie, nel tentativo di produrre i propri discorsi egemonici, assimila e ricicla metaforicamente parole e immagini delle civiltà precedenti, riutilizzandoli diversamente con altri usi semantici, che forse perdono i rapporti etimologici con i propri contesti originari col passare del tempo, creando però un nuovo strato fertile, utile a far risorgere una nuova lingua e una cultura in divenire¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Gramsci scrive: “[...] La novità del Croce, come stile, è nel campo della prosa scientifica, nella sua capacità di esprimere con grande semplicità e con grande nerbo insieme, una materia che di solito, negli altri scrittori, si presenta in forma farraginosa, oscura, stiracchiata, prolissa. Lo stile letterario esprime uno stile adeguato nella vita morale, un atteggiamento che si può chiamare goethiano di serenità, compostezza, sicurezza imperturbabile. [...] Mi pare che la più grande qualità di Croce sia sempre stata questa: di far circolare non pedantescamente la sua concezione del mondo in tutta una serie di brevi scritti nei quali la filosofia si presenta immediatamente e viene assorbita come buon senso e senso comune. Così le soluzioni di tante quistioni finiscono col circolare divenute anonime, penetrano nei giornali, nella vita di ogni giorno e si ha una grande quantità di «crociani» che non sanno di esserlo e che magari non sanno neppure che Croce esista”. A. Gramsci, T. Schucht, *Lettere 1926-1935*, cit., p. 984.

¹⁸⁶ Gramsci scrive: “Né si dica che di tale quistione non occorre occuparsi [...]. Anche in questo caso forma ed espressione si identificano ed insistere sulla «forma» non è che un mezzo pratico per lavorare sul contenuto, per ottenere una deflazione della retorica tradizionale che guasta ogni forma di cultura, anche quella «antiretorica», ahimè!”. Q. 14§72.

¹⁸⁷ Gramsci ne esemplifica con l’uso della parola «dis-astro» senza avvertire più il legame con le credenze astrologiche, oppure un ateo «può parlare di “dis-grazia” senza essere ritenuto seguace della predestinazione». Q. 11§24. Gramsci insiste sul recupero dei residui storici in forza di un’immagine dinamica e stratificata dei fatti linguistici nella loro realtà storica e politica: «quelle espressioni sono una prova che la civiltà moderna è uno sviluppo anche del paganesimo e dell’astrologia» nonché il «linguaggio è insieme una cosa vivente e un museo di fossili della vita e delle civiltà passate». Q. 11§28.

M. La traduzione come banco di prova

Gramsci, pur nell'isolamento carcerario, si inserisce nel cuore del dibattito culturale del suo tempo che vede la traduzione come banco di prova per i modelli culturali la cui validità ed efficacia comunicativa, soprattutto a livello politico¹⁸⁸ tocca ai traduttori e sostenitori della traduzione verificare.

Il fenomeno del vuoto letterario, rilevabile a partire dagli anni Venti nel sistema culturale italiano, favorisce l'ascesa della traduzione sulla scala delle priorità culturali, così che si raddoppiano, in crescita esponenziale, i numeri dei mediatori non solo professionisti, ma anche fra i letterati e gli intellettuali, spinti non da proposte accademiche, ma dall'esigenza concreta di conquistare "un nuovo linguaggio", capace di "dare un senso un nome un ordine alla nuova realtà"¹⁸⁹.

Gramsci si appella alla traduzione e alla collaborazione con gli scrittori stranieri¹⁹⁰ come pratica rinnovatrice e sprovvincializzante della propria cultura in contrapposizione a chi vede la traduzione come una pratica antipatriottica che nega del passato glorioso. Tale ripudio della traduzione è uno dei riflessi culturali della Riforma Gentile¹⁹¹.

Sotto le parvenze della rivendicazione del purismo linguistico-culturale, il regime fascista avvia una campagna contro l'imbarbarimento della lingua nazionale, prendendo a pretesto il livello abbastanza basso di alcune traduzioni, come prova di una trasgressione morale delle norme linguistiche

¹⁸⁸ Gramsci scrive: "Si combatte questo gusto [il gusto retorico e barocco del popolano quando si avvicina alla letteratura e specialmente alla poesia] in due modi principali: con la critica spietata di esso, e anche diffondendo libri di poesia scritti o tradotti in lingua non «aulica», e dove i sentimenti espressi non siano retorici o melodrammatici" Q. 14§19.

¹⁸⁹ Cesare Pavese, *Ieri e oggi*, «L'Unità» di Torino, 3 agosto 1947, ora ne *La letteratura americana e altri saggi*, Torino, Einaudi, 1990, pp. 173-175.

¹⁹⁰ Cfr. Q. 24§7

¹⁹¹ La Riforma Gentile rappresenta, fin dall'inizio, una esigenza del regime fascista di avere una lingua nazionale e di una cultura unitaria e nazionalista. Come si osserva, per esempio, con l'imposizione dell'italiano nei primi cinque anni della scuola dell'obbligo e con l'esplicito richiamo ad un'educazione ispirata alla tradizione greco-romana e al classicismo (cui si collega anche l'imperialismo culturale mussoliniano). Fra le ripercussioni linguistiche della riforma si osserva, fra l'altro, una colonizzazione dei «vari regionalismi in nome di un'italianità *de jure*» che non si limita ad un'introduzione di termini di chiara origine latina e romana nel linguaggio ufficialmente standardizzato, ma si estende a rifiutare gli apporti stranieri, sotto la pretesa di fermare l'imbarbarimento dell'italiano. Cfr. Augusto Simonini, *Il linguaggio di Mussolini*, Milano, Bompiani, 1978.

e stilistiche dell'italiano della prosa d'arte, meritevole di provvedimenti estremi, comprese le punizioni fisiche¹⁹². Il motivo principale del presunto fenomeno delle traduzioni approssimative negli anni Venti è di ordine economico, poiché la concorrenza spinge a pubblicare le opere in fretta. Grazie a tali campagne di autarchia linguistica e culturale, il regime fascista riesce, fra l'altro, a vietare le parole straniere non solo sulle copertine dei libri, ma anche nelle insegne e nelle vetrine¹⁹³, lanciando negli anni Trenta campagne a favore di una “nuova produzione nazionale che sfida le letterature straniere”¹⁹⁴. Attraverso la promozione di premi letterari per poeti e romanzi coloniali, si combattono gli scrittori e i romanzi stranieri e si creano “nuove leve di scrittori fascisti”. Dopo il successo riscosso in tali campagne di divieto, si intensificano, a partire dal 1936, altre campagne di stampa contro gli autori e gli editori ebrei e stranieri. Tale tendenza si accentua con i primi venti di guerra, nel 1938, con la cosiddetta “bonifica della cultura”, che elimina dalle librerie dei *bestseller* stranieri. Come esito, nel 1940, le traduzioni sono dimezzate rispetto a sei anni prima.

Gramsci si scaglia contro la superficialità e l'anacronismo delle sedicenti campagne nazionali, mostrandone l'ipocrisia, e nello stesso tempo la valenza culturale e politica della traduzione¹⁹⁵ e fornendo le ragioni reali per

¹⁹² Come campione di quanto propagandato: “Di quel triste imbarbarimento della lingua italiana di cui tutti vediamo e subiamo gli effetti una colpa non piccola spetta ai traduttori e di conseguenza agli editori che, per ragioni di palanche invece di astenersi dal pubblicare traduzioni malfatte [...], le affidano al primo venuto che dà garanzia di [...] non aver pretese infischandosi del pubblico e di quella lingua che, essendo patrimonio e gloria di tutti, anche gli editori dovrebbero concorrere a conservare e a risparmiare”. Poi si invoca un maggiore intervento governativo, considerato un «preciso e assoluto dovere», e una maggiore vigilanza: «Chiediamo perciò la censura preventiva sulle traduzioni». *Ibidem*. «Il Torchio», 3, n. 31, 29 luglio 1928, p. 3. In un numero successivo è invece proposta la fustigazione con la canna di bambù per chi trasgredisce contro la lingua italiana: «Per ogni idiozia del testo tradotto un colpo, fino a cinquecento [...] Amministrati fermamente, per prescrizione legislativa, chissà, potrebbero forse richiamare a una maggiore attenzione gli stampatori e metterli al bivio – crudele, quanto crudele! – tradurre bene, o prenderle», *Il manganello agli editori*, «Il Torchio», 3, n. 34-35, 26 agosto 1928, p. 4.

¹⁹³ Cfr. G. Ragone, *Un secolo di libri*, cit., pp. 137-138.

¹⁹⁴ Ivi, cit., p. 154.

¹⁹⁵ Gramsci scrive: “Cosa significa il fatto che il popolo italiano legge di preferenza gli scrittori stranieri? Significa che esso subisce l'egemonia intellettuale e morale degli intellettuali stranieri, che esso si sente legato più agli intellettuali stranieri che non a quelli “paesani”, cioè che non esiste nel paese un blocco nazionale intellettuale e morale, né gerarchico e tanto meno egualitario. [...] La questione deve essere estesa a tutta la cultura nazionale-popolare e non ristretta alla sola letteratura narrativa: le stesse cose si devono dire del teatro, della letteratura scientifica in generale [...]. Questi libri stranieri, tradotti,

l'accoglienza della letteratura straniera da gran parte del pubblico italiano¹⁹⁶. In più, Gramsci allude all'invasione culturale di altre egemonie straniere più attraenti per un'apparente superiorità culturale, tali da poter colonizzare l'inconscio del popolo. Si vede bene quindi quale ruolo costruttivo di formazione Gramsci attribuisca a un'identità culturale che sia maturata su nuovi rapporti politici e culturali, un'identità in cui la traduzione diventa protagonista¹⁹⁷.

L'approccio che tradizionalmente sottovaluta la traduzione, inquadrandola come attività secondaria, dipendente e subalterna all'opera originale, è ostaggio dei giudizi morali, anche se sotto le sembianze di accuse di (in)fedeltà. A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, la traduzione, grazie all'apporto di altre discipline intersecate in forma e contenuto con la traduzione stessa, come la semiotica, la linguistica, le scienze della comunicazione, la filosofia, gli studi culturali e la letteratura comparata, si ripositiona, riacquisendo una voce autonoma per occupare progressivamente uno spazio sempre più ampio di azione socioculturale.

Secondo la scuola di traduzione di Tel Aviv, la letteratura tradotta, davanti a una letteratura tradizionalmente stabilita, mantiene una posizione secondaria a tale letteratura emergente, ne diventa un "mezzo per preservare il gusto tradizionale"¹⁹⁸ dei canoni stilistici e formalistici del *polisistema* letterario. Se, invece, una letteratura subisce fasi di crisi, di svolte, di vuoto, la

sono letti e ricercati e conoscono spesso grandi successi. [...] La questione non è nata oggi: essa si è posta fin dalla fondazione dello Stato italiano, e la sua esistenza anteriore è un documento per spiegare il ritardo della formazione politico-nazionale unitaria della penisola". *Ibidem*.

¹⁹⁶ Gramsci scrive: "In Italia, accanto al cosmopolitismo e apatriottismo più superficiale è sempre esistito uno sciovinismo frenetico, che si collegava alle glorie romane e delle repubbliche marinaresche e alle fioriture individuali di artisti, letterati, scienziati di fama mondiale". Q. 2§25.

¹⁹⁷ Gramsci scrive: "C'è [...] distacco tra scrittori e pubblico e il pubblico cerca la sua letteratura all'estero, e la sente più sua di quella nazionale. Questo è il problema. Perché se è vero che ogni secolo o frazione di secolo ha la sua letteratura non è sempre vero che questa letteratura si ritrovi nella stessa comunità nazionale: ogni popolo ha la sua letteratura ma questa può venirgli da un altro popolo, cioè il popolo in parola può essere subordinato all'egemonia intellettuale di altri popoli. Questo è spesso il paradosso più stridente per molte tendenze monopolistiche di carattere nazionalistico e repressivo: che mentre fanno grandi piani di loro egemonie, non si accorgono di essere soggetti ad egemonie straniere". Q. 6§38.

¹⁹⁸ Cfr. Itaman Even-Zohar, *The position of translated literature within the literary polysystem* (1978), tratto da *Papers in historical poetics*, in B. Hrushovski, Itaman Even-Zohar, *Papers on poetics and semiotics*, Tel Aviv, University Publishing Projects, 1978; (trad. it.) *La posizione della letteratura tradotta all'interno del polisistema letterario*, in Siri Nergaard (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 1995, p. 233.

letteratura tradotta può rivestire una posizione primaria, diventando un catalizzatore ovvero una locomotiva rinnovatrice, in grado di fecondare il vecchio *polisistema* letterario con elementi nuovi o mancanti sia nella forma sia nel contenuto. Questo ultimo modello, per motivi politici e storici, trova un evidente riscontro nella situazione italiana, soprattutto nei confronti delle nuove evenienze della letteratura migrante, che questo lavoro prenderà in considerazione nelle pagine che seguono.

Le riflessioni di Gramsci, traduttore dal tedesco, dal russo e dall'inglese, anticipano infatti di almeno quarant'anni di tale apertura negli studi interdisciplinari sulla traduzione¹⁹⁹. La filosofia linguistica di Gramsci, - non solo quella politica - coinvolge diverse istanze etiche, che possono rimandare un'immagine della traduzione che è oggi molto attuale come disciplina che intreccia varie aree contigue di ricerca.

Gramsci, anticipando il cosiddetto *Cultural Turn* della traduttologia degli anni Ottanta, mette a fuoco la capacità di sapere “tradurre un mondo culturale nel linguaggio di un altro mondo culturale”, individuando “le somiglianze anche dove esse pare non esistano” e le “differenze anche dove pare che ci siano solo somiglianze”²⁰⁰, e precisando che un bravo traduttore deve “conoscere criticamente” e non solo letteralmente “i termini, anche concettuali, di una determinata cultura nazionale nei termini di un'altra cultura nazionale”, allo scopo di “far conoscere l'una all'altra servendosi del linguaggio storicamente determinato di quella civiltà alla quale fornisce il materiale d'informazione”²⁰¹. Gramsci, insomma, avverte che l'equivalenza nella traduzione è un puro miraggio ovvero una finzione interpretativa²⁰², giacché l'atto traduttivo non è un'attività tecnica, ma, invece, esso incide e modifica le categorie concettuali sia nella lingua di partenza sia in quella di arrivo, richiedendo un'analisi storica e una negoziazione interculturale di entrambe le lingue e società coinvolte²⁰³. Di conseguenza, la traduzione risulta essere un atto politico²⁰⁴ di cui viene enfatizzato l'aspetto creativo e

¹⁹⁹ Magari la recente edizione delle sue opere, compresi i *Quaderni di traduzioni*, colma questa lacuna. Cfr. Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica diretta da Gianni Francioni, vol. I, *Quaderni di traduzioni (1929-1932)*, (a cura di) Giuseppe Cospito e Gianni Francioni, 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2007.

²⁰⁰ Q. 7§81.

²⁰¹ Lettera del 5 settembre 1932 in, Antonio Gramsci, *Lettere dal carcere*, (a cura di) Paolo Spriano, Einaudi, Torino 2009, p. 240.

²⁰² Cfr. Douglas Robinson, *The Translator's Turn*, University Press, Baltimore 1991.

²⁰³ Cfr. Peter Ives, *Gramsci's Politics of Language*, University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-London 2004, pp. 102-103.

²⁰⁴ Gramsci afferma esplicitamente che «lo studio delle lingue come fenomeno culturale è nato da bisogni politici (più o meno consapevoli e consapevolmente espressi)». Q. 29§5.

produttivo, in opposizione alla tradizionale concezione parassitaria e secondaria della traduzione. In fin dei conti, Gramsci, avendo attraversato il tragitto dalla teoria alla pratica, va a tradurre “infedelmente”, per esempio, tante osservazioni di Lenin che riguardano la questione della traducibilità dei linguaggi scientifici e filosofici, arrivando alla formula simbolica che equipara la traduzione alla rivoluzione²⁰⁵. In tale senso, la traduzione non può fare a meno, nei propri processi di negoziazione, delle differenze produttrici di sensi, capaci di incidere sulla totalità di entrambe le lingue/culture coinvolte. Quindi, la traducibilità perfetta è impossibile, ciò che si può ottenere però è la costruzione di una rete di rapporti dialogici fra culture e saperi, che possono essere diversi o simili tra loro²⁰⁶. Una concezione raggiunta negli ultimi anni anche da una serie di studiosi di ambito umanistico²⁰⁷. Forse la prima ricaduta pedagogica che da tutto ciò consegue sta nel fatto che ogni programma di studio della lingua non può essere separato dallo studio della cultura.

N. Gramsci il postcoloniale

La figura di Gramsci come “migrante” emerge soprattutto negli studi di impostazione postcoloniale²⁰⁸ che riprendono le articolazioni metaforiche tra Sud e Nord del mondo, o tra Oriente e Occidente. Pertanto, le vicende biografiche di Gramsci viste nell’ottica dell’esperienza migratoria possono produrre simultaneamente nuovi spazi e nuovi discorsi su subalternità e minoranza²⁰⁹. Tramite la costante dialettica centro-periferia, egli si trova spinto a occuparsi in modo coinvolgente delle questioni riguardanti gli squilibri fra “i centri capitalistici dell’Occidente e i margini non capitalistici del non-Occidente”²¹⁰, come dimostra, fra l’altro, l’attenzione rivolta alla

²⁰⁵ Si può rintracciare tale concezione, per esempio, dalla nota 46 del *Quaderno 11*.

²⁰⁶ Gramsci, trattando la traducibilità reciproca fra diverse civiltà, sottolinea che essa non può mai essere «“perfetta” in tutti i particolari» ma lo deve essere «nel “fondo” essenziale». A scapito dell’argomento della traduzione, l’atto traduttivo affronta la stessa complessità ma con incisi diversi, come ribadisce: «ma quale lingua è esattamente traducibile in un’altra? Quale singola parola è esattamente traducibile in un’altra lingua?». Q. 11§48.

²⁰⁷ Lawrence Venuti, *The Translator’s Invisibility: A history of translation*, Routledge, London 1995; (trad. it.) *L’invisibilità del traduttore*, Armando, Roma 1999, p. 390.

²⁰⁸ Cfr. Marta Cariello, *Non arrivo a mani vuote*, in *Esercizi di potere*, (a cura di) Iain Chambers, Roma, Meltemi, 2006, p. 103.

²⁰⁹ Homi Bhabha, *Nation and Narration*, Routledge, London-New York 1990, (trad. it.) *Nazione e narrazione*, Roma, Meltemi, 1997, p. 500.

²¹⁰ Liu Kang, *Egemonia e rivoluzione culturale*, in *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, (a cura di) Giuseppe Vacca e Giancarlo Schirru, Bologna, Il Mulino, 2008, p. 174.

“quistione meridionale” e il fatto che per lui la rappresentazione del “sud” è un luogo della mente e un prodotto dell’immaginario collettivo.

A partire dai suoi articoli giovanili e dagli scritti pre-carcerari fino ai *Quaderni del carcere*, Gramsci presenta riflessioni ricorrenti sulla città, osservata come espressione della modernità, in termini di modello politico di organizzazione e di interpretazione dei rapporti del mondo. Questo accade soprattutto in relazione al modello nordamericano, privo della “cappa di piombo” che grava ancora sulla vecchia Europa²¹¹. Ciò si pone in opposizione dialettica con le diverse realtà storiche della campagna, dove regna ancora “il ristagno della storia” come in tante realtà meridionali che rappresentano il Sud del mondo sia in Europa sia altrove (in India e in Cina, per esempio)²¹².

O. Gramsci nel cuore della “primavera araba”

Sarebbe superfluo ribadire l’ampia fortuna del pensiero gramsciano che si è diffusa ormai in tutto il mondo, ma anche la sua pervasività che arriva fino alle recenti rivolte del mondo arabo, i cui fuochi sono ancora accesi. Perciò, mi pare opportuno dare uno spunto sulla fortuna di Gramsci nel mondo arabo che coincide con il suo disfattismo, soprattutto nel periodo del conflitto arabo-israeliano fra 1967-1973²¹³.

Le interpretazioni di Gramsci in lingua araba sono il frutto di letture che si basano dapprima su traduzioni dall’italiano al francese, e poi dal francese all’arabo. Ma i riflessi del pensiero gramsciano rimangono circoscritti ai circoli accademici, e ancora determinati dalle scelte fatte precedentemente nel mondo occidentale²¹⁴. L’interesse per Gramsci vede una maggiore vitalità presso gli intellettuali arabi migranti, sparsi in Europa e in America. Costoro continuano a citare Gramsci individuando nel suo lavoro una nuova prospettiva comunista non dogmatica e fuori dagli schemi tradizionali. Spicca fra tali intellettuali Edward Said, la figura più eminente fra coloro che predicano un umanesimo anticolonialista criticamente umanizzante, ma che convive pacificamente

²¹¹ Giuseppe Giarrizzo, *Il Mezzogiorno di Gramsci*, in Franco Ferri, *Politica e storia in Gramsci*, Roma, Editori Riuniti/Istituto Gramsci, 1979, pp. 321-389.

²¹² Cfr. Q. 1§61 e Q. 22§2.

²¹³ Cfr. Michele Brondino / Tahar Labib, *Gramsci dans le monde Arabe*, Alif Éditions, 1994, Tunisi, in A. Baldussi, P. Manduchi, cit., 2010, p.128.

²¹⁴ Ivi, p.137.

senza aderire alle istanze ossessive del sedicente “scontro di civiltà”²¹⁵. Nel 1981, Edward Said analizza, in *Covering Islam*, il ruolo dei mass media nel plasmare l’opinione pubblica attraverso il controllo dell’informazione. Successivamente, Edward Said istituisce un paragone fra la libertà organica in Gramsci e l’opinione pubblica in termini di rapporti di forza, come apparizione dell’egemonia politica, mostrando come i media stessi siano in grado di determinare il consenso politico²¹⁶. Edward Said si ispira al concetto di egemonia di Gramsci nel formulare la sua nozione dell’apparato culturale che regge e supporta il colonialismo del quale perfino le stesse popolazioni soggette e colonizzate riconoscono e introiettano le rappresentazioni di sé, prodotte dai dominatori. Dopo la suddetta “primavera araba” è risultato evidente come gli islamisti tunisini, per esempio, abbiano scoperto, assimilato e utilizzato le idee di Gramsci soprattutto quella dell’egemonia culturale nella loro letteratura politica in modo più immediato rispetto alla sinistra tunisina, come rilevato negli scritti del capo islamista Rashid Ghannouchi, l’attuale presidente del parlamento tunisino²¹⁷.

Gramsci non usa la denominazione anglofona dell’area dei paesi arabi come “Medio Oriente”, ma nei *Quaderni* preferisce utilizzare in modo più realistico, sia geograficamente sia culturalmente, il termine “Vicino Oriente” e “Prossimo Oriente”²¹⁸, nel quale emergono, secondo lo stesso Gramsci, tante evidenze della subalternità che l’imperialismo e il colonialismo europeo hanno istituito in quelle zone. Non sono pochi i riferimenti di Gramsci alle influenze della cultura “araba” ancora presenti nei meandri del mondo occidentale, dalla cucina e dal commercio fino a specifiche discipline scientifiche²¹⁹.

Gramsci, andando a toccare un tema di massima attualità nelle retoriche del mondo globalizzato, nega le pretese di un possibile scontro fra Islam e Cristianesimo. Egli auspica che il percorso evolutivo dell’Islam sia più veloce

²¹⁵ Patrizia Manduchi, *Antonio Gramsci e il dibattito intellettuale*, in Ivi, p. 133.

²¹⁶ Cfr. Mauro Pala, *Said e Gramsci: dall’egemonia alla mondanità del contrappunto* in Lussana Fiamma / Giulia Pissarello (a cura di), *La lingua / le lingue di Gramsci e delle sue opere. Scrittura, riscritture, letture in Italia e nel mondo*, Sassari, Rubettino, 2008, pp. 265-266.

²¹⁷ M. Brondino / T. Labib, *Gramsci dans le monde Arabe*, in A. Baldussi, P. Manduchi, cit., p. 32. Sui riflessi di Gramsci sulla rivoluzione della piazza Tahrir al Cairo, cfr. Alfredo Ferrara (a cura di), *Prospettiva Gramsci. Dialoghi tra il presente e un classico del Novecento*, Caratterimobili, Bari 2015; Brecht de Smet, *Gramsci on Tabrir: Revolution and Counter-Revolution in Egypt*, London, Pluto Press, 2016.

²¹⁸ A. Baldussi, P. Manduchi, cit., pp. 109-110.

²¹⁹ Gramsci descrive l’impatto delle prime scoperte scientifiche importate dal mondo arabo: “la scienza e la tecnica degli arabi apparivano ai cristiani pura stregoneria”. Cfr. Gerratana, Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., pp.1457-1458.

di quello del cristianesimo grazie all'assenza di una organizzazione ecclesiastica gerarchizzata nell'Islam. Quindi, sostiene che le voci che in Europa insinuano tali pretese di istigazione allo scontro - all'epoca di Gramsci ancora poco presenti sulla scena pubblica - non hanno il coraggio di affrontare la questione dei rapporti storici fra Cristianesimo e modernità. D'altro lato, Gramsci si riferisce, fra l'altro, agli scontri interni nel mondo islamico fra gli atteggiamenti modernizzanti in Turchia e i movimenti nazionalistici e puritani come i Wahhabiti nella penisola arabica²²⁰.

Gramsci sintetizza magistralmente le grandi ondate storiche di cambiamento fra un'epoca che sta finendo e un'altra che sta nascendo con la nozione dell' "interregno". È di questa nozione che egli si avvale per spiegare tante evenienze storiche fra gli anni Venti e Trenta del Novecento che coinvolgono potenze imperialistiche che stanno già morendo e altre che stanno ancora nascendo: "il vecchio mondo sta morendo. Quello nuovo tarda a comparire. E in questo chiaroscuro nascono i mostri"²²¹. In periodi del genere, dominano vari "fenomeni morbosi": si diffondono atti di violenza, si eliminano diritti fondamentali, si sparge il caos, e si anebbian concrete

²²⁰ Gramsci, analizzando a pari passi fra Islam e cristianesimo un articolo del diplomatico afgano Iqbāl 'Alī Shāh, introdotto dal noto islamista Michelangelo Guidi, scrive: "Mi pare che il problema sia più semplice di quanto lo si voglia far apparire, per il fatto che implicitamente si considera il "cristianesimo" come inerente alla civiltà moderna, o almeno non si ha il coraggio di porre la questione dei rapporti fra cristianesimo e civiltà moderna. Perché l'Islam non potrebbe fare ciò che ha fatto il cristianesimo? Mi pare anzi che l'assenza di una massiccia organizzazione ecclesiastica del tipo cristiano-cattolico dovrebbe rendere più facile l'adattamento. Se si ammette che la civiltà moderna nella sua manifestazione industriale-economico-politica finirà col trionfare in Oriente (e tutto prova che ciò avviene e che anzi queste discussioni sull'Islam avvengono perché c'è una crisi determinata appunto da questa diffusione di elementi moderni), perché non bisogna concludere che necessariamente l'Islam si evolverà? Potrà rimanere tale quale? No: già non è più quello di prima della guerra. Potrà cadere d'un colpo? Assurdo. Potrà essere sostituito da una religione cristiana? Assurdo pensarlo per le grandi masse [...] In realtà la difficoltà più tragica per l'Islam è data dal fatto che una società intorpidita da secoli di isolamento e da un regime feudale imputridito [...] è troppo bruscamente messa a contatto con una civiltà frenetica che è già nella sua fase di dissoluzione. Il Cristianesimo ha impiegato nove secoli a evolversi e ad adattarsi, lo ha fatto a piccole tappe, ecc.: l'Islam è costretto a correre vertiginosamente, ma esso in realtà reagisce proprio come il Cristianesimo: la grande eresia su cui si fonderanno le eresie propriamente dette è il "sentimento nazionale" contro il cosmopolitismo teocratico. Appare poi il motivo del ritorno alle "origini" tale e quale come nel cristianesimo; alla purezza dei primi testi religiosi contrapposta alla corruzione della gerarchia ufficiale: i Wahhabiti rappresentano proprio questo e il Sirdar Iqbal Ali Shah spiega con questo principio le riforme di Kemal Pascià in Turchia: non si tratta di una "novità" ma di un ritorno all'antico, al puro, ecc..". Gerratana, (a cura di) Antonio Gramsci, cit., pp. 246-248.

²²¹ Gerratana, (a cura di) Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Volume I, Quaderno 3, 1930, nota 34, cit., p. 311.

visioni di salvezza, come ribadisce Gramsci: “La crisi consiste appunto nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere: in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati”²²². Una realtà ancora pienamente viva che si può prefigurare, in modo lampante, in tutti i paesi arabi che hanno sperimentato quanto chiamato “Primavera araba”. Del resto, non sarebbe magari una pura coincidenza avere tale corrispondenza fra la metafora medica “morbosa” di Gramsci e l’attuale pandemia “asintomatica” del COVID-19.

P. Gramsci come antidoto al neoliberismo

Nel gioco dei rapporti di forza fra lo Stato e la Religione, appare influente la posizione di radicale incidenza dell’istruzione come educazione, della pedagogia come prassi trasformativa, culturale e politica e della collettività in quanto insieme di esseri umani, nella società e nella storia. La scuola classista dei tempi di Gramsci, che riproduce differenze economiche e sociali invece di porvi rimedio, al limite di quanto stabilito dal dettato costituzionale, rimane fino a oggi drammaticamente uguale a se stessa, se non acuita dalla cosiddetta “Buona scuola”, retta dall’efferato principio pedagogico capitalistico: l’alternanza scuola-lavoro come educazione alla subalternità²²³.

Gli aspetti trasformativi, derivanti dalla filosofia gramsciana della prassi, possono essere ri-configurati con Freire nella sua *Pedagogia della prassi*, soprattutto in termini di: “Educazione umanizzante” nella concezione di Gramsci e di “Alfabetizzazione critica” in Freire. Secondo Peter Mayo, senza queste due istanze un approccio anti-neoliberale interpretato in pratiche emancipatorie non può essere messo all’opera nell’educazione degli adulti. Più avanti, alla luce delle riflessioni di Gramsci sui “Consigli di Fabbrica”, il dibattito sull’impiegabilità e la lotta allo sfruttamento può essere coinvolto dialogicamente nell’orientamento al lavoro e all’apprendimento permanente²²⁴. Inoltre, riguardo al ruolo dominante della cultura come una delle forze della sovrastruttura, Henry Giroux sostiene che “Gramsci si rifiutò

²²² *Ibidem*.

²²³ Cfr. Giuseppe Benedetti, Donatella Coccoli, *Gramsci per la scuola, Conoscere è vivere*, L’Asino d’Oro, Roma, 2018. Sul sito (Consultato il 29/10/2020): <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/823-tornare-a-gramsci.html>

²²⁴ Katarina Popovic. *Peter Mayo, Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*. New York & London: Routledge. April 2018 Pp. 1-4.

di separare la cultura dai rapporti sistemici di potere, o la politica dalla produzione di conoscenza e identità”²²⁵.

Con questa autocoscienza di un parallelismo politico/pedagogico in Gramsci, la cultura neoliberaista dovrebbe essere radicalmente combattuta poiché il neo-liberalismo implica giocoforza la violenza finanziaria, testimoniata in una caterva di nozioni e pratiche neoliberiste. A titolo esemplificativo: le persone come esseri economici, la società come un serbatoio di squali, il debito come necessità, il settore pubblico che deve essere privatizzato, gli studenti come consumatori, le scuole come imprese e così via²²⁶. In più, Mayo considera Gramsci come un antidoto al neoliberalismo²²⁷, in quanto Gramsci non separa la società civile da quella politica, se non per scopi euristici²²⁸.

Nell’era dei nuovi media di auto-promozione permanente, il “persuasore permanente” gramsciano può assumere un ruolo efficace di educatore (o intellettuale organico), soprattutto di fronte a un test standardizzato, che fissa la conoscenza e il curriculum sia nella scuola sia nelle università, per trasformare il buon senso in un senso globalizzato²²⁹.

La messa a fuoco del rapporto dialogico tra egemonia ed educazione andrebbe fatta risalire alle tesi dell’intellettuale tunisino Ibn Khaldun (1332–1406) che si riferiva all’oppresso come a colui che è “appassionato di imitare sempre il suo oppressore”. E si potrebbero poi ricordare i lati dualistici del potere di Machiavelli: forza e consenso. A tutto ciò Gramsci aggiunge la connotazione di intimità del rapporto fra chi sa educare e chi sa governare: “Ogni relazione egemonica implica una relazione pedagogica”. Gramsci, infatti, considera lo Stato come il grande educatore.

Manifestazioni, come la bocciatura degli studenti dalla scuola, i licenziamenti del personale, la lista nera, la perdita di opportunità di assunzione o di promozione, le molestie agli attivisti sindacali degli insegnanti, possono riflettere gli elementi ideologici sia consensuali sia repressivi del sistema educativo²³⁰.

Gramsci, nella sua visione strategicamente unificante degli sforzi che sono necessari per costruire nuovi rapporti, cerca di fondare uno strumento

²²⁵ Sheila Macrine. *Peter Mayo, Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*. Dartmouth, University of Massachusetts. July 2016. Pp. 1-7.

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ *Ibidem*.

²²⁸ *Ibidem*.

²²⁹ *Ibidem*.

²³⁰ Cfr. Peter Mayo, *Gramsci and the Politics of Education, Capital and Class*, 2014.

educativo che mitighi le incongruenze o addirittura abbatta le eventuali barriere tra chi educa e/o dirige e chi riceve quella formazione. Lo scopo deve essere quello di impadronirsi della lingua e della cultura dominante, nel tentativo del potenziamento del subalterno per farlo passare dal margine al centro della vita sociopolitica. Secondo Peter Ives, imparare l'inglese – nella prospettiva di Gramsci – potrebbe essere un'azione emancipante per le classi subalterne nel tentativo di acquisire la lingua dominante²³¹. Inoltre, sostenere e perseguire una solidarietà multi-etnica è un catalizzatore nella costruzione del “blocco storico” per contrastare l'azione egemonica, un elemento di radicale resilienza per i professionisti dell'alfabetizzazione comunitaria²³².

Tenuto conto della contemporaneità delle opere di Gramsci con la legge fascista sull'educazione del 1923, sarebbe significativa la funzione dell'obbligo linguistico, di conseguenza, sia per liberare sia per emarginare le classi subalterne²³³. Gramsci, quale profondo conoscitore di tanti aspetti di ingiustizia sociale fra il sud e il nord, presenta situazioni contemporanee ed evidenze storiche del sistema dello sfruttamento, rafforzato dalle politiche di impoverimento e dalle difficoltà materiali oltre che dall'inferiorità economica e sociale riscontrata nel sud (nel meridione)²³⁴.

²³¹ Cfr. Peter Mayo, *Gramsci and Educational Thought*, United Kingdom, Wiley-Blackwell, 2010, pp.21-37.

²³² *Ibidem*.

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ Cfr. Peter Mayo, *Gramsci Freire and Radical Adult Education: A few "Blind Spots"*, 1994.

II. LA SCUOLA DI BARBIANA: UN MESSAGGIO ETICAMENTE INTERCULTURALE

Don Milani può essere visto come un maestro dissidente e un educatore intriso di coscienza morale e sociale ancora più che come un prete fuori dal coro, e un aspro critico del suo tempo come si vede nelle *Esperienze pastorali*. Il suo approccio pratico volto a cambiare radicalmente la realtà di una scuola dell'obbligo che boccia ed esclude chi non sa assecondare i criteri di una certa tradizione ebbe un'influenza innegabile sui movimenti educativi propedeutici agli eventi degli anni del '68.

La figura di don Milani, come è noto, è legata all'icona della Scuola di Barbiana²³⁵, una realtà che ha rappresentato gran parte delle sue aspirazioni educative che si prefiggevano principalmente di potenziare chi è stato lasciato indietro. Tale auspicato potenziamento dovrebbe attraversare una serie di competenze che partono tutte dalla padronanza linguistico-culturale, ovvero il possesso della parola come strumento di lotta fra sfruttatori, borghesi, signori, padroni da una parte, e gli ultimi duramente calpestati dalle esiziali pratiche politiche ed economiche di marginalizzazione e di impoverimento, dall'altra. Le condizioni che denuncia don Milani non possono, in principio, soddisfare altro che i desideri delle classi dominanti, all'interno di un sistema tecno-capitalistico, che sfrutta apertamente contadini e coloro che sono posizionati socialmente come subalterni e oppressi, abbandonati senza difesa o voce ascoltabile.

La Scuola di Barbiana riflette, da un lato, le scelte etiche e culturali del suo fondatore e la varietà dei suoi interessi. Don Milani propone un percorso impegnativo ma non meticolosamente strutturato duttile e dinamico²³⁶, soprattutto in virtù delle esigenze cognitive degli allievi e delle occasioni che possono essere colte dalla realtà scolastica.

Due istanze sono fondamentali in don Milani e nella sua vocazione umanisticamente emancipante nell'educazione. L'una: un'emozione immensa

²³⁵ A proposito, scrive don Milani: "Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola. [...] Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola". Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani "L'ha detto Don Lorenzo" <https://www.donlorenzomilani.it/lha-detto-don-lorenzo/> (Consultato il 27/10/2020)

²³⁶ Massimo Cingerle, *La parola fa eguali. L'educazione dei ragazzi e del popolo di Barbiana dal dicembre del 1954 al luglio 1966*. Vicenza, Tesi di Laurea Magistrale in Scienze Religiose, 2015, p. 39.

di affetto “missionario” verso i poveri e un desiderio ardente di potenziarli attraverso il possesso della parola, e arricchirli con bagagli socioculturali che li rendano cittadini “sovrani”, e non solo snodi all’interno dell’ingranaggio tecno-capitalista, ma anche qualificati a parlare autonomamente e a far sentire la loro voce oppressa, ultima e subalterna. L’altra: un’idea complessa e articolata, non meramente semplicistica del metodo educativo della scuola privata, formulabile forse nella voglia di uscire dall’impasse intellettuale e dall’automatismo sterilizzante delle capacità creative nell’insegnamento.

Gli scritti di don Milani sembrano davvero dichiarare guerra contro l’egoismo personale di ognuno di noi, per primo, poi contro chi lo contesta. Perché, anche secondo la concezione di Jean-Jacques Rousseau, ogni strutturazione sociale non nasce da sé in modo spontaneo o naturale, ma solo attraverso accordo e consenso sociale.

Malgrado i grandi cambiamenti che sono intervenuti nella vita e nei modelli formativi dai tempi di don Milani, il suo lascito pedagogico non risulta invecchiato, né nella denuncia né nella proposta, sia per lo stile, sia per la forma. Infatti, persistono ancora oggi disagi sociali ed educativi (sebbene con tenore diverso) soprattutto per quanto attiene all’integrazione scolastica in termini di accoglienza, scuola a tempo pieno, integrazione tra discipline curricolari e altre trasversali.

A. Prime istanze di dissidenza e vocazione educativa

Per capire la scuola di don Milani, bisognerebbe tenere in conto una serie complessa di dibattiti incentrati primariamente sull’emancipazione delle classi subalterne, sull’impegno personale e collettivo, sulla scuola e sui movimenti studenteschi dell’epoca che miravano trasformare la cultura da uno strumento di oppressione a una chiave per l’evoluzione democratica e civile del nostro Paese. All’interno di quasi ogni dibattito scolastico, si staglia la figura di un sacerdote militante, di provenienza intellettuale e alto-borghese, ma anche animato da uno spirito di missione e dall’amore per i poveri. La sua famiglia benestante gli assicura, sostanzialmente, un alto livello di educazione e formazione, sì da costituire una culla ideale, nell’ambiente fiorentino dell’epoca, per un futuro “signore”²³⁷. La natura della formazione oltre al

²³⁷ Nome completo: Lorenzo Carlo Domenico Milani Comparetti (Firenze, 27 maggio 1923 – Firenze, 26 giugno 1967). Il padre era un chimico con la passione per la letteratura. A sua volta era figlio di Luigi Adriano Milani, archeologo e numismatico che aveva sposato Laura Comparetti, figlia del filologo Domenico e della pedagogista Elena Raffalovich. Altri

tenore della sua vita sia nella sua infanzia sia negli anni giovanili lo conducono a rinunciare alla maggior parte dei suoi “privilegi” per intraprendere la via del sacerdozio, per dedicarsi, successivamente all’insegnamento in una scuola serale a San Donato di Calenzano, poi a Sant’Andrea di Barbiana.

La sua vocazione educativa continua a prosperare fino alla fine della sua vita, rafforzata perennemente dall’ausilio spirituale anche di sua madre, Laura Comparetti, figlia del filologo Domenico Comparetti, una triestina ebrea conoscitrice di Freud e allieva di James Joyce. L’attaccamento di don Milani a sua madre appare come un rapporto particolare che si trasforma successivamente in un fitto carteggio dopo la conclusione degli studi in seminario e l’avvio della sua carriera ecclesiastica. Don Milani suole scrivere alla madre dei suoi progressi e anche dei risvolti particolarmente interessanti della vita a Barbiana. D’altro canto, don Milani coltiva le relazioni con una cerchia di amici e conoscenti che si allarga progressivamente in parallelo con le notizie del successo riscosso della sua Scuola di Barbiana, diffuse sia dentro sia fuori l’Italia²³⁸. Non solo la sua vocazione a insegnare e a fare scuola, ma, in sostanza, il suo incarico come presbitero e figura di spicco prima a Calenzano poi a Barbiana, servono a fomentare tale vocazione, a far fermentare le sue capacità e a smussare i suoi primi metodi educativi per poter maturare la propria voce educativa fra tante altre voci educative²³⁹.

Per don Milani, la Costituzione italiana costituisce un documento unico di riferimento per quanto riguarda i diritti e i doveri del cittadino. In seguito,

sostengono che la motivazione in pedagogia può essere fatta risalire almeno a Herbart, verosimilmente autore non ignoto nella famiglia di Comparetti e nell’ambiente di Pasquali. Da queste illustri parentele i Milani avevano ereditato libri, opere d’arte e reperti archeologici. La madre, essendo proveniente da una famiglia di ebrei boemi e cugina di Edoardo Weiss, che la introdusse agli studi di Sigmund Freud oltre a essere allieva di James Joyce i genitori, che si dichiaravano entrambi agnostici e anticlericali, intesero rapporti di amicizia con altre famiglie della cultura fiorentina come gli Olschki, i Valori, i Pavolini, i Castelnuovo Tedesco, i Ranchetti Cappelli, gli Spadolini. I tre figli, dunque, vissero in un clima estremamente vivace dal punto di vista intellettuale. Cfr. Angelo Gaudio, *L’epistolario di don Milani: una lettura*, Quaderni di Intercultura. Anno IX/2017. ISSN 2035-858X, p. 49.

²³⁸ Staude, il maestro tedesco di don Milani, prevede la vocazione religiosa di Lorenzo Milani, dicendo: “Si vedeva che stava volentieri in mezzo ai giovani e che c’era in lui questo desiderio di vivere in comunità. Secondo me, era predestinato a finire in un convento o in un esercito. Insomma, era un uomo che doveva stare tra gli altri uomini”. Cfr. Neera Fallaci, *Dalla parte dell’ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano, Milano Libri Edizioni, 1974, p. 40.

²³⁹ Si può rintracciare tale fase propedeutica in alcune delle sue lettere, come quella rivolta a Cesare Locatelli l’8 luglio 1948 nella quale parla delle sue esperienze educative alla Scuola popolare a San Donato in Calenzano. Don Lorenzo scrive, per esempio: “quando c’è qualcosa di utile per elevare [...] può essere scuola serale, ambulatorio, società sportiva, io non faccio mai progetti aspetto che le cose scoppino”. Cfr. Angelo Gaudio, *L’epistolario di don Milani*, cit., p. 51.

egli, di fronte a certe normative e leggi che potrebbero inficiare i principi fondanti della Costituzione, riafferma come superiore a ogni ordine civile la portata legale, politica ed etica di quanto già stabilito nella carta costituzionale. Da un altro lato, la pittura e i disegni non restano per lui solo una passione infantile, ma diventano strumento rivelatore di ciò che è essenziale ma spesso invisibile²⁴⁰.

Don Milani predica instancabilmente che “La parola fa eguali” non solo fra i banchi di scuola ma generalmente anche fra tutti i ceti e le classi della società. All’inizio, egli vuole insegnare la parola di Dio. Ma scopre che sarebbe inutile, o al limite di scarso vantaggio, predicare e fare sermoni a un pubblico analfabeta che non possiede neanche lo strumento principale di abilitazione per esercitare i propri diritti. Vale a dire la parola o la padronanza linguistica e culturale della realtà in cui uno vive e convive con le diversità socioculturali. Quindi, la motivazione per l’insegnamento nasce all’inizio della sua attività educativa come strettamente legata alla fede. Però, successivamente, l’educazione si rivolgerà per lui a scopi fondamentalmente laici e civili per costruire l’identità di un cittadino sovrano, non subalterno, né oppresso né silenziato da chi sa produrre, invece, i discorsi dominanti. Anzi, don Milani pensa che, per poter evangelizzare, occorra prima alfabetizzare. Per un prete e maestro consapevole della realtà che lo circonda, come don Milani, è importante non abbassarsi linguisticamente al livello degli analfabeti, ma innalzarsi a un livello che li possa abilitare a essere prima cittadini sovrani, poi buoni cristiani²⁴¹. Tale progetto sarà ciò che don Milani metterà in azione a

²⁴⁰ Secondo don Milani, la pittura è la bacchetta magica che può incutere tale elemento straordinario o extraterrestre, che, a sua volta, lo conduce alla conversione al Sacramento dell’Ordine Sacro. Attraverso l’ammirazione dei rapporti estetici fra i colori ed i limiti dei codici della pittura, don Milani riesce a ricostruire ulteriori rapporti fra sé e le componenti della sua realtà. A Staude, il suo maestro di pittura, don Milani riconosce il ruolo del primo iniziatore o della scintilla che gli illumina ulteriori orizzonti vocazionali, come egli lo conferma rivolgendosi a Staude: “È tutta colpa tua. Perché tu mi hai invitato a cercare sempre l’essenziale, di eliminare i dettagli e di semplificare. A me non bastava fare questo su un pezzo di carta. Non mi bastava cercare questi rapporti tra i colori. Ho voluto cercarli tra la mia vita e le persone del mondo. E ho preso un’altra strada”. Malgrado ciò, a Barbiana, la pittura è semplicemente una fra altre materie scolastiche senza una particolare rilevanza. Cfr. Umberto De Vanna, *Don Milani: un profeta con gli scarponi da montagna*, Paoline Editoriale Libri, 1992, p.81.

²⁴¹ Nella sua Lettera all’amico giornalista Giorgio Pecorini il 10 novembre 1959, Don Lorenzo scrisse: “la mia scuola è assolutamente aconfessionale come quella di un liberalaccio miscredente. Non ho nessuna fretta di portare i giovani alla chiesa perché so che cascheranno nelle sue braccia appena si saranno accorti di esser delle povere creaturine ignare del futuro e di tutto”. *Ibidem*.

Barbiana²⁴², dove egli riesce a costruire una scuola aconfessionale e civile, ma con un chiaro carattere egualitario, così da diventare uno dei precursori mondiali dell'atteggiamento democratizzante nella scuola²⁴³. Dunque, l'amore del mondo dei poveri²⁴⁴ e la voglia di salvarli sia come "cittadini sovrani" sia come "buoni cattolici" è il motivo principale di don Milano²⁴⁵ come, fra l'altro, rilevato e attestato recentemente nelle parole di Papa Francesco²⁴⁶.

Don Milani vive un'adolescenza abbastanza difficile soprattutto per quanto riguarda lo studio. Si iscrive all'Accademia di belle arti di Brera. Ma, poi, decide improvvisamente di entrare in seminario per diventare prete²⁴⁷. Successivamente, si fa spedire a fare il cappellano accanto a don Daniele Pugi,

²⁴² Nella sua Lettera a Giovanni Salsotti del 1° dicembre 1958, don Lorenzo scrive: "Non ho scritto cose metafisiche e che meritino un ricorso alla teologia. Ho detto solo che per evangelizzare bisogna avere un mezzo di comunicazione. È una verità lapalissiana. Ho citato l'esempio dei missionari che devono imparare la lingua degli evangelizzandi. E quello dei missionari dei sordomuti. Siccome vivo in Italia cioè in un paese che dovrebbe ormai essere civile, un paese che ha ormai diritto a essere civile, mi pare assurdo che io debba abbassarmi al livello assolutamente inferiore all'umano di questi "civili" italiani. Provo molto più giusto innalzar loro al mio". Cfr. Angelo Gaudio, *L'epistolario di don Milani*, cit., p. 50.

²⁴³ Nella sua Lettera a Marcello Fighillesi il 31 marzo 1962, don Lorenzo scrive: "La scuola deve essere monarchica assolutista e democratica solo nel fine cioè solo in quanto il monarca che la guida costruisce nei ragazzi i mezzi della democrazia". *Ibidem*.

²⁴⁴ Sul suo amore immensamente rivolto ai poveri, dice don Milani: "Chi non sa amare il povero nei suoi errori non lo ama. [...] Voler bene al povero, proporsi di metterlo al posto che gli spetta, significa non solo crescergli i soldi, ma soprattutto crescergli il senso della propria superiorità, mettergli in cuore l'orrore di tutto ciò che è borghese, fargli capire che soltanto facendo tutto il contrario dei borghesi potrà passar loro innanzi ed eliminarli dalla scena politica e sociale". Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani, "*L'ha detto Don Lorenzo*".

²⁴⁵ Nella sua Lettera a Franco Scarsella, don Lorenzo scrive: "Mi si chiede se posso fare scuola ai figli dei ricchi; non si può fare scuola senza amare i ragazzi ma non si possono amare i ragazzi senza amare le loro famiglie non si può amare una famiglia senza amare il suo mondo ma il mondo dei ricchi non si deve amare". Cfr. Angelo Gaudio, *L'epistolario di don Milani*, cit., p. 50.

²⁴⁶ Di don Milani il Papa Francesco testimonia: "La sua era un'inquietudine spirituale, alimentata dall'amore per Cristo, per il Vangelo, per la Chiesa, per la società e per la scuola che sognava sempre più come "un ospedale da campo" per soccorrere i feriti, per recuperare gli emarginati e gli scartati". Cfr. Angelo Gaudio, *L'epistolario di don Milani*, cit., p. 51.

²⁴⁷ Don Milani narra della propria adolescenza: "si ha sempre un po' l'impressione di stare in un manicomio. Però con questo vantaggio di fronte al manicomio secolare che è casa nostra, che qui se non fosse per i miei disgraziati e smodati calzoni non c'è nessun indizio che possa far pensare in che secolo siamo né in che paese. Difatti stiamo zitti in latino". Vanessa Roghi, *La Lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, 2017, p. 16.

a San Donato, una frazione di Calenzano²⁴⁸. Lì don Milani impara come stringere dei rapporti stretti con un popolo comunista ma ancora cattolico, fatto che lo spinge ad affinare i suoi strumenti come sacerdote che si rivolge a tutti e non solo ai fedeli.

Fin dagli anni del seminario, spicca la figura di Lorenzo Milani fra il clero fiorentino, non solo per la sua dotta interpretazione del dettato evangelico, ma anche per la ricchezza culturale, e nello stesso tempo per la sua vicinanza fisica e spirituale agli ultimi e ai poveri senza un partito preso pro Comunismo o pro Democrazia Cristiana.

A Calenzano, don Milani inizia a decifrare i segni del suo tempo e a riassetare la bussola sociopolitica che indica i rapporti di forza nella sua comunità, a partire dal basso, dalla cultura popolare e dal senso comune della gente, e non, come era abituato prima, dagli scaffali dei libri, né dai manifesti dei partiti né dai discorsi degli intellettuali. Quindi, secondo Ernesto Balducci ma non solo, per don Milani l'esperienza di San Donato è un banco di prova importante²⁴⁹.

Secondo Giorgio Pecorini, la vita di don Milani può essere inquadrata in un triplice processo di “conversione continua” fra dimensioni diverse ma parallele e contemporanee: “politico-sociale, cultural-educativa-linguistica, e pastoral-liturgica-anticatechistica. Le prime due sono rivolte a conquistare una consapevolezza crescente dei propri diritti-doveri come cittadino e maestro. La terza a inventare la propria voce nel fare, in modo produttivo e coerente, il proprio mestiere di sacerdote, senza rinnegare la propria dignità e libertà responsabile²⁵⁰.”

²⁴⁸ Finito il suo soggiorno a Calenzano, don Milani scriverà una lettera a sua madre per chiarire quanto siano necessarie le esperienze guadagnate là, soprattutto per quanto riguarda la sua fioritura personale: “non te le posso spiegare tutte perché ci vuol troppo, ma ti assicuro che senza questa premessa fondamentale dell'essere nel posto in cui ci han messo le circostanze e non in quello che s'è scelto non è possibile impostare religiosamente nulla: dalle decisioni più grosse fino ai più piccoli particolari della vita interiore ed esteriore di ogni giorno”. *Ibidem*.

²⁴⁹ Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 17.

²⁵⁰ Cfr. Franco Toscani, *La passione degli ultimi di Lorenzo Milani*, vedi il sito (consultato il 07/11/2020) http://www.lavocedifiore.org/SPIP/article.php3?id_article=4108

A don Milani piacciono i testi di semplice lettura, perché egli interpreta in modo concreto l'idea dell'insegnamento nelle sue pratiche formative ed educative non solo con i suoi allievi all'interno della Scuola di Barbiana²⁵¹.

I tratti personali del carattere di don Milani si rispecchiano sia nella struttura della scuola sia nei suoi allievi, per presentare un credente nella volontà libera dell'umano quale potente leva, capace di cambiare la realtà. Ma prima di sbloccare tale energia liberatrice, per don Milani bisogna educarla in modo responsabile tanto da garantire non solo la sostenibilità ma piuttosto la direzione umanizzante e non mercificante dell'uomo. Tale convinzione gli conferisce un carattere moralmente intransigente con una coraggiosa risolutezza davanti alle questioni che possano mettere in pericolo i diritti essenziali di un essere umano che vive in una società civile. In realtà, negli anni “nei quali ai parroci è chiesto soltanto di leggere commenti alla scrittura, riassunti del catechismo, amministrare i sacramenti e poi via, a dir messa in latino (dopo aver svolto diligentemente la propria funzione di baluardo contro il comunismo)”²⁵², don Milani, invece, rischia diretti scontri con i suoi superiori nella curia fiorentina, prima di tutto, quando egli sceglie di sollevare polemiche scomode sia per i benpensanti sia per i malpensanti, riguardanti i diritti e doveri, custoditi in forza della Costituzione e del buon senso. Tale fede incrollabile nella volontà libera dell'essere umano si afferma con rettizza e irreprensibilità, come per esempio, nel suo sogno personale di non raggiungere una certa carica di spicco né una posizione eccezionale, ma, semplicemente, di essere “una intelligente rotellina tra le tante della grande macchina di Dio” e non un “genio isolato e superiore”²⁵³.

Nelle *Esperienze pastorali*²⁵⁴, il carattere di Lorenzo Milani appare dapprima come quello un moralista a oltranza che non cerca neanche compromessi, ma solo cambiamenti radicali che non tollerano mezzi termini

²⁵¹ Sul primato della concreta pratica su ogni concettualizzazione educativa scrive don Milani: “Nessuno si fida più di nulla che non sia vissuto prima che detto. Ed è giusto. E Gesù stesso ha molto più vissuto che parlato. E molto più insegnato col nascere in una stalla e sul morire su una croce che col parlare di povertà e di sacrificio”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “L'ha detto Don Lorenzo”.

²⁵² Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. xiv.

²⁵³ Ivi, p. xv.

²⁵⁴ Vanessa Roghi scrive: “In pochi anni, grazie a questo prete, Barbiana diventa un luogo conosciuto da tutti, in tutto il mondo: da lì, nel 1957, escono le Esperienze pastorali, viste da molti come concreto e profetico contributo al Concilio Vaticano II, immediatamente però fatte ritirare dal Sant'Uffizio con un decreto perché ritenute libro “non opportuno” dalla curia romana, che ne vieta anche le traduzioni. Da Barbiana, nel 1965, parte un invito alla disobbedienza rivolto ai cappellani militari: quel testo, L'obbedienza non è più una virtù, pubblicato integralmente dal periodico comunista “Rinascita”, porterà in tribunale don Milani e gli causerà addirittura una condanna dopo la morte”. Ivi, p. ix.

ma, invece, si lanciano fermamente, secondo Ernesto Balducci, contro le ipocrisie del mondo occidentale e del conformismo apostolico. La sua cocciutaggine nel non piegarsi alle autorità, mode e usanze si innesca, innanzitutto, a partire da un realismo opportunistico che accetta acriticamente l'esistente.

Quando sarà confinato a Barbiana, dopo l'esperienza concitata a San Donato, le sue idee diventeranno più chiare. Nonostante le condizioni assai dure di un luogo privo di acqua e luce, un luogo che non ha nemmeno una strada ma solo una mulattiera per raggiungerlo, don Milani decide di sfidare la volontà di chi lo vuole isolato.

A Barbiana, si manifesta tale bisogno che aguzza l'ingegno e si vede come le tattiche di sopravvivenza del sacerdote diventino più argute e perspicaci. Don Milani osserva che, oltre alla distanza che si immette fra la comunità di Barbiana e il mondo delle grandi città, ci saranno ulteriori distanziamenti e disgregazioni sociali fra i figli dei contadini e i figli degli operai²⁵⁵, collegabili educativamente a una certa dissociazione fra parola detta e parola scritta²⁵⁶.

Dunque, don Milani inventa il proprio metodo a Barbiana, imperniato sulla presa di coscienza del mondo circostante. Quando egli parla di una fabbrica, un posto, una realtà che fa parte del territorio nel quale vive, egli porta i suoi allievi a vederla²⁵⁷.

Don Milani, avendo ripristinato gli elementi sostanziali dell'educazione e la portata politica della scuola²⁵⁸, si trova costretto a ridurre all'essenziale tanti grovigli intellettuali in semplici percorsi formativi lineari ma flessibili e concreti. Un risvolto fondamentale nel cambiare rotta nelle pratiche formative delle pedagogie moderne che proliferano per E questo della flessibilità e della concretezza è un aspetto fondamentale per affrontare le grandi questioni

²⁵⁵ Ivi, p.37.

²⁵⁶ Ivi, p.38.

²⁵⁷ Don Milani, mettendo a punto le sue prime istanze alfabetizzanti a Barbiana, dichiara: "Voi vi valete di vocaboli e citazioni e nomi propri che nelle persone colte che vi leggono richiamano milioni di conoscenze già acquisite. Io invece uso ogni parola come se fosse usata per la prima volta nella storia, come usano fare gli analfabeti e quelli che a loro si vogliono efficacemente rivolgere. E così vi faccio ridere di pietà e vi passate l'un l'altro i miei scritti come vi passereste un oggetto bello, intagliato nel legno da un selvaggio. Ma sicuri in cuor vostro che io ho torto a chiudermi e che voi siete a posto nell'aprirvi al mondo della cultura moderna". Ivi, p.39.

²⁵⁸ A proposito, scrive don Milani: "Conoscere i ragazzi dei poveri e amare la politica è tutt'uno. Non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori". Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani "*L'ha detto Don Lorenzo*".

educative e politiche dal punto di vista delle questioni puramente culturali, e quindi, “irrisolvibili”, come aveva già visto Antonio Gramsci nei *Quaderni*²⁵⁹.

Lucio Lombardo Radice distingue fra la parola cognitiva che si insegna a scuola e la parola dalla funzione sociale che reclama don Milani²⁶⁰. Ne sarebbe una prova l’enfasi di don Milani sull’efficacia e sulla chiarezza non sulle convenienze né sulla prudenza nella scrittura²⁶¹. Oltre alla fondamentale testimonianza del suo maestro, Hans-Joachim Staude, che individua nella “semplificazione” la prima chiave di apprendimento / insegnamento nella concezione di don Milani, in quanto “la semplificazione è il primo motore della sua scelta di fede”²⁶².

Il lato umoristico appare sostanziale nell’insegnamento di don Milani. Anzi, fa parte del suo carattere geniale che a volte produce idee confuse, disordinate e mischiate fra il sacro e il profano, fra il serio e lo faceto. Il suo proposito mai abbandonato rimane quello di seguire la bussola della

²⁵⁹ Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p.40.

²⁶⁰ Lucio Lombardo Radice dichiara: “non si può misurare attraverso l’unico parametro della ricchezza lessicale o della varietà sintattica un esercito di bambini e bambine che non ha mai usato la lingua se non in vista di uno scopo pratico”. Ivi, p. 87.

²⁶¹ Don Milani chiarisce il suo metodo nella scrittura collettiva: “Tutti pensano che abbiamo delle bellissime idee. Pochi, forse due o tre persone in tutto, si sono accorti che per schiarire le idee così a noi stessi e agli altri bisogna mettersi a lavorare tutti insieme per mesi su poche pagine. Allora tutti sapranno scrivere come noi e non ci sarà più bisogno di rivolgersi a noi con venerazione come se fossimo toccati dalla grazia. Chiunque se vuole può avere la grazia di misurare le parole, riordinarle, eliminare le ripetizioni, le contraddizioni, le cose inutili, scegliere il vocabolo più vero, più logico, più efficace, rifiutare ogni considerazione di tutto, di interesse, di educazione borghese, di convenienze, chieder consiglio a molta gente sull’efficacia e non sulla convenienza”. Ivi, p. 94.

²⁶² Staude narra di un dialogo con il suo allievo Lorenzo Milani dopo la sua improvvisa decisione di convertirsi nel seminario: “Ma Lorenzo, dimmi un po’: come mai questo cambiamento?”. Risponde Milani: “è tutta colpa tua. Perché tu mi hai parlato della necessità di cercare sempre l’essenziale, di eliminare i dettagli e di semplificare, di vedere le cose come un’unità dove ogni parte dipende dall’altra. A me non bastava fare tutto questo su un pezzo di carta. Non mi bastava cercare questi rapporti tra i colori. Ho voluto cercarli tra la mia vita e le persone del mondo. E ho preso un’altra strada”. Ivi, p. 96.

coscienza²⁶³ e insegnare i suoi allievi come ricercarla e curarla²⁶⁴. Quindi, don Milani nelle sue vesti di maestro si presenta prima come un borghese convertito poi come un calvinista o un francescano che si dedica ai poveri, non alla povertà, e alle persone non ai principi.

Ma don Milani rimane solo a un certo punto, senza un partito né un'istituzione che lo difenda. Per questo non ha paura di esprimere dei giudizi su tutti, siano democristiani o comunisti²⁶⁵. Nel 1960 pubblica la *Lettera dell'Episcopato italiano al clero*²⁶⁶, che denuncia le deviazioni dall'obbedienza e dall'umiltà insostituibili all'interno degli ambienti ecclesiastici. Le prediche di don Milani vanno, invece, a fermare la patologia della bigotteria, proclamando: “è l'ora dell'azione radicale”²⁶⁷. Michele Ranchetti, uno dei suoi allievi, definisce come “ultimi preti” don Milani, padre Turollo e padre Balducci²⁶⁸.

²⁶³ Sull'obbligo morale di non obbedire alla cieca, ammonisce don Milani confermando l'esistenza di una legge naturale all'interno di ognuno a scapito del modo e del livello di formazione, vale a dire la coscienza: “c'è una legge che gli uomini non hanno forse ancora ben scritta nei loro codici, ma che è scritta nel loro cuore. Una gran parte dell'umanità la chiama legge di Dio, l'altra parte la chiama legge della Coscienza. Quelli che non credono né all'una né all'altra non sono che un'infima minoranza malata. Sono i cultori dell'obbedienza cieca”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

²⁶⁴ Vanessa Roghi riporta la testimonianza di Gigi Ghirotti che visita don Milani con il suo collega Ferrante Azzali. Don Milani li presenta alla sua classe dicendo: “Ecco! vedete ragazzi? Questi due signori sono due giornalisti, cioè pagati per dire bugie sui giornali”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 42

²⁶⁵ Ivi, p.30.

²⁶⁶ Il 25 marzo 1960 i vescovi italiani pubblicano la *Lettera dell'Episcopato italiano al clero*, un testo descritto dal clero come un atteggiamento subdolo, laico che preferisce l'insinuazione perfida, l'utilizzazione delle debolezze degli uomini, l'indeterminatezza e la vaporosità degli atteggiamenti. Di conseguenza, la mentalità laicista può infiltrarsi anche fra le file del clero, portando a deviazioni gravissime, quali: “la tendenza verso un umanesimo seducente nelle sue prospettive, ma ambiguo nelle sue articolazioni profonde [...]; la tendenza a ricercare, con esasperata sensibilità, i valori della propria personalità umana, della propria indipendenza ed autonomia di pensiero e di azione, a scapito dei valori insostituibili dell'obbedienza e dell'umiltà ...”. Ivi, p. 44.

²⁶⁷ Don Milani offre un riordino delle priorità nella vita cristiana: “Quanti pensano che l'essenza del cristianesimo consista nell'andare a messa la domenica ed eventualmente nel fare un po' di elemosina! Ma ciò che Cristo esige da noi non sono certo questi sacrifici apparenti, bensì la nostra vita e la nostra personalità. Cristo non chiede buone maniere e bigotteria, ma azione e decisione”. Ivi, p. 47.

²⁶⁸ *Ibidem*.

B. La figura del prete fra due dimensioni opposti: (de)mitizzanti

Imbalsamare o monumentalizzare un pensiero sarebbe il metodo più efficace per disattivarne l'energia trasformatrice dei rapporti di forza. Solo attraverso il ripensamento e la messa a punto dei concetti principali di ogni pensiero si possono scoprire stereotipi e falsità oltre ai nuovi rapporti e altre vie per andare avanti.

Secondo don Milani, i poteri che gestiscono di fatto la Scuola in Italia, avendo proposto varie riforme ed esperienze formative per decenni, vogliono ostacolare il potenziale che la Scuola ha di dare vita a una nella spinta integrata e comprensiva di tutte le capacità di crescita. Tali capacità possono essere invece promosse dando spazio alla possibilità di relazionarsi con i mondi circostanti e di travalicare gli stereotipi che vedono una netta scissione tra una visione della scuola progressista, inclusiva ma di bassa qualità, e un'altra neo-conservatrice, selettiva e, a tratti, classista, ma capace di offrire una qualità formativa migliore. E questo è un tema che già Gramsci aveva messo a fuoco²⁶⁹.

Chi ha un atteggiamento celebrativo nei confronti di don Milani descrive i suoi discorsi come appelli diretti che escludono ogni mediazione, Secondo Ernesto Balducci, per esempio, don Milani appariva come “un uomo senza genealogia spirituale e senza modelli di riferimento”²⁷⁰. Da altri don Milani viene visto così come un grande studioso un conoscitore della Rivelazione della Grazia, un figlio ribelle di una famiglia borghese, cresciuto fra libri e dibattiti socioculturali, in quanto il suo approccio particolare all'arte e al disegno, soprattutto in compagnia del suo maestro tedesco Staude, lo conduce ad avere tale propensione a scrutare l'essenziale nell'invisibile. Il poeta Giovanni Giudici vede don Milani come un combattente per il nostro futuro²⁷¹. Padre Ernesto Balducci si sofferma poi sugli eventi che coincidono

²⁶⁹ Gramsci auspica una scuola “nella quale sia data al fanciullo la possibilità di diventare uomo, di acquistare quei criteri generali che servono allo svolgimento del carattere”, “una scuola che non ipotечи l'avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza, la sua coscienza in formazione a muoversi entro un binario a stazione prefissata”. Antonio Gramsci, *Uomini o macchine, Avanti!*, 24 dicembre 1916.

²⁷⁰ Ernesto Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, (a cura di M. Gennari), Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 16-17.

²⁷¹ Don Milani diventa così un guerriero nostrano, il Camillo Torres italiano, il "Cristo della Sierra". Scrive il poeta Giovanni Giudici, collaboratore dei "Quaderni Piacentini", classe 1924: “Sembrerà paradossale il mio legare l'immagine di questo prete di montagna (che era peraltro un intellettuale di città, il vero intellettuale che ha la forza di rifiutare il

con l'anno della scomparsa di don Milani, primo fra tutti quello, pasoliniano della scomparsa delle lucciole, quindi di una società tradizionale fondata su valori impossibili da far sopravvivere nel mondo industrializzato²⁷². E ancora, Paolo Sorbi giunge a concludere che una piena fede non si compie perfettamente senza un radicale cambiamento, precisando: “non può esservi Rivelazione senza Rivoluzione”.²⁷³ In realtà, istanze intrecciate si contrappongono in don Milani fra l'obbedienza e la ribellione²⁷⁴. Se don Milani si era impegnato a distinguere “processo” e “sostanza” oppure fra “diploma” e “competenza”, uno dei primi che accoglie tale sottile discriminazione della *Lettera*²⁷⁵ sarebbe il filologo Oronzo Parlangèli, che individua precisamente la scuola dell'obbligo, non il liceo o l'università, come destinatario del messaggio di Lorenzo Milani, perché l'obiettivo centrale sarebbe quello di “dare uguali possibilità a tutti e non far diventare tutti dottori”²⁷⁶. Pertanto, il filologo barese dichiara senza mezzi termini: “Il fatto, [...], è che abbiamo confuso il sacrosanto diritto allo studio con lo stupido diritto alla laurea”²⁷⁷. A tale diritto, accennava già Gianni Rodari nel 1972:

suo ceto e la sua cultura) alle immagini, alcune tanto più suggestive e leggendarie, di una lotta di classe ‘pirata’ combattuta a latitudini diverse [...] ai Fanon, ai Lumumba, ai Guevara, certamente; [...] legame fra tutto ciò che è futuro senza di noi; e balbetta vanamente la nostra estraneità ad esso, essendo il nostro futuro individuale solo la morte”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 128.

²⁷² Don Milani muore proprio nell'anno in cui scompaiono le lucciole, come scrive padre Ernesto Balducci, e a pochi mesi dalla morte di Ernesto Che Guevara, anche lui mito dei giovani cattolici dissidenti, al punto che l'8 ottobre 1967 i delegati giovanili del Congresso mondiale per l'apostolato dei laici si alzano in piedi per onorarlo. Ivi, p. 128

²⁷³ Come scrive Paolo Sorbi, uno dei leader cattolici del Sessantotto, in *L'autoritarismo nella Chiesa*. Ivi, p. 131.

²⁷⁴ Ernesto Balducci scrive sul connubio inscindibilmente intrecciato fra un contegno venerabile verso l'obbedienza all'istituzione ed un altro atteggiamento ribelle verso la presa di parola da parte degli ultimi: “Difficile scindere, in don Milani, dunque, la questione dell'obbedienza alla Chiesa, intesa come principio, dalla coscienza e dalla presa della parola da parte degli ultimi. È un'alchimia strana la sua, difficilmente comprensibile e che, infatti, in pochi comprendono e in molti banalizzano”. Ivi, p. 132.

²⁷⁵ D'ora in poi, si riferisce spesso alla *Lettera a una professoressa* con la *Lettera*.

²⁷⁶ Scrive Parlangèli: “è colpevole e stupida l'omertà di chi fa dipendere la propria fama dalla percentuale, o dalla massa, dei promossi e non invece dal livello della preparazione dei promossi. Coloro i quali bocciano solo per il gusto di bocciare sono criminali pericolosi e sadici, ma altrettanto pericolosi sono coloro i quali (o per far carriera o per pecoronismo gerarchico o per smania di passar per novatores) promuovono tutti e pretendono che tutti siano promossi: anche per costoro dovrebbe esserci un'azione penale o il manicomio”. Ivi, p. 145.

²⁷⁷ Ivi, p. 146.

“Tutti gli usi della parola a tutti. Mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo”.²⁷⁸

Vanessa Roghi mette in risalto un eventuale paradosso di ordine sociale fra un messaggio difficilmente leggibile da parte dei ragazzi di Barbiana senza la mediazione dei ragazzi universitari che lo contestualizzano all'interno del movimento del Sessantotto nei propri ampi risvolti culturali. La *Lettera* di Barbiana può acquisire un peso significativo quando si legge alla luce di altri testi quasi contemporanei sia in Italia sia a livello internazionale, quali, per esempio, *L'istituzione negata* di Franco Basaglia o *I dannati della terra* di Fanon²⁷⁹. Questi testi alzano la voce contro l'autoritarismo, sia in casa sia in chiesa sia a scuola, diventando, in tal senso, parte di una lotta fra culture nascenti e altre morenti, ancora prima che di una lotta tra classi sociali. Questo risulta evidente soprattutto se si legge la *Lettera* alla luce di altri testi omologhi sull'autoritarismo, come quelli di Paolo Sorbi, *L'autoritarismo nella Chiesa*, per esempio, o se si considera il pensiero che si evolve insieme con tanti altri testi successivi a livello mondiale, quali *Pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire o *Descolarizzare la società* di Ivan Illich²⁸⁰, tra gli altri. In Italia, la *Lettera* ha subito un grande successo fra insegnanti, lavoratori, scrittori, giornalisti. Viene recepita come un messaggio forte sulla responsabilità politica che ha forti e variegate risonanze fra le numerose recensioni emeche vengono da Pasolini²⁸¹, Franco Petroni²⁸², ma soprattutto da parte di Franco Fortini che valuta il

²⁷⁸ Ivi, p. 212.

²⁷⁹ Roghi scrive: “Che siano dei giovani non istruiti a dare voce alle istanze di una generazione ampiamente scolarizzata può apparire un paradosso curioso, e incuriosisce infatti molti. Nasce la metafora del testo "cinese": il paragone con la Rivoluzione culturale è l'unico che consente agli studenti universitari di spiegare il fenomeno Barbiana, di concepire come dei figli di contadini insieme a un prete abbiano dato vita al testo più rivoluzionario dei loro anni”. Ivi, p. 132.

²⁸⁰ Ivan Illich avverte che le burocrazie degli enti assistenziali rivendicano il monopolio professionale, politico e finanziario dell'immaginazione sociale, fissando i criteri che stabiliscono cosa è valido e fattibile. Questo monopolio è alla base della versione moderna della povertà. Ogni semplice bisogno per il quale si trovi una soluzione istituzionale permette di inventare una nuova classe di poveri e una nuova definizione della povertà. Bisogna sovvertire questo sistema, descolarizzando non solo le istituzioni ma anche l'ethos della società per riconquistare degli spazi di libertà e autorganizzazione. Il libro è stato pubblicato per la prima volta, con il titolo *Deschooling Society*, Harper & Row, New York, 1971. Poi, in Italia, *Descolarizzare la società*, Mondadori, 1972.

²⁸¹ Pier Paolo Pasolini, come un cantore degli emarginati recensisce la *Lettera* come “uno dei più bei libri che abbia mai letto”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 133.

²⁸² Franco Petroni ritiene che il libro vada oltre l'ingenuo richiamarsi alla Costituzione o alla assoluta priorità dell'insegnamento della lingua: “Quello che colpiva di don Milani,

discorso della *Lettera di Barbiana* come un discorso apolitico. Per Fortini si tratta infatti di una mano tesa da parte di un credente scomodo e a un nemico ostinato nel tentativo di smuovergli la coscienza, rivendicare schiettamente l'uguaglianza, denunciare sia con inchieste sociali sia con retorica potente le ingiustizie e pronosticare profeticamente la presa di parola da parte dei subalterni che non possono parlare²⁸³. Osservare i fatti e descriverli su base etica come fa don Milani può avere una portata rivoluzionaria in modo tale da ispirare il movimento studentesco a "usare", da subito, la *Lettera* come se fosse un prontuario sul quale impostare autogestioni e seminari²⁸⁴.

La presa di parola, rivendicata attraverso la voce di don Milani, darà origine a discussioni e dibattiti fra chiese, scuole e sui quotidiani, con la divisione fra chi vede in don Milani un prete scomodo e un impostore e chi tende a fare di lui un mito contemporaneo. E ci sarà anche chi insiste sul legame con il Sessantotto²⁸⁵. Lo scopo strategico della *Lettera* non è "poter parlare di tutto, bensì poter parlare, alla pari, con tutti"²⁸⁶. Ma ci sarà anche chi la userà come raccolta aforismi²⁸⁷. Insomma, ci sono tante posizioni e visioni anche in contrasto fra loro, che don Milani stesso non avrebbe mai immaginato nella loro autoreferenzialità²⁸⁸.

della sua Lettera a una professoressa, e ce la faceva assimilare al libretto rosso di Mao, era l'inusuale confluenza tra posizioni del radicalismo cattolico e l'estremismo del movimento nascente ...". *Ibidem*.

²⁸³ Franco Fortini scrive: "La questione è di sapere a chi e a che cosa serve un libro così. È una parabola, si dice. [...] La cosa veramente importante è che nessuno di noi leggerebbe il libro se fosse soltanto un contributo ai problemi della scuola dell'obbligo e degli istituti magistrali. Quel che ci fa tenere il fiato è quel passaggio – ora scuro ora aperto – da un problema particolare, grandissimo quanto si voglia, al tema della rivoluzione salvezza. Dico subito: è un salto, non un passaggio. Al posto del passaggio c'è un uomo, una disperazione, una "mano tesa al nemico perché cambi", la coscienza delle disuguaglianze, la coscienza: c'è una precettistica stupenda, una retorica di forza classica. Una fede e una Letteratura. Non una politica". D'altra parte, Fanon ribadisce: "i servi non potranno mai esprimersi liberamente nel linguaggio dei padroni; non in quel che ci piace è la verità, ma in quel che ci lacera, pura prosa". Ivi, p. 135.

²⁸⁴ Cfr. Ivi, p. 137.

²⁸⁵ Ne è un caso interessante lo spettacolo "foto-cine-teatrale" *Discorso per la "Lettera a una professoressa" della scuola di Barbiana e la rivolta degli studenti* di Franco Cuomo, messo in scena a Venezia durante la Biennale di teatro del 1968. [...] doveva essere una specie di processo all'università. Ivi, p. 140.

²⁸⁶ Ivi, p. 147.

²⁸⁷ Ivi, p. 150.

²⁸⁸ A titolo esemplificativo: una spinta giovanile a Brescia che, in nome di don Milani, costruisce un movimento che rivendica una riforma ecclesiastica anticapitalistica. A Venezia, si scagliano invece contro la liturgia, l'autoritarismo e il Natale visto come una

A partire dagli inizi degli anni Settanta, inizia, anche fuori dall'Italia, una sorta di mitizzazione di don Milani che banalizza le sue pratiche educative concrete, alludendo, per esempio, al ruolo del suo maestro Staude come credente, cosa messa in dubbio dallo stesso Staude²⁸⁹.

Un altro sguardo edificante è quello di don José Luis Corzo che, all'atto della "folgorazione" che egli riceve con la lettura della *Lettera* nel 1969 nella sua visita a Roma presso l'acquedotto Felice nella *Scuola 725* di don Saredelli, decide di studiare don Milani, istituendo, poi, nel 1971 "il movimento Educatores milanianos, nonché un istituto agrario intitolato a Lorenzo Milani e la casa-scuola Santiago per i ragazzi di campagna respinti dagli istituti pubblici". Corzo scopre, fra l'altro, delle citazioni di don Milani nel libro più rinomato di Paulo Freire *Pedagogia degli oppressi*²⁹⁰, a dimostrazione del fatto che la fortuna di don Milani si sta propagando a livello mondiale²⁹¹. Corzo porta fede e fiducia nella scuola quale veicolo possibile di trasformazione sociale,

festa di classe. Ivi, p. 149. A titolo esemplificativo, scrive don Milani: "Non mi ribellerò mai alla Chiesa perché ho bisogno più volte alla settimana del perdono dei miei peccati e non saprei da chi altri andare a cercarlo quando avessi lasciato la Chiesa". Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani "*L'ha detto Don Lorenzo*".

²⁸⁹ Ivi, p. 185.

²⁹⁰ Si può rinvenire che Vanessa Roghi, nella sua affermazione di un presunto riferimento a don Milani in *Pedagogia degli oppressi* sulla lingua di don José Luis Corzo, si riferisce ad un articolo pubblicato sul sito seguente, (consultato il 15 maggio 2017) proprio come cita lei: "*La crisi della scuola iberica*, in <http://piattaformainfanzia.org/rassegna/la-crisi-della-scuola-iberica/> 21 novembre 2012". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., nota 23 p. 237. Però, eseguite ennesime verifiche, il suddetto sito elettronico risulta attualmente sparito sulla rete internet. Pertanto, avendo dovuto verificare personalmente tutto il testo sopracitato di Paulo Freire sia nella propria versione originale in portoghese che nelle sue traduzioni araba, inglese e italiana, non ne ho trovato in realtà alcuna traccia ad eccezione del titolo della prefazione alla prima edizione italiana del libro, scritta da Linda Bimbi nel 1971 ed intitolata: "*Dal nord est a Barbiana: Proposta per una cultura alternativa*". Un titolo che magari faccia riferimento ad una particolare situazione sociopolitica d'allora. Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971, ora in Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Linda Bimbi (a cura di), Torino, Gruppo Abele, 2002.

²⁹¹ Nel 2005 la *Lettera* viene tradotta in cinese a Hong Kong da un gruppo di ragazzi e un prete, padre Franco Mella. Nel 2009 un gruppo di insegnanti a Malta traduce in inglese la *Lettera* all'interno delle loro riflessioni sulla pedagogia critica e sull'educazione popolare. Proprio tale traduzione si dispone di un'intervista a Edoardo Martinelli. Cfr. Carmel Borg, Mario Cardona and Sandro Caruana, *Letter to a Teacher: Lorenzo Milani's Contribution to Critical Citizenship*. Cfr. Ivi, p. 187. Nel 2016, *L'uomo del futuro*, un libro che racconta l'esperienza educativa di Eraldo Affinati, educatore alla lingua di stranieri appena arrivati in Italia, ma parla dei vari don Milani che incontra nel mondo e che vedono la giustizia passa attraverso la parola ed il dizionario, apprezzati come un viatico di cittadinanza. Cfr. Ivi, p. 188.

diversamente da altri atteggiamenti contemporanei che, invece, delegittimano la Scuola in quanto istituzione, come nel caso di Ivan Illich²⁹².

Come osserva Peter Mayo, lo schieramento sia per gli ultimi sia per gli oppressi li unisce. Anche se don Milani è meno conosciuto di Freire a livello internazionale forse per il fatto che Freire visse fino a settantacinque anni mentre don Milani morì a quarantaquattro²⁹³.

Di nuovo, la verità storica su don Milani oscilla tra un consolidato donmilanismo e una visione, diametralmente opposta, di lui come vero e proprio impostore²⁹⁴.

Fra 1970 e 1973 escono i primi due volumi delle *Lettere* di don Lorenzo Milani. Così, la sua figura inizia ad assumere tratti meno mitologici e più comprensibile, soprattutto con la messa in atto di tante azioni inclusive e democratizzanti nelle scuole che mirano a emanciparsi dagli schemi storiografici, imperniati sul primato della violenza e della potenza nei rapporti fra gli uomini²⁹⁵. L'*Agenda rossa uscita nel 1978*, una raccolta di schede sulle parole chiave del movimento del Sessantotto, che annovera don Milani fra gli esponenti del Sessantotto²⁹⁶, offre una felice sintesi della vita abbastanza “scomoda” del Priore di Barbiana²⁹⁷.

²⁹² Ivi, p. 187.

²⁹³ A proposito, scrive don Milani, fra altri scritti: “Se voi però avete diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall’altro. Gli uni son la mia patria, gli altri miei stranieri”. Ivi, p. 186.

²⁹⁴ Per esempio, si trapela dei commenti di Mario Gennari e di David Maria Turolto come lo guardano come una delle più limpide coscienze del Novecento ed un portatore del segreto della santità. Al contrario, Sebastiano Vassalli valuta la Scuola di Barbiana come “una sorta di pre-scuola (o di dopo-scuola) parrocchiale, dove un prete di buona volontà aiutava come poteva i figli dei contadini a conseguire un titolo di studio, e se non ci riusciva, incolpava i ricchi”. Ivi, pp. 191-192.

²⁹⁵ Ivi, p. 161.

²⁹⁶ Ivi, p. 150.

²⁹⁷ Nell’*Agenda rossa*, don Milani si presenta come un “prete scomodo, come si dice: scomodo soprattutto per se stesso, visto che, di famiglia borghese colta atea ed ebrea, si fece prete, litigò con il suo vescovo, fu mandato a Barbiana e lì passò una vita breve (il libro *Lettera a una professoressa* uscì solo poco prima della sua morte) aspra e tenacemente restia alla pubblicità. Fu, in fin dei conti, espressione di un cattolicesimo netto e niente affatto disponibile alle innovazioni tecnologiche, devoto all’obbedienza e alla autorità quanto altri già in quegli anni non era. Tuttavia, la scuola che mise su a Barbiana, volta al recupero culturale dei ragazzi lasciati indietro dalla scuola pubblica, e i libri che i ragazzi insieme a lui scrissero sotto la forma di *Lettera a una professoressa* furono un’autentica

Mediante il GISCEL (gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica), Tullio De Mauro, dopo aver elaborato le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*²⁹⁸ nel 1975, inserisce don Lorenzo Milani e la sua riflessione linguistica non solo nel canone della storia della scuola ma anche della cultura italiana, in una prospettiva di continuità, che mira a riconnettersi direttamente alla lingua italiana senza avere necessariamente traduttori di traduttori di un italiano lontanamente letterario, per esempio, quello di Monti, di Foscolo, di Annibal Caro ecc.²⁹⁹.

La *Lettera* e le *Dieci tesi* costituiscono una forza culturalmente e politicamente importante che ha significative ricadute didattiche soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica nelle scuole, in una direzione che va da un tradizionale approccio schematico, nozionistico e prescrittivo a un altro efficacemente comunicativo e situazionale³⁰⁰. Come sostengono gli autori delle *Dieci tesi*:

La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: 'Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore'. La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: 'Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così'. La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli

detonazione con diffusione immediata e straordinaria. Nel libro si provava quanto fosse enorme la selezione di classe e quale fosse il potere legato alla cultura data: ciò veniva incontro alle prime lotte studentesche del finire degli anni Sessanta. Altri aspetti molto rigidi della sua personalità (antifemminismo, concezione missionaria dell'insegnamento, dura austerità di vita) passarono sotto silenzio e senza polemiche, travolte dalla straordinaria comunicativa didattica del libretto". Gad Lerner, Luigi Manconi, Marino Sinibaldi, (a cura di), *Agenda Rossa 1978*. In 365 voci: gli avvenimenti del '68, le sue premesse, le sue conseguenze; le vicende e le idee del movimento del '77, Roma, Savelli, 1977. In Ivi, p. 151.

²⁹⁸ Queste dieci tesi si considerano "uno spartiacque nella riflessione sulla lingua italiana e insieme un punto di avvio critico e creativo per una scuola in cui l'educazione linguistica diventasse il perno di una didattica completamente rinnovata in senso democratico". Ivi, p. 162.

²⁹⁹ Scrive Tullio De Mauro: "attraverso la conoscenza di don Lorenzo abbiamo recuperato le tesi di Ascoli e anche di Gramsci, e cioè che l'italiano si insegna a partire da quel che vive nel mondo circostante, i dialetti, i gerghi, la lingua di casa". Ivi, p. 162.

³⁰⁰ Spiega Roghi: "pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.". Come ha notato il linguista Matteo Viale, il contributo della *Lettera* è in questo caso lo stimolo, la spinta, ma i temi si agitano in modo complesso da decenni, data anche l'assenza "di descrizioni sistematiche e scientificamente fondate del sistema grammaticale italiano", che portava la grammatica scolastica a proporre "cose teoricamente sgangherate e attualmente non adeguate o senz'altro false". Ivi, p. 163.

interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate più di larga circolazione.³⁰¹

Secondo una lettura fuorviante, tale proposta darebbe il via libera “*contro lo studio della grammatica*” e dei classici. In realtà, i programmi ministeriali, per esempio, quelli per la scuola media statale del 1979 e per la scuola elementare del 1981, non seguono tali letture meccanicistiche delle tesi e della *Lettera*. Bensì, continuano a vedere “la riflessione grammaticale non come studio formale ma come un mezzo fondamentale per lo sviluppo delle abilità linguistiche degli alunni”³⁰². Allora, secondo Roghi:

Pietralata, don Roberto Sardelli, le Tesi linguistiche, la nuova letteratura per l’infanzia, tutto ha a che vedere con la *Lettera a una professoressa*, nella misura in cui questi sono gli anni in cui, animati da una nuova identità sociale, gli editori, gli insegnanti, i professori universitari, gli studenti si pongono al centro delle trasformazioni in atto nella scuola e nella società italiana e, anche grazie alla spinta della *Lettera*, cercano di cambiarla³⁰³.

Dieci anni dopo il Sessantotto, tanti dei suoi protagonisti fra insegnanti e politici esprimono la propria delusione per gli esiti di quella esperienza. Per esempio, Alex Langer, parlando della condizione della scuola del Settantotto e concludendo un pensiero fisso sulla possibilità di restituire, come ultimo rimedio, la bocciatura selettiva invece dell’immeritevole promozione del sei garantito che copre non poco opportunismo e avventurismo, ammette: “L’assenteismo diffuso e la fiacchezza e sterilità di ogni dibattito mi hanno fatto venire la tentazione di andarmene, di piantare (almeno per qualche tempo) la scuola”³⁰⁴.

Va ricordata l’uscita di un libricino nel 1978, a firma di Orbilius³⁰⁵, intitolato *Lettera a una studentessa*, che attacca ferocemente don Milani e la sua *Lettera* per non aver portato altro che il fiacco populismo che rifiuta in toto il mondo moderno, e che, su spinta di deboli analisi, presenta polemiche illeggibili. Però, gli storici del secondo Novecento parlano di un “lungo Sessantotto” che avrebbe instillato negli insegnanti una profonda avversione

³⁰¹ Ivi, p. 163.

³⁰² Ivi, pp. 163-164.

³⁰³ Ivi, p. 168.

³⁰⁴ Ivi, p. 172.

³⁰⁵ Orbilius è uno pseudonimo di Carlo Oliva, (nato e morto a Milano, 1943-2012), insegnante, giornalista e militante di "Lotta Continua". Cfr. Carlo Oliva, *Lettera a una studentessa*, Roma, Savelli, 1978.

ideologica del principio selettivo meritocratico³⁰⁶. Malgrado quella intensa stagione di cambiamento su vari piani che si estende fino ai programmi di riforma della scuola media inferiore nel 1979 e delle elementari nel 1985, mancheranno ancora una volta gli strumenti attuativi, condivisi e maneggiabili da tutti. Infatti, non basta avere il carattere carismatico di un maestro come don Milani per raggiungere i traguardi, come spiega fra l'altro Mario Lodi ne *Il paese sbagliato*³⁰⁷.

³⁰⁶ Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 173.

³⁰⁷ Ivi, pp. 174-175.

C. Sfondo scolastico

A partire dal dopoguerra, si diffonde nell'opinione pubblica l'idea del deterioramento della qualità dell'educazione e della formazione a scuola³⁰⁸, unita al rafforzamento della convinzione di una inferiorità dell'istruzione tecnica e dell'avviamento al lavoro³⁰⁹ rispetto a classica dei licei e dell'università. Perciò, il tema della scuola diventa sempre più un elemento ricorrente di un dibattito trasversale in numerose riviste nate per la scuola quali: "Riforma della scuola", "Scuola e città", "Orientamenti pedagogici", e in variegati movimenti di insegnanti come il MCE (Movimento di cooperazione educativa)³¹⁰. Non è una novità: basta rivolgere lo sguardo ai *Quaderni* di Gramsci e a quanto vi si legge sul ruolo dei mass media e dell'emigrazione nel ricostruire una lingua standard. Ugualmente, qualche anno dopo don Milani, Italo Calvino scriverà un articolo su un'antilingua che serve proprio a non farsi capire³¹¹.

Nel 1949, L'istituto Doxa pubblica un sondaggio estremamente significativo, intitolato *La scuola media e i genitori*, sugli studenti che frequentano la scuola media e la scuola secondaria, mettendo in evidenza varie domande e risposte che sembrano fatte per i nostri tempi³¹². Il sondaggio fa trapelare, fra l'altro, l'impronta americana nell'ottimismo di alcune domande come quelle relative alla possibilità di creare associazioni di genitori e insegnanti, o il fatto che la maggioranza degli insegnanti è di genere femminile, mentre i maschi vanno a lavorare in professioni meglio pagate³¹³. Fra i commenti lanciati all'epoca vale la pena quello che viene da parte del ministro Gonella: "I veri

³⁰⁸ Scrive don Milani: "Non è dunque esagerazione sostenere che l'operaio di oggi col suo diploma di quinta elementare è in stato di maggiore minorazione sociale che non il bracciante analfabeta del 1841". Cfr. Ivi, p. 3.

³⁰⁹ La legge Casati conferma un'idea largamente diffusa: la convinzione di una presunta inferiorità dell'Istruzione tecnica e dell'avviamento al lavoro, non a caso a lungo prerogativa del Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio e non dalla Pubblica Istruzione. Ivi, p. 7.

³¹⁰ Ivi, p. 76.

³¹¹ Ivi, p. 92.

³¹² Fra altre domande: "come vorrebbe gli esami finali? Preferirebbe una commissione interna o esterna? Vorrebbe che la scuola preparasse di più alla vita, magari inserendo ore di lavoro, o alle materie di studio? Quando i ragazzi dovrebbero iniziare a fare esperienze lavorative anche dentro la scuola?" Ivi, p.14

³¹³ Dalla relazione sulla Campagna emerge un dato destinato a diventare elemento strutturale per la scuola pubblica italiana: si denuncia, infatti, che i ragazzi si indirizzino verso professioni meglio pagate lasciando le donne a insegnare. Roghi, op, cit., p. 13.

reati della scuola non sono perseguibili perché si consumano nell'invisibile"³¹⁴. Ma nella relazione conclusiva, il ministro Gonella afferma anche: "vogliamo una scuola democratica ma non livellatrice, poiché una scuola siffatta sarebbe un delitto sociale"³¹⁵.

Dopo la legge del 1962³¹⁶, ma soprattutto fra il 1961 e il 1966, il 60% dei laureati, in maggioranza di genere femminile, si dedica all'insegnamento, non per vocazione ma per la situazione del mercato del lavoro. Queste insegnanti di trovano ad affrontare un grande problema di mancanza di strumenti di insegnamento, soprattutto dell'italiano³¹⁷. Nella scuola classica, invece, ci si concentra con un'attenzione maniacale sulla dizione e sulla grammatica, come si vede nella lezione di Mombelli³¹⁸. Fra 1965 e il 1967 il dibattito sulla lingua si placa relativamente, "rinchiudendosi di nuovo entro i sicuri steccati dell'accademia", fino a che non riaffiora nella *Lettera a una professoressa* che lo riaccende di nuovo³¹⁹.

Un altro aspetto importante del problema della scuola sta nell'oscillazione fra "un'insopportabile retorica nelle materie umanistiche e un insondabile tecnicismo per le scientifiche, fino a sprofondare nella cattiva letteratura"³²⁰. Nel 1963 mentre la Scuola è in bilico fra spinte conservatrici e riformiste, Tullio di Mauro pubblica la *Storia linguistica dell'Italia unita* una vera e propria scossa nei confronti di chi vorrebbe che, per l'italiano, esistesse "una formula unica a prescindere dalle trasformazioni storiche e sociali". È una tesi rivoluzionaria che si contrappone alla formula manzoniana, "pedissequamente applicata dal 'manzonismo degli stenterelli' e ingenuamente teorizzata dal De Amicis ne *L'idioma gentile*"³²¹. Nel 1963 la

³¹⁴ Ivi, p.13

³¹⁵ Ivi, p.15.

³¹⁶ Secondo Roghi: "La legge del 1962 finisce per essere, nei fatti, un compromesso: il mantenimento dell'esame di latino per entrare al classico è un vero e proprio vulnus al principio di pari opportunità per tutti". Ivi, p. 70.

³¹⁷ Nel 1968 scrive il linguista Oronzo Parlangèli di come gli insegnanti non sanno come insegnare l'italiano. Una situazione che magari la interpreta il romanzo *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi. Ivi, p. 68.

³¹⁸ Il maestro Mombelli è costretto a preparare una lezione per essere riammesso a scuola, intitolata: L'arte del ben parlare: "per bene parlare l'idioma bisogna studiarlo con amore, e pigliare per esempio la bella pronunzia delle persone colte della Toscana, specialmente di Firenze, ed anche tenere conto della pronunzia romana dei ben parlanti. Giusto il detto: lingua toscana in bocca romana. Ma bisogna fare attenzione a non scimmiettare né toscani né romani. Guai! Si cadrebbe nel lezioso e nel ridicolo. La nostra lingua, dunque, è una poesia gentile e una musica soave nella bocca dei bene parlanti". Ivi, p. 69.

³¹⁹ Ivi, p. 94.

³²⁰ Ivi, p. 81.

³²¹ Ivi, p. 83.

questione della lingua diventa una questione “sovversiva”³²². Quasi la riforma degli anni Sessanta della Scuola media unica fosse la principale innovazione, in senso egualitario, nella storia della Repubblica italiana³²³.

Nelle *Esperienze pastorali* don Milani rivolge un feroce atto di denuncia contro i suoi colleghi che ancora promuovono una cultura fatta di tradizione e familismo che consacra una gioventù spensierata e viziata dal protezionismo³²⁴.

Uno degli elementi scatenanti del Sessantotto sarebbero quei rancori accumulati e condivisi non solo fra i poveri, anzi fra numerosi strati della società, a partire dal 1947, contro la classe dirigente, il governo e il clero³²⁵, nei quali don Milani perde totalmente ogni fiducia. E questo perché i livelli di disoccupazione, immiserimento, chiusura delle fabbriche stanno crescendo malgrado gli aiuti americani del piano Marshall, che si riversano soprattutto sulla ricostruzione edilizia e infrastrutturale. Però, per quanto è alla sua portata, egli vuole oltrepassare tale cupa realtà, in modo concreto e non solamente intellettuale, attraverso la fondazione di una piccola scuola che possa giocare un ruolo guida fra altre scuole nella società se ben ideata e organizzata. Una scuola che nasce dal popolo e per il popolo, non dai signori borghesi, visti da lui come causa di ogni sciagura sociopolitica³²⁶.

³²² Roghi scrive: “De Mauro sottolinea come, nel corso degli anni Cinquanta, ma soprattutto con la riforma delle scuole medie, si sono avvicinati all’istruzione centinaia di migliaia di ragazzi e ragazze nelle cui famiglie non esisteva un libro, non esisteva l’abitudine di leggere i giornali, non esisteva la pratica del parlare italiano. Ragazzi e ragazze per i quali, nell’ambiente extrascolastico, la sola voce italiana è stata la televisione. La scuola è andata incontro a questi ragazzi e ragazze con la stessa mentalità e gli stessi metodi in uso in altri tempi”. Ivi, p. 84.

³²³ Ivi, p. 72.

³²⁴ In *Esperienze pastorali*, Don Milani svolgendo una specie di autobiografia di un curato, realizza anche uno studio sociale, per esempio, del fenomeno delle raccomandazioni: “Meglio che si corrompano nei ricreatori comunisti e vi conservino magari un’immagine idealizzata del prete che non vedono, piuttosto che vedano da vicino la sua incapacità a risalire ai principi, a dire una parola sui problemi che più angustiano la mente dell’operaio cristiano o comunista, peggio ancora non essersi degnato neanche di porci sopra mezz’ora il pensiero”. Ivi, p.29.

³²⁵ Ivi, p.21.

³²⁶ Scrive don Milani: “Sono stati dei bugiardi Dc e preti, hanno ingannato un povero popolo indifeso. È triste, è un disonore, è grave e tutto quello che vuoi, ma non è una catastrofe: s’arrangino, vadano al diavolo, pregherò per loro, riderò di loro, darò loro uno scappellotto come si fa ai ragazzini bugiardi o impuri, se verranno a confessarsi darò loro qualche ammonimento e dieci Ave Maria di penitenza. E Poi?”. Ivi, p. 22.

D. La scuola di San donato come primo banco di prova

Appena arrivato a Calenzano, don Milani comincia man mano a perdere quell'ottimismo del seminario e si fa più realista nelle sue osservazioni a San Donato, una fra le undici parrocchie di Calenzano di allora. Per esempio, egli osserva che nelle scuole serali si insegna solo "l'obbedienza". Mentre, nelle scuole professionali si insegna "la tecnica". In tutte e due le scuole, nessuno tiene a insegnare "la parola" della gente comune. Appena rilasciato il provvedimento del 17 dicembre 1947 che attiene all'istituzione delle scuole popolari che combattono l'analfabetismo per chi compie 14 anni, don Milani coglie immediatamente l'opportunità e ne fa una³²⁷.

Don Milani prosegue, ma in modo più sistematico, a osservare i meccanismi che legano i poveri alla parrocchia, al lavoro, al padrone, alla politica ma anche alla scuola. Egli segue gli scritti di don Primo Mazzolari, il parroco di Bozzolo che sulla rivista "Adesso" pubblica articoli dove parla delle proprie aspirazioni a una chiesa unitaria che raggruppi sacerdote e popolo. Questo spinge don Milani a scrivere per la stessa rivista, soprattutto sull'idea delle inchieste, che gli piace molto perché mette in gioco la questione della sovranità e dell'egemonia. Va ricordato che Ignazio Silone lo segue e invita altri a leggerlo³²⁸.

La cultura religiosa è scarsa a San Donato, "idee poco chiare sul matrimonio e sul peccato, mancanza dei concetti più elementari del cristianesimo e il tutto su un substrato di tale incapacità a parlare e a intendere che i continui, insistenti chiarimenti del prete non scalfiscono nulla". Tale insipienza religiosa si deve, agli occhi di don Milani, all'insufficienza linguistica e civile che dovrebbe invece occupare il primo posto nella formazione³²⁹. Il

³²⁷ Ivi, p. 17.

³²⁸ Ignazio Silone scrive: "[...] è vero che la moda delle inchieste sociologiche, sorta fra noi in ritardo rispetto all'estero, ci ha già fruttato in questi ultimi anni alcuni pregevoli saggi; ma, a nostro parere, nessuna delle indagini precedenti ci aveva ancora offerto una visione, paragonabile a questa, della vita d'un piccolo centro di provincia, descritta nelle sue condizioni materiali e controllata dall'interno, fino nel segreto delle coscienze". Ivi, p.20.

³²⁹ Don Milani asserisce: "sui giovani illetterati 1.000 ore di catechismo, un centinaio di prediche straordinarie, qualche centinaio di omelie festive e domenicali, il prestito di qualche decina di pii libri è stato assolutamente inefficace perché essi per pochezza intellettuale né avevano gusto di cercare queste cose, né potevano affrontarle con attenzione interiore, né possedevano sufficientemente la lingua da potersene servire". Ivi, p. 25.

fatto poi che siano soprattutto le donne a frequentare la chiesa è, fra l'altro, un fenomeno che attrae la sua attenzione³³⁰.

Don Milani rileva una certa bigotteria religiosa, dovuta, a suo avviso, al vuoto culturale e linguistico che conduce giocoforza a imitare un unico modo granitico e secolare per esprimere fedelmente le forme e le parvenze della loro ritualità, manifeste nei sacramenti e nelle feste. Di conseguenza, quando il giovane prete don Milani cerca di cambiare qualcosa, viene visto subito come “un ereticuzzo incoerente che viene a scalzare il loro granitico, secolare e cristiano modo di ‘mettersi a posto’ con la Chiesa e con Dio”, perché la piena fedeltà implica, ai loro occhi, seguire tutto quanto come “previsto, regolato come il succedersi dei treni in una grande stazione”. Don Milani giustifica come scusabile quella trasformazione della preghiera in un rito, ma rifiuta categoricamente, invece, di accettare la stessa trasformazione con la predica che non è fine a se stessa. Anzi, egli dichiara che “predicare a chi non è disposto all'ascolto è tempo perso”³³¹.

Malgrado don Milani non abbia una mentalità progettuale, stima che di lì a vent'anni il suo modo di fare scuola sarà in grado di ricondurre la gente in chiesa in massa, a condizione che si riordinino realmente le priorità educative, e si conceda il primato all'insegnamento della lingua che mira a realizzare l'uguaglianza espressiva, capace di sollevare degli interessi comuni e di una solidarietà ricercata e auspicata fra tutti i membri della comunità³³².

Don Milani presta particolare attenzione al rapporto che intercorre fra la questione linguistica e quella sociale come osmosi, derivabile da una certa forma di solidarietà³³³, altrimenti sarà un'altra forma di lotta culturale,

³³⁰ Don Milani scrive: “non ho studiato i motivi per cui vengono in chiesa tante più donne che uomini”. Ivi, p. 24.

³³¹ Ivi, p. 25.

³³² Don Milani scrive: “lasciatemi dunque il tempo di fare le cose per benino, rifacendomi cioè alla grammatica italiana e su su nel giro di 20 anni vi riempierò di nuovo la chiesa [...] Domani invece, quando la scuola avrà riportato alla luce quel volto umano e quella immagine divina che oggi è seppellita sotto secoli di chiusura ermetica, quando saranno miei fratelli non per un retorico senso di solidarietà umana, ma per una reale comunanza d'interessi e di linguaggio, allora smetterò di far scuola e darò loro solo Dottrina e Sacramenti. Per ora questa attività direttamente sacerdotale mi è preclusa dall'abisso di dislivello umano e perciò non mi sento parroco che nel far scuola”. Ivi, p. 26

³³³ Lo spiega con metafora don Milani, dicendo: “Chi sa volare non deve buttar via le ali per solidarietà coi pedoni, deve piuttosto insegnare a tutti il volo”. Sulla solidarietà perfino nello sciopero che è un'arma, scrive don Milani: “[...] Somiglia alla spada dei cavalieri medievali che veniva consacrata sull'altare in difesa dei deboli e degli oppressi. Se era cristiana quella spada lo sarà di più lo sciopero, arma incruenta. [...] Ma se c'è poi uno sciopero che ha in più il profumo del sacrificio cristiano è lo sciopero di solidarietà”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

proiettata in lotte reali di classi diverse. Educare alla solidarietà e alla reciprocità rimane un tassello mancante nelle pratiche formative della scuola, fondamentale affinché essa possa dare ai ragazzi, attraverso il saldo possesso del medium linguistico, l'opportunità di manifestare, con chiarezza e immediatezza, il proprio mondo interiore, così come un diritto garantito dalla stessa carta costituzionale.

I relatori invitati a parlare nella sua Scuola sono di posizioni diverse, perché don Milani crede che la verità abbia delle sfaccettature variopinte che non stanno esclusivamente a destra o a sinistra. Pertanto, don Milani inviterà chi parla del socialismo e della questione meridionale a patto che non propagandi menzogne. Di conseguenza, egli avrà alla sua parrocchia un pubblico variegato, una mescolanza fra il comunista e il cattolico³³⁴. Malgrado la sua dichiarata posizione di sacerdote pienamente credente che rigetta ogni forma di ateismo, nel suo percorso per costruire la propria “scuola dell’uguaglianza”, si avvale di ogni persona che abbia interessi comuni. Non a caso rileva, di fronte a certe pratiche religiose che non gli piacciono, in una lettera al nonno Carlo Weiss del 26 dicembre 1947: “è meglio l’ateismo, almeno è più schietto e più coerente”³³⁵.

³³⁴ Tramite l’Azione cattolica di Firenze, Gaetano Arfé va a San Donato per parlare, senza censure, di ciò che desidera. Ezio Palombo, invece, narra come vede seduti, uno accanto all’altro, intorno ai tavoli della scuola di San Donato, ragazzi cattolici e ragazzi comunisti. Cfr. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 19. D’altra parte, Gaetano Arfé etichetta don Milani con un certo proselitismo, cagionato dal suo circoscrivere la verità con i puri contorni della fede: “Lui non aveva interessi politici. I problemi di libertà e di giustizia lo interessavano in quanto la loro mancata soluzione costituiva un ostacolo alla sua missione di prete. Né si può parlare di don Milani in termini di democratico o antidemocratico. Le formule democratiche presuppongono un’ideologia liberale della vita, comunque tollerante, comunque disposta ad ammettere il dubbio. [...] Mentre Lorenzo Milani era convinto della sua verità, e basta. Un prete è, per definizione, detentore della verità. E un prete che credeva come lui, era ‘l’uomo della verità’ nel senso più completo. Si trattava di un misticismo che, anziché rifugiarsi nell’ascesi, si esprimeva in quel modo. [...] Anche nell’affetto verso quei ragazzi esisteva fortissima la componente pastorale: lui era il pastore e loro il suo gregge. Aveva creato una comunità religiosa. E una comunità religiosa non è né democratica né antidemocratica. È tenuta insieme da vincoli sia ideologici sia organizzativi che sono diversi da quelli di una comunità democratica. [...] Una comunità democratica presuppone la convivenza fra il cattolico e l’ateo. Don Milani non è che volesse mandare l’ateo al rogo; lo ammetteva nella sua scuola, nella sua scuola c’erano anche dei non cattolici. Però il fine ultimo era sempre quello di trasmettergli la sua verità”. Cfr. Neera Fallaci, cit., pp. 189-194.

³³⁵ Giorgio Pecorini, *Lorenzo Milani, I care ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie inedite e/o restaurate* (a cura di), EMI, Bologna 2001, p. 35.

E. L'educazione "linguisticamente responsabile" prima

In una società industriale, l'educazione è una necessità fondamentale poiché essa costituisce la prima arma da utilizzare per conquistare quell'agentività paritaria ai borghesi, che vedono come Uomo solo chi assomiglia a loro mentre rimangono invisibili gli analfabeti³³⁶. Ma il compito di raddrizzare i torti di questo mondo ingiusto compete, in primo piano, ai poveri capaci di avere la coscienza della loro dignitosa esistenza civile in termini di diritti e doveri³³⁷.

Don Milani considera la diffusione del comunismo come una conseguenza del ritiro del ruolo educativo della Chiesa. Pertanto, egli avvia accese polemiche con il PCI per quanto riguarda la "ricreazione" e il tempo libero nelle scuole. Però decide di non ricostruire l'Azione Cattolica per non generare ulteriori "divisioni tra i giovani"³³⁸. In più, don Milani vede la ricreazione come antitesi degli intenti seri nel fare scuola, una "rovina della classe operaia", poiché egli dà il primato nell'educazione all'aspetto del lavoro e del dovere, e non a quello del piacere e dello svago. Una posizione che appare oggi come eccessiva nel suo ascetismo. La civiltà consumistica ancora ai suoi albori non solo alimenta il culto di un benessere principalmente economico-materiale, ponendo gli imperativi dell'intrattenimento, del "tempo libero", dell'organizzazione del divertimento di massa e non quelli della conoscenza, dello studio, del ragionamento, ma anche predica "lo svago come fine supremo" dell'esistenza³³⁹.

Don Milani inizia la battaglia sulla lingua in trincea, non in una redazione o dietro una cattedra universitaria, sempre con lo scopo di cambiare, in senso più egualitario, i rapporti di forza, e non solo per colmare

³³⁶ Roghi ne commenta: "chi sa se erano analfabeti? E se lo erano, chi può dire cosa significasse l'analfabetismo nel mondo d'allora? Anche l'ignoranza è valore relativo all'ambiente e chi, pur sapendo leggere, è in condizioni di dislivello eccessivo con l'ambiente che lo circonda è qualcosa di meno che un uomo, perché noi chiamiamo uomo solo chi è nostro simile". Cfr. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 27.

³³⁷ Roghi ne commenta: "il mondo ingiusto l'hanno da raddrizzare i poveri e lo raddrizzeranno solo quando l'avranno giudicato e condannato con mente aperta e sveglia, come la può avere solo un povero che è stato a scuola". Cfr. Ivi, p. 27.

³³⁸ Salvo rare attività sportive come il nuoto e lo sci, don Milani le considera come incompatibili con lo spirito impegnativo della scuola. Inoltre, don Milani invita a lasciare le università, le cariche, i partiti per orientarsi all'insegnamento per la sola lingua, dando la precedenza all'educazione "vocazionale" ovvero tecnico-professionale e la scuola di servizio sociale che abilita a fare tutte le professioni con gli stessi studi. Il priore pensa veramente all'esclusione dei ricchi dalla scuola. Cfr. Ivi, p. 28.

³³⁹ Cfr. Franco Toscani, *La passione degli ultimi di Lorenzo Milani*, cit.,

l'insipienza, come egli stesso dichiara: "A noi non interessa tanto colmare l'abisso di ignoranza"³⁴⁰. Luciano Bianciardi scrive sugli pseudo-intellettuali per mostrare la posizione particolare di don Milani³⁴¹, mentre Anna Lorenzetto svela altri aspetti latenti di un analfabetismo più odioso che può essere dimostrato in

quello di chi sa benissimo leggere e scrivere, ma che volutamente ignora l'esistenza di un alfabeto maggiore, in una parola di chi specula sulla miseria altrui, di chi si vale della propria istruzione e del proprio poter per sopraffare" e legittima invece "l'analfabetismo degli intrallazzi, dei compromessi, delle riforme fatte più per sembrare che per essere, sempre e solo restando nel campo dell'educazione."³⁴²

Uno dei massimi traguardi che raggiunge don Milani come pioniere nell'educazione scolastica è l'enfasi posta sull'idea di ri-valorizzare le differenze in termini concreti, considerate come un *continuum* nella natura delle persone, delle cose, degli ambienti, delle relazioni, delle culture e così via³⁴³. A Barbiana, la scuola funziona dieci ore al giorno, trecentosessantacinque giorni all'anno, perché l'alternativa per i ragazzi montanari è badare tutto il tempo agli animali. Quindi, don Milani offre una proposta educativa dell'importanza, per esempio, del tempo pieno³⁴⁴ e di come gestire le differenze per una scuola

³⁴⁰ Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 75.

³⁴¹ Luciano Bianciardi scrive: "Pseudo intellettuali sono invece gli altri, quelli che si sono posti al servizio del padronato, della reazione, del grande capitale, dell'imperialismo". Ivi, p. 78.

³⁴² Ivi, p. 80.

³⁴³ Nel 1970 esce in Italia *Les Heritiers*, un libro tradotto come *I delfini*, di Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, che "[...] restituisce maggiormente [...] la trasmissione del patrimonio culturale: capitale culturale ed ethos di classe rendono le condizioni di partenza di ogni ragazzo un caso a sé. [...] La differenza fra Bourdieu e don Milani sta in quel declinare la classe nelle autobiografie dei singoli. Preoccuparsi dell'uguaglianza non serve a niente se prima non ci si pone in termini concreti il problema della differenza. Ma la differenza non può essere intesa soltanto in termini di analisi sociale. Bisogna andare a fondo, occuparsi degli individui. [...] Io ho queste persone davanti: cos'è il loro bene e cosa posso fare per loro?; [...] lei non può appassionare dei ragazzi a dire: lavora per tutta l'umanità ricchi e poveri assieme. È impossibile, è nelle nuvole. Nella realtà non si fa. Nella realtà lei può dire: guarda questi algerini, che sofferenza, facciamo qualcosa per loro". Ivi, p. 157.

³⁴⁴ Nel 1971 il tempo pieno viene istituito, con la legge n. 820 che trasforma per sempre le scuole elementari con ore aggiuntive, "con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'arrivo della realizzazione della scuola a tempo pieno (art. 1)". Un ulteriore passo verso una scuola più democratica e inclusiva. Ivi, p. 161.

democratizzante senza scendere in mere concettualizzazioni pedagogiche³⁴⁵. Una questione inequivocabilmente chiarita dallo stesso don Milani:

Vorrei chiarire in modo ancor più inequivocabile di quel che non lo sia chiarito già ora che non pretendevo di fare un trattato di pedagogia pastorale con valore di legge per tutte le latitudini e circostanze. La mia attenzione era concentrata su un orizzonte molto più ristretto e non è colpa mia se la totale inesistenza di opere del genere abbia fatto questo gran baccano sproporzionato al peso che essa aveva e allo scopo che si riprometteva. Se ognuno avesse letto il libro con attenzione si sarebbe accorto che tutto questo vi è già chiaro perché accanto ad ogni affermazione m'ero dato cura di aggiungere: in questo dato popolo in questo dato momento.³⁴⁶

Parlangèli sostiene che la scelta di promuovere una lingua composita, precisa ma variegata e abbondante, in grado di conquistare una voce comunicativamente efficace sia politicamente emancipante³⁴⁷.

³⁴⁵ Scrive don Milani: “la pedagogia così com’è io la leverei. Ma non ne son sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci. Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie”. Ivi, pp. 155-156.

³⁴⁶ Ivi, p. 193.

³⁴⁷ Scrive Parlangèli: “Nella scuola elementare e media si forma, ormai, la nuova lingua italiana: non può essere certo quella dei Sepolcri (che fu sempre una lingua scritta), ma non può essere neppure sciatta o insulsa: deve essere degna di uomini liberi che vogliono liberamente esprimere il proprio pensiero, educare la propria mente e comunicare, senza balbettii e sgrammaticature, con gli altri uomini che, insieme, formano una ben precisa, anche se variegata, entità linguistica”. Ivi, p. 146.

F. Un'uguaglianza mirata tramite una scuola della Parola

Don Milani ribadisce la necessità di ridefinire attentamente il problema della scuola prima di procedere a trovarne possibili soluzioni³⁴⁸. Perciò, non si stanca di ribadire: “Non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali”³⁴⁹. Anzi, egli avverte: “l’educazione borghese non insegna il rispetto del prossimo, ma solo il rispetto degli appartenenti alla classe dominante”³⁵⁰.

Don Milani sa interpretare i dolori e le pene che avverte nelle scuole, in termini di autoritarismo degli insegnanti, studenti svogliati, genitori lontani per vari motivi. Insomma, egli riesce a far sfociare tali energie ‘negative’ in percorsi concretamente trasformativi, non meramente in un donmilanismo concettuale o filosofico che riguarda, innanzitutto, un certo ceto della scolaresca, dei laureati, dei circoli accademici, intellettuali o politici ecc. Si mette a lavorare concretamente, partendo dal ‘basso’, dagli ultimi e dai dispersi per le strade di Barbiana. E dichiara che “la scuola non può essere che aconfessionale e non può essere fatta che da un cattolico e non può essere fatta che per amore (cioè non dallo Stato)”³⁵¹.

In sintesi, la scuola di don Milani a Barbiana nasce dalle esperienze e dalle convinzioni reali che egli sperimenta concretamente lungo la sua vita, e che prova a mettere in pratica con i suoi otto allievi. Con il passare del tempo poi, per una serie di fattori interni ed esterni, ci saranno diverse operazioni di affinamento e miglioramento della propria performance.

Don Milani è convinto che il possesso della parola sia la prima chiave d’accesso³⁵² per smuovere tutte le acque stagnanti delle paludi socioculturali della società, quasi in un’agonia, dovuta all’indifferenza diffusa, soprattutto

³⁴⁸ Milani scrive: “*Bisognerà dunque accordarci su ciò che è scuola buona*”. Ivi, p. ix.

³⁴⁹ Ivi, p. 111.

³⁵⁰ Giorgio Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Baldini e Castoldi, 1996, pp. 217-218; Mario Lancisi, *Don Milani. La vita*, Piemme, Casale Monferrato (Al) 2007, pp. 112.

³⁵¹ Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. xii.

³⁵² A proposito, scrive don Milani: “*La parola è la chiave fatata che apre ogni porta*”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L’ha detto Don Lorenzo*”.

sul piano del linguaggio comune, come aveva notato, per esempio, Carlo Dionisotti riflettendo sul passaggio difficile degli anni Quaranta³⁵³.

La Scuola di Barbiana mette a fuoco per prima il problema della dispersione e della bocciatura degli allievi in tenera età e delle conseguenze sociali che questo comporta³⁵⁴. Come aveva già scritto Gramsci, anche per don Milani, il ruolo principale degli insegnanti nel sistema sociale non riesce ad andare oltre a quello della selezione e la socializzazione, ovvero “la legittimazione delle differenze sociali esistenti e la trasmissione dei valori dominanti”. Però, nei momenti critici di cambiamento, tale ruolo si trasforma in quello del difensore della classe media³⁵⁵. In senso lato, si può sostenere che don Milani abbraccia pure la nozione gramsciana dell’“intellettuale organico”, forse sintetizzabile in due caratteristiche: un essere umano che appartiene alla massa e possiede la parola³⁵⁶.

Nel nostro presente e al tempo del dibattito sulla “buona scuola”, sulla bocciatura che torna, sulla dispersione in aumento degli allievi, sulle operazioni disumanizzanti nella formazione, travestite a volte dai requisiti di “crediti formativi” o dalla “meritocrazia” nella selezione fra vincenti e

³⁵³ Dionisotti scrive: “un linguaggio superficialmente contaminato da un generale disinteresse, disperato e superbo, degli uomini e delle cose, degli oggetti altri da noi, del gran cerchio d’ombra intorno a noi, di tutto quel che non fosse il poco lume oscillante sul specchio dei nostri individuali pensieri, gusti e capricci”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. xvi.

³⁵⁴ Don Milani spiega metaforicamente il rischio che corre quando si boccia un ragazzo: “Quando avete buttato nel mondo d’oggi un ragazzo senza istruzione avete buttato in cielo un passerotto senza ali”. Egli ribadisce, altrove: “Se si perde loro (gli ultimi) la scuola non è più scuola. E’ un ospedale che cura i sani e respinge i malati”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L’ha detto Don Lorenzo*”.

³⁵⁵ Scrivono Marzio Barbagli e Maurizio Dei: “Le proposizioni che abbiamo riportato all’inizio di queste pagine (l’una di Gramsci, l’altra della Scuola di Barbiana) esprimono la complessità e la contraddittorietà del ruolo svolto dagli insegnanti nel sistema sociale attuale. Al pari di altri intellettuali, gli insegnanti sono – come diceva Gramsci - “i commessi del gruppo dominante”. I due più importanti aspetti del ruolo che è loro imposto dal sistema sociale sono la selezione e la socializzazione, cioè la legittimazione delle differenze sociali esistenti e la trasmissione dei valori dominanti. Quindi le loro funzioni sono profondamente e sottilmente conservatrici. Ma nelle situazioni di rapido cambiamento sociale e culturale, nei momenti di ridefinizione dei ruoli, essi diventano – come diceva don Milani – “i custodi del lucignolo spento”. Opponendosi alla richiesta di esercitare quelle stesse funzioni conservatrici in maniera diversa, non adeguandosi alle nuove forme di controllo sulle classi sociali inferiori che emergono dai cambiamenti in atto nel sistema sociale, essi finiscono per essere, più che i commessi del gruppo dominante, i difensori ad oltranza di un patrimonio storicamente superato: le vestali della classe media”. Ivi, p. 113.

³⁵⁶ A proposito scrive don Milani: “La cultura vera, quella che ancora non ha posseduto nessun uomo, è fatta di due cose: appartenere alla massa e possedere la parola”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L’ha detto Don Lorenzo*”.

perdenti, ritorna la Scuola di Barbiana quale un monito socioculturale che ci mette in guardia da contingenze storiche che si ripetono.

Don Milani sostiene che la Scuola del suo tempo, invece di riconoscere e apprezzare le differenze sociali, le reifica, le nutre e le fa proliferare, in modo da costringere ogni allievo ambizioso a rigettare individualmente il suo stato di subalternità o di minorità, come marchio della propria famiglia di origine o del proprio ceto sociale. Tale situazione può condurre a invertire l'appartenenza, a sovvertire la fedeltà e a spezzare ogni rapporto di organicità con il proprio ceto sociale, nella speranza di vivere una sorta di catarsi psicologica da ogni residuo socioculturale diverso da ciò che l'individuo vuole raggiungere in termini di potenziamento socioculturale, economico e politico³⁵⁷.

Contestualizzare storicamente alcune esperienze personali nell'educazione non può aiutare solo a saper riattualizzarle successivamente *mutatis mutandis*, ma tale operazione può costituire pure una fonte alla quale possono ispirarsi sia i saperi pedagogici sia le pratiche didattiche come suggeriscono alcuni grandi educatori a livello mondiale. Al ruolo influente delle esperienze personali nell'educazione, si riferisce, per esempio, padre José Luis Corzo, uno degli esperti nelle esperienze educative di don Milani in Spagna, in aggiunta allo stesso Paulo Freire che focalizza le relazioni interpersonali che ciascuno dei discenti sperimenta con gli altri, con la natura e con il Creatore³⁵⁸.

Attraverso le sue esperienze concrete nella scuola, Don Milani si presenta come uno dei pionieri nell'individuare la portata politica della padronanza linguistica e il ruolo decisivo del possesso della parola nei rapporti di forza. Una delle sue caratteristiche fondamentali sia nei suoi discorsi sia nei suoi scritti sono le scelte semplici, schiette, scarne delle parole scevre da segreti e da pretese precedenti³⁵⁹.

Si tratta appunto di adottare un approccio radicale nell'insegnamento della lettura del mondo e della *coscientizzazione* di tutto ciò che ci circonda, attraverso l'apprendimento, partendo dall'alfabeto, lettera per lettera, passo

³⁵⁷ Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. xvii.

³⁵⁸ José Luis Corzo, *Don Milani, la parola agli ultimi*, La scuola, Brescia, 2012, p. 10.

³⁵⁹ Don Milani scrive: “Non c’eri te quel giorno del Corpus Domini alla messa delle 11 quando col cuore ormai colmo di sofferenza e di affetto parlai al mio popolo. Dissi parole che i loro bambini intendevano a una a una e nel loro insieme. Non parlai un linguaggio da intellettuale o indecifrabile. Mi credi dunque tanto stupido e tanto Letterato da non sapere (dopo anni che vivo tra loro) allineare solo parole facili, aperte, senza segreti, senza pretese. Parole che non suppongono altra cultura precedente”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. xxi.

per passo, a patto che non si avanza senza che tutti avanzino insieme; Si tratta anche di tenere sempre presente il principio per cui l'uguaglianza completa fra tutti è una costante irrinunciabile nell'andamento educativo³⁶⁰ un punto di partenza e di arrivo per ogni insegnante che voglia esercitare il suo mestiere in prospettiva emancipante e democratizzante³⁶¹.

Roghi, nel tentativo di contestualizzare storicamente don Milani, parla atteggiamento ribelle come risultato inevitabile della situazione della scuola dell'epoca, tale da spingere tante altre voci ad alzarsi contro le politiche scolastiche vigenti di allora. Ma tra tutte la voce di don Milani è la più chiara e potente. Un altro esempio è certamente *Cipi* il libro scritto collettivamente dagli studenti di Mario Lodi sulla vita dei passerini nella scuola, osservata per un intero anno. Però, ai detrattori di don Milani piace soprattutto fare dei paragoni e parallelismi fra don Milani e Gianni Rodari per richiamare commenti e impressioni spesso negative³⁶². A titolo esemplificativo, chi imputa al sacerdote una visione regressiva, intrisa di paternalismo e di assistenzialismo, sostiene che “nella Lettera a una professoressa il rapporto tra maestro e allievo è di subordinazione e il sapere viene circoscritto a ciò che è utile per la vita quotidiana”³⁶³.

³⁶⁰ Sul primato dell'uguaglianza nella formazione, scrive don Milani: “A noi non interessa tanto colmare l'abisso di ignoranza quanto l'abisso di differenza. Se noi aprissimo le nostre scuole, conferenze, biblioteche anche ai borghesi verrebbe dunque a cadere lo scopo stesso del nostro lavoro. Si accettano forse i ricchi alle nostre distribuzioni gratuite di minestra? Il classismo in questo senso non è dunque una novità per la Chiesa”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

³⁶¹ Don Milani scrive: “So soltanto che sono qui. E allora il mio posto è questo ed è qui che devo lavorare. Del resto, noi qua impariamo l'alfabeto; e che dovremmo fare, allora? Appena imparata la Lettera A, dovremmo fermarci e non imparare la Lettera B perché qui vicino o a mille chilometri c'è chi non conosce nemmeno la Lettera A, e dovremo andare ad insegnargliela prima di proseguire noi?” Ne commenta Ramat: “l'accettazione del posto in cui sorte o volontà o tutt'e due insieme ci hanno portato, e metterci a lavorare senza pensare più se sia grande o piccolo. Grandezza e piccolezza sono dimensioni tutte esteriori: il posto diventa grande in proporzione del lavoro che uno ci butta, senza dispersioni velleitarie che nascondono un'inconscia tendenza al disimpegno. Questa è la lezione più profonda che mi diede don Milani: la stessa lezione per cui Barbiana, per il lavoro buttatoci da lui, era diventato un posto immenso”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 52.

³⁶² Cfr. Ivi, pp. 54-55. Quando don Milani sta a Barbiana, Mario Lodi scrive, per esempio: “Tanto nella società quanto nella scuola (che è una piccola società di scolari, obbligati a vivere assieme per diversi anni) credo che non ci possano essere che due modi di vivere: o la sottomissione a un capo non eletto, oppure un sistema in cui la libertà di ognuno sia rispettata, condizionata solo dalle necessità di tutti”. Ivi, p. 57.

³⁶³ Cfr. Giuseppe Benedetti, Donatella Coccoli, *Gramsci per la scuola, Conoscere è vivere, L'Asino d'Oro*, Roma, 2018, p. 233.

Don Milani si fa portatore, in realtà, di una fede incrollabile nel potere della parola. Da una parola nasce un mondo nella storia e nella cultura³⁶⁴. Pertanto, egli non si stanca di rimanere a volte intere giornate con il dizionario in mano a viaggiare negli orizzonti semantici della parola, tanto da spingere una maestra a chiedergli indignata: “Tu fai lingua tutto il giorno?”. Mentre, don Milani le risponde con un’altra domanda: “Ma dove si impara la parola se non a scuola?”³⁶⁵ Don Milani è convinto che chi sa usare opportunatamente le parole è destinato ad avere potere. Altrimenti, non ci sarà scampo e bisognerà solo obbedire. Don Milani, prendendosi la briga di difendere i suoi poveri da chi “ha più parole di loro”, raccomanda instancabilmente di consultare il dizionario. Oppure definisce una sorta di prontuario linguistico per saper rispondere ai carabinieri in caso di multa o sgombero di una fabbrica³⁶⁶.

In tal modo, la padronanza della lingua, secondo don Milani, andrebbe considerata uno dei criteri validi per valutare il cittadino sovrano³⁶⁷, oltre che una base per la comprensione del Vangelo e della Bibbia³⁶⁸. Nello specifico, la sua prima attenzione cade prima sulla lingua generica, poi sull’eventuale specializzazione futura³⁶⁹.

Per don Milani, essere padroni della parola, non vuole dire, necessariamente, essere già arrivati al Paradiso né essere più cristiani di chi non la possiede. Però può voler dire essere semplicemente abilitati a produrre, a crescere, a cambiare, e così via. La parola, quindi, non è una bacchetta magica per aprire ogni lucchetto, ma, innanzitutto, uno strumento efficace di

³⁶⁴ Gli allievi di don Milani narrano: “Don Milani per accontentarci cominciava un po’ qualcuna di queste cose, poi gli veniva a noia e su una parola ci stava un’ora. Una parola da un nulla diventava un mondo, ci diceva da dove veniva e come la si può usare e mille frasi diverse in cui serve e tutte le sfumature dei suoi significati e come la si trova in altre lingue e come si compone con altre parole e quante altre parole ne deriva, finché s’era fatta mezzanotte e le penne erano ancora da intingere e i quaderni bianchi e la radice quadrata vi prometto che si farà domani”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 58.

³⁶⁵ Ivi, p. 59.

³⁶⁶ Cfr. Ivi, pp. 73-74.

³⁶⁷ Don Milani scrive: “io non chiamerei alfabeto, non chiamerei cittadino sovrano chi non fosse in condizioni di intendere davvero la prima pagina del giornale oppure il livello di *Tribuna politica* o il livello di un comizio”. Ivi, p. 75.

³⁶⁸ Ivi, p. 75.

³⁶⁹ Don Milani scrive sui deputati divisi in due, attenti alla specializzazione e non alla lingua stessa: “I deputati si divisero in due parti. Le destre a proporre il latino. Le sinistre le scienze. Non ci fu uno che pensasse a noi, che ci fosse stato dentro, che avesse faticato a seguire la vostra scuola. Topi di museo le destre. Topi di laboratorio i comunisti. Lontani gli uni e gli altri da noi che non si parla e s’ha bisogno di lingua d’oggi e non di ieri, di lingua e non di specializzazione”. Ivi, p. 72.

fioritura personale e sociale³⁷⁰. Serena Sapegno ribadisce il primato della parola sul quale la *Lettera* si concentra³⁷¹.

Don Milani sostiene che la sapienza, figlia dell'esperienza, potrebbe intimidire tutti. Anzi, la fioritura personale non si realizza debitamente se non entro una comunità educante come la scuola, ma soprattutto nasce da una conoscenza ricavata da cose, persone e situazioni che sono parte dell'esperienza. L'influenza fra maestro e allievo è inevitabile e si può rilevarla misurando la differenza dopo un certo percorso comune di preparazione e insegnamento concreto, nonché di sensibilizzante della responsabilità individuale degli interessi comuni³⁷².

Don Milani sostiene che uno dei motori della sua scuola è la possibilità vederla come uno spazio di emancipazione collettiva dalle ingiustizie di classe³⁷³, tenendo presente il rischio che si corre all'interno di una scuola che prepara degli indifferenti che finiranno giocoforza ad avvicinarsi al

³⁷⁰ Scrive don Milani: “Non che io abbia della cultura una fiducia magica come se essa fosse una ricetta infallibile, come se i professori universitari fossero automaticamente tutti più cristiani e avessero il Paradiso assicurato mentre il Paradiso fosse precluso agli indotti pecorai di questi monti. È che i professori se vogliono possono prendere in mano un Vangelo o un Catechismo, leggerli e intendere. Dopo poi potranno fare il diavolo che vorranno: buttarli dalla finestra o metterseli in cuore, si arrangino, se sceglieranno male sarà peggio per loro”. Ivi, p. 60.

³⁷¹ Scrive Serena Sapegno: “[...] Esperienze che fissano in modo singolare e probabilmente per sempre il primato della parola nelle nostre vite, un potere quasi magico, la fiducia e l'illusione che di tutto si possa parlare in modo utile e affascinante, esattamente come sembra che accada a noi. Dal mondo diviso in due blocchi armati all'antipsichiatria, dalla sessualità alla fabbrica, dall'esistenza di Dio alla famiglia, da Sartre a Marcuse, da Freud a Marx, tutto è a portata di parola, tutto è importante e ci riguarda”. Ivi, p. 146.

³⁷² Don Milani scrive: “A voi fa paura un ragazzo che a 15 anni sa cosa vuole. Ci sentite l'influenza del maestro. Guai a chi vi tocca l'Individuo. Il Libero Sviluppo della Personalità è il vostro credo supremo. Della società e dei suoi bisogni non ve ne importa nulla. Io sono un ragazzo influenzato dal maestro e me ne vanto. Se ne vanta anche lui. Sennò la scuola in che consiste? La scuola è l'unica differenza che c'è tra l'uomo e gli animali. Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualche cosa e così l'umanità va avanti. Gli animali non vanno a scuola. Nel Libero Sviluppo della loro Personalità le rondini fanno il nido eguale da millenni. Un ragazzo che ha un'opinione personale su cose più grandi di lui è un imbecille. Non deve aver soddisfazione. A scuola si va per ascoltare cosa dice il maestro. Solo rare volte capita qualcosa di nostro di cui la classe e il maestro hanno bisogno. Ma non opinioni e non cose lette. Notizie precise su cose viste coi nostri occhi nelle case, nelle strade, nei boschi”. Ivi, p. 97.

³⁷³ Don Milani scrive: “Senti, ragazzo, la tua classe, la tua classe sociale, gli oppressi di tutto il mondo, proletari di tutto il mondo soffrono di questa data sofferenza che tu hai. Dedica tutta la tua vita a far sortire questa classe da questa situazione. E cioè, ve lo devo dire, io baso la scuola sulla lotta di classe, io non faccio altro, dalla mattina alla sera, di parlare di lotta di classe; e la scuola funziona perché io faccio soltanto questo discorso”. Ivi, p. 104.

fascismo³⁷⁴. Nelle *Esperienze pastorali* don Milani vede l'uguaglianza come un diritto del cittadino e come dovere di tutte le istituzioni, come già prescritto dalla stessa Costituzione³⁷⁵.

Don Milani fa mostra delle competenze acquisite dai suoi allievi³⁷⁶ in termini di lingue straniere, coscienza politica e sindacale, educazione morale, impegno civile e una vita austera tale da diventare debitamente maturi³⁷⁷. Vanessa Roghi ricorda lo sbilanciamento in termini di composizione sociale:

quasi la metà dei laureati italiani sono figli di dirigenti o impiegati, mentre solo un undicesimo viene da famiglie di lavoratori dipendenti [...] Dunque la metà della popolazione fornisce solo un undicesimo dei laureati, che nella maggior parte dei casi vanno a insegnare, continuando a replicare una selezione di classe che viene data per scontata attraverso le bocciature. Un meccanismo messo in luce dall'inchiesta di Marzio Barbagli e Maurizio Dei Le vestali della classe media, dedicata alla formazione, alle aspirazioni, alle frustrazioni degli insegnanti italiani, soprattutto quelli delle medie inferiori³⁷⁸.

Don Milani crede nella capacità dell'educazione linguistica di raggiungere pace e armonia fra i componenti della società attraverso l'uguaglianza raggiungibile per mezzo della parola. Poiché l'obiettivo della scuola non dovrebbe essere limitato agli scopi tecnici, nel saper sfornare ingegneri e tecnici, ma piuttosto nel formare pienamente cittadini consapevoli

³⁷⁴ Don Milani scrive: “ma una scuola come quella attuale prepara degli indifferenti in politica, e sapete voi dove finiscono i ragazzi indifferenti in politica? Finiscono fascisti! Il sottofondo del fascismo è l'indifferenza politica”. Ivi, p. 106.

³⁷⁵ Don Milani dichiara: “Chi sa volare non deve buttar via le ali per solidarietà coi pedoni, deve piuttosto insegnare a tutti il volo”. [...] allora è più onesto dire che tutti i ragazzi nascono eguali e se in seguito non lo sono più, è colpa nostra e dobbiamo rimediare. È esattamente quello che dice la Costituzione quando parla di Gianni ...”. Ivi, p. 101.

³⁷⁶ A proposito, scrive don Milani: “La differenza tra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità, né nella qualità del tesoro racchiuso dentro la mente e il cuore, ma qualcosa che è dentro la soglia stessa: la Parola”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

³⁷⁷ Don Milani scrive il 7 dicembre 1965 a un professore che gli ha scritto prima: “ho infatti una scuola meravigliosa che scodella meravigliosi ragazzi che parlano correttamente due o tre lingue moderne, che sono stati a lungo all'estero a lavorare, che sanno tutto di politica e di sindacato, che conducono una vita austera come non se la sogna nessun rettore di seminario. [...] Quelli però che vorrebbero dedicare la loro vita all'insegnamento cozzano contro il muro delle magistrali ricevendo solo umiliazioni come ragazzini, mentre vivono da anni come adulti severi”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 109.

³⁷⁸ Ivi, pp. 111-112.

del senso della dignità umana, da custodire al di sopra fomentano i rancori e le ingiustizie fra i ceti della società, e quindi la lotta violenta³⁷⁹.

Roghi mostra come la *Lettera* possa suscitare un caso di polarizzazione della questione della parola per diventare un magnete potente che può tirare organizzare diverse dimensioni disgregate fra di loro. Pertanto, diventa doveroso

insegnare la parola a chi parole non ha, usare la parola come fosse usata per la prima volta, dare il tempo di cui le parole necessitano, togliere la vergogna dei subalterni nel prendere parola, difendere le parole dalla degradazione del linguaggio nella sfera pubblica, avere cura delle parole e avere caro chi le insegna³⁸⁰.

La povertà che denuncia sempre don Milani parte da tale scarsità del bagaglio linguistico e culturale che produrrà, di seguito, un'altra povertà sociale ed economica³⁸¹. Egli parla, per esempio, del meccanismo dell'abilitazione del povero, rappresentabile, prima di tutto, nel saper prendere la parola: “quando il povero saprà dominare le parole come personaggi, la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata”³⁸².

Don Milani non è così contrario all'obbedienza come virtù per chi non è ancora in grado di decidere. Però, è nettamente opposto a chi vuole obbedire alla cieca, oppure in modo gratuito e senza responsabilità etica. Don Milani sostiene che l'obbedienza da parte di un uomo adulto è un 'crimine morale' poiché chi usa obbedire gratuitamente non diventerà mai una persona compiutamente matura. L'obbedienza cieca toglie il senso della responsabilità a chi lo pratica e gli blocca la capacità di analizzare, presagire e calcolare le sue azioni, generando quindi l'incompetenza nel sapere rispondere o nella messa

³⁷⁹ Don Milani parla dell'efficacia dell'educazione linguistica: “perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli. Gli onorevoli costituenti credevano che si patisse tutti la voglia di cucir budella o di scrivere ingegnere sulla carta intestata: 'I capaci e meritevoli anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi'. Tentiamo invece di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani! Altro che medico o ingegnere”. Ivi, p. 162.

³⁸⁰ Vedi il sito (Consultato il 28/10/2020) <https://www.doppiozero.com/materiali/la-lettera-sovversiva-da-don-milani-de-mauro>

³⁸¹ A proposito, scrive don Milani: “La povertà dei poveri non si misura a pane, a casa, a caldo. Si misura sul grado di cultura e sulla funzione sociale. [...] La distinzione in classi sociali non si può dunque fare sull'imponibile catastale, ma su valori culturali”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

³⁸² Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 58.

a punto di qualsiasi problema reale³⁸³. In tale senso don Milani dimostra come l'obbedienza sfugga a ogni pensiero o ordinamento giuridico³⁸⁴.

G. Il principio della responsabilità

Uno dei capisaldi di tutto il pensiero di don Milani è quello del principio della responsabilità individuale del bene comune e degli interessi condivisi³⁸⁵. Una posizione etica da cui conseguono, addirittura, tutti i comportamenti e i passi possibili che rappresentano ulteriori posizioni di solidarietà³⁸⁶.

³⁸³ Nella Lettera ai giudici - che secondo un giudizio ampiamente condivisibile di Balducci “rimane uno dei capolavori della letteratura cristiana di tutti i tempi” e una “grande pagina della coscienza morale del nostro paese” (Coscienza morale e verità cristiana in don Lorenzo Milani, IM 94) - emerge con forza il tema dell'autonomia e della responsabilità della coscienza: “Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto. A questo patto l'umanità potrà dire di aver avuto in questo secolo un progresso morale parallelo e proporzionale al suo progresso tecnico”. Don Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Edizioni del movimento nonviolento, Perugia 1979, p. 11. Cfr. anche Don Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, (a cura di) C. Galeotti, Stampa Alternativa, Roma 1998, p. 37. Franco Toscani, *La passione degli ultimi di Lorenzo Milani*, cit.,.

³⁸⁴ Don Milani scrive: “il ragazzo non è ancora penalmente imputabile e non esercita ancora diritti sovrani, deve solo prepararsi a esercitarli domani ed è perciò da un lato nostro inferiore perché deve obbedirci e noi rispondiamo di lui, dall'altro nostro superiore perché decreterà domani leggi migliori delle nostre. E allora il maestro deve essere per quanto può profeta, scrutare i segni dei tempi, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso”. Don Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, (a cura di) Carlo Galeotti, Roma, Stampa alternativa, 1994, p.25.

³⁸⁵ Sulla responsabilità dei poveri di cambiare le ingiustizie nel mondo, scrive don Milani: “Il mondo ingiusto l'hanno da raddrizzare i poveri e lo raddrizzeranno solo quando l'avranno giudicato e condannato con mente aperta e sveglia come la può avere solo un povero che è stato a scuola”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

³⁸⁶ Scrive don Milani: “Il principio della responsabilità in solido. Il popolo lo conosce sotto forma di proverbio: (Tant'è ladro chi ruba che chi para il sacco). Quando si tratta di due persone che compiono un delitto insieme, per esempio il mandante e il sicario, voi gli date un ergastolo per uno e tutti capiscono che la responsabilità non si divide per due. Un delitto come quello di Hiroshima ha richiesto qualche migliaio di corresponsabili diretti: politici, scienziati, tecnici, operai, aviatori. Ognuno di essi ha taciuto la propria coscienza fingendo a se stesso che quella cifra andasse a denominatore. Un rimorso ridotto a millesimi non toglie il sonno all'uomo d'oggi. E così siamo giunti a quest'assurdo che l'uomo delle caverne se dava una randellata sapeva di far male e si pentiva”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 177.

In una dichiarata contrapposizione al motto fascista: “Me ne frego”, don Milani mettendo in evidenza il percorso comunitario e collettivo dell’educazione e dell’insegnamento, decide di adottare il motto americano “I care” cioè: mi interessa, mi importa e mi sta a cuore. In questa parola “I care”, scritto un cartello all’ingresso della scuola Barbiana, si può sintetizzare l’approccio educativo sottostante alla sua tendenza “vocazionale” per far scuola che affida all’educatore un ruolo schierato. Tale approccio fatto di impegno sociale non è troppo lontano da altri numerosi movimenti educativi contemporanei. Anzi, tale assunzione di responsabilità trova infatti tanti parallelismi sia contemporanei sia precedenti alle sue esperienze educative. Basti pensare ad alcune fra tante altre delle dichiarazioni di Gramsci quando scrive, per esempio, nel 1917: “Odio gli indifferenti. Credo che vivere voglia dire essere partigiani. Chi vive veramente non può non essere cittadino e partigiano. L’indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita. Perciò odio gli indifferenti”³⁸⁷. Analogamente tuona don Milani: “Meglio fascista che indifferente!”, secondo quanto riferito da Edoardo Martinelli in un’intervista con Peter Mayo e Carmel Borg³⁸⁸.

E anche se don Milani non si riferisce spesso alle fonti e alle letture attinge, questo non vuole dire che non ci siano. A titolo esemplificativo, don Milani legge Anders, Eric Fromm e Aldo Capitini³⁸⁹, con il quale “intrattiene

³⁸⁷ È stato un articolo comparso anonimo ne «La città futura», 1917, ora in Antonio Gramsci, *Scritti giovanili (1914-1918)*, Einaudi, Torino 1958, p. 175.

³⁸⁸ Peter Mayo, (2011). *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*. In R. Sani, & D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 247-267). Macerata: EUM. <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/21336>

³⁸⁹ Roghi mette in evidenza che Aldo Capitini stesso discute la scuola di Barbiana con Eric Fromm e con Clara Urquhart, tale che Clara Urquhart, appena letta tradotta in tedesco la *Lettera ai giudici*, lei scrive a don Milani nel 1966 per rimanere, successivamente, per due settimane a Barbiana, poiché Urquhart e Fromm sono d’allora occupati dei modelli educativi e del problema dell’autorità. Pertanto, Fromm scrive numerosi interventi sulla metodologia del fondatore della scuola di Summerhill, Alexander Sutherland Neill. Anzi, Fromm scrive un’introduzione alla base psicologica di uno dei libri di Neill, in appoggio all’autogoverno della scuola, dichiarando: “Il bambino è buono per natura”, perché nasce “provvisto di un atteggiamento potenzialmente ricco di amore e di interesse per la vita”; “lo scopo dell’educatore [...] è quello di lavorare con gioia e di trovare la felicità [...] L’educazione deve rivolgersi sia alla sfera emotiva che a quella intellettuale”; “libertà non significa licenza”, in quanto “il rispetto per l’individuo deve essere reciproco”. Se un insegnante non ha il diritto di usare la forza nei confronti del fanciullo, questi, da parte sua, non ha il diritto di usarla nei confronti dell’insegnante. Un bambino non deve imporsi ad un adulto solo perché è un bambino, né deve usare i molti mezzi di pressione a sua disposizione; Strettamente coniugata a questo principio è la necessità di una sincerità assoluta da parte dell’insegnante. Neill ribadisce di non aver mai mentito ad un bambino

un carteggio sui problemi della scuola e sul ruolo degli intellettuali” oltre alla messa a fuoco della priorità di fare scuola prima di occuparsi di tramare una certa teoria pedagogica³⁹⁰.

Forse quanto emerge dalle variegata discussioni fra Mario Lodi e don Milani può far pensare che le pedagogie antiautoritarie non siano abbastanza vicine all’orizzonte di Barbiana. Però, le contingenze storiche fanno da coadiuvanti all’impatto rivoluzionario della *Lettera*. In realtà, chi considera Barbiana come culla dell’obiezione di coscienza la vede come una proposta coerente con altre esperienze educative mondiali che destabilizzano i sistemi autoritari, compresa quella di Summerhill, che ristabilisce, fra l’altro, le relazioni fra docente e discente³⁹¹.

In *How Children Fail*, un classico della pedagogia antiautoritaria, le esperienze di Barbiana vengono messe in parallelo con quelle dei bambini poveri delle scuole americane. La *Lettera*, secondo Nora Rossi e Tom Cole, insegna a scrivere semplicemente senza ricorrere giocoforza a “un’overdose di aggettivi, frasi lunghe e un vocabolario ornato”³⁹².

Le tecniche didattiche partono di solito da un noto pregiudizio sul bambino che non ha voglia di imparare. Quindi, “all’insegnante resta o la seduzione o la costrizione”³⁹³. Però, la scuola di don Milani difende un diritto e non un obbligo all’istruzione quando pone la domanda sul fallimento esclusiva dell’allievo e non anche della scuola³⁹⁴. Attraverso la lingua, i ragazzi e le ragazze riescono a trasformare le esperienze della vita in conoscenze³⁹⁵. Quindi, Don Milani assicura il principio della corresponsabilità condivisa fra tutti i membri di qualsiasi comunità o associazione dove ognuno dovrebbe sentirsi responsabile di tutto. Va ricordato che, nella concezione e nella pratica di don Milani, l’operazione formativa ed educativa dovrebbe essere

in quarant’anni di attività; - il bambino “dovrà imparare ad affrontare il mondo da individuo [...] deve servirsi di ogni sua capacità per trovare la sicurezza nella sottomissione o nel dominio”; “i sentimenti di colpa hanno soprattutto la funzione di sottomettere il bimbo all’autorità [...] fanno nascere la paura; e da questa nascono l’ostilità e l’ipocrisia”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., pp. 179-180.

³⁹⁰ Don Milani scrive: “Si sarebbe potuto correre generosamente da un capo all’altro d’Italia e d’Europa e forse anche in India a incontrare tutti coloro che son pensosi dei problemi dei poveri e degli oppressi gli uni agli altri [...] e durante tutto questo nostro correre per loro i poveri avrebbero intanto seguito a zappare per noi”. Ivi, pp. 177-178.

³⁹¹ Ivi, pp. 180-181.

³⁹² Ivi, p. 182.

³⁹³ Ivi, p. 183.

³⁹⁴ Cfr. Ivi, pp. 183-184.

³⁹⁵ Ivi, p. 184.

comunitaria e circolare in modo che ogni persona o alunno sia nello stesso tempo discepolo e maestro dell'altro³⁹⁶.

H. Tra don Milani e Mario Lodi

Nel carteggio fra don Milani e Mario Lodi alcuni vedono numerose divergenze, come, per esempio, quelle fra un certo autoritarismo di don Milani in confronto a una libera maieutica di Mario Lodi. Ma, delle convergenze, invece, scrive lo stesso Mario Lodi che le sottolinea, malgrado i contesti diversi dove vive e lavora ciascuno di loro³⁹⁷.

Don Milani invita Mario Lodi a visitare Barbiana perché è preoccupato, non più per i discorsi sulla pedagogia e sulla didattica, ma, soprattutto di come curare la situazione particolare dei suoi allievi, tramite tecniche quali il testo libero, la tipografia a scuola, l'annullamento dei voti³⁹⁸, ma, soprattutto, la corrispondenza come un'attività unitaria che raduna tutti gli allievi. "Così i ragazzi di Barbiana scrivono agli scolari di Lodi il 1° novembre 1963 una lettera" intitolata: *Perché veniamo a scuola ora?* nella quale si dimostra concretamente il rapporto organico fra parole e pensieri e si mettono in luce insegnamenti mirati nella scrittura collettiva³⁹⁹, che porteranno, a loro volta, poi alla *Lettera a una professoressa*. Successivamente, i ragazzi di Barbiana costruiranno una specie di storia collettiva della loro iscrizione alla Scuola di

³⁹⁶ Mario Lancisi, cit., pp. 112.

³⁹⁷ Mario Lodi ricorda come "ci fossero molte somiglianze ma anche profonde differenze. Il nostro obiettivo era la difesa della scuola pubblica e don Lorenzo aveva realizzato una scuola privata, lui identificava la sua parrocchia con la scuola. Noi avevamo le classi divise per età, lui invece aveva una sola classe che andava dai 6 ai 14 anni e anche più. [...] Lui diceva: "arrivare alla fede attraverso il ragionamento" e noi dicevamo "arrivare alla conoscenza della libertà attraverso la pratica della libertà". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 64.

³⁹⁸ A proposito, Mario Lodi avverte: "I ragazzi ti muoiono davanti agli occhi un poco al giorno nella compressione della fantasia, nel distacco sempre più netto fra la scuola e la vita, nell'astuzia con la quale ti studiano per il proprio tornaconto. E tu t'illudi dei risultati, delle rispostine all'esame". "Educazione aperta". *Rivista di pedagogia critica*. n. 1, Inverno 2017, ISSN 2532-3091, p. 01.

³⁹⁹ In tale Lettera scrivono "[...] ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli che usa e un numero molto vasto di vocaboli che intende molto bene e di cui sa valutare i pregi, ma che non gli verrebbero alla bocca facilmente" allora occorre leggere insieme, ad alta voce, scegliere i vocaboli perché ascoltandoli si sa subito quali sono i migliori, quelli più adeguati. Lavorando così si diminuisce il numero delle parole ma si accrescono i concetti". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 63.

Barbiana. Poi, proporranno una loro visione al sapere, da una prospettiva sociale e morale, schierata dalla parte dell'impegno civile e al servizio del prossimo, soprattutto se debole, povero, subalterno⁴⁰⁰. Una visione strategica che prevede uno scopo planetario che può implicare l'eliminazione delle guerre nel mondo attraverso l'abolizione dei confini e delle patrie⁴⁰¹.

I. Sul terreno laboratoriale s'impara collettivamente (dal basso)

Secondo Hans Georg Gadamer, "Chi ha linguaggio, ha il mondo", una visione lungimirante e allineata con quanto conclude Antonia Susan Byatt: "il linguaggio serve a mantenere le cose al loro posto"⁴⁰². Nel contesto scolastico italiano, De Mauro ritiene che la scuola debba estendersi a insegnare soprattutto

parole e costrutti, capacità di discutere in pubblico e in privato e capacità di leggere e sintetizzare rapidamente, se, insomma, non provvedesse a dare e irrobustire il possesso effettivo della lingua, essa contribuirebbe a tenere gli alunni dei più bassi livelli socioeconomici e socioculturali ai margini della vita associata e delle scelte decisive per la collettività nazionale⁴⁰³.

De Mauro asserisce che limitare l'insegnamento dell'italiano alla vecchia analisi logica sarà certamente insufficiente se non addirittura inutile e antipedagogico.

⁴⁰⁰ Don Milani scrive dell'impegno morale che faccia parte dei tratti caratteriali che costruiscono un essere umano: "Non conoscere il male è una inferiorità che pesa, ma di cui si può anche essere orgogliosi. Ma non conoscere il Vero è una inferiorità morale e un cristiano non può provare che vergogna. Perché la sete di sapere appartiene alla parte più alta dell'uomo e Dio non le ha posto alcun limite positivo se non quello delle nostre possibilità umane". Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani "L'ha detto Don Lorenzo".

⁴⁰¹ I ragazzi di Barbiana scrivono: "A poco a poco abbiamo scoperto che questa è una scuola particolare: non c'è né voti, né pagelle, né rischio di bocciatura o di ripetere. Questa scuola dopo pochi giorni ha appassionato ognuno di noi a venirci. Non solo: dopo pochi mesi ognuno di noi si è affezionato anche al sapere in sé. Ma ci restava da fare ancora una scoperta: anche amare il sapere può essere egoismo. Il priore ci propone un ideale più alto: cercare il sapere solo per utilizzarlo al servizio del prossimo. Per questo qui ci si schiera dalla parte dei più deboli: africani, asiatici, meridionali, italiani, operai, contadini, montanari. Per questo le lingue sono la materia principale. Vorremmo che tutti i poveri del mondo studiassero lingue per potersi intendere e organizzare fra loro. Così ci sarebbero più oppressori, né patrie, né guerre". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 63.

⁴⁰² Ivi, p. 176.

⁴⁰³ Ivi, p. 84.

Don Milani apprezza il linguaggio dei contadini e dei poveri, sottolineando che non si tratta di “una versione degradata della lingua standard, ma l’espressione di un’altra forma culturale con la quale entrare in relazione”, una visione che combacia quella del fondatore della sociolinguistica William Labov⁴⁰⁴. Lo stesso don Milani scrive “all’amico Giorgio Pecorini di un progetto di riscrittura dei Promessi sposi per i figli dei contadini, [asserendo] che lo stesso Manzoni [ne] sarebbe stato contento”⁴⁰⁵. Lo sguardo rivolto da don Milani al linguaggio contadino è diametralmente opposto a quello che vedono in esso altri intellettuali coevi⁴⁰⁶. In più, don Milani, impiegando il metodo sperimentale e volendo misurare l’efficacia del messaggio, legge, innanzitutto, la sua *Lettera* alla comunità dei contadini analfabeti delle zone circostanti Barbiana per ricevere i loro commenti. Di seguito, egli proverà a considerare questi commenti sul piano della chiarezza e non su quello della prudenza⁴⁰⁷.

Don Milani crede fermamente nella parola che rende uguali e nell’uguaglianza stessa come un principio morale valido per tutti i popoli. Invita tutti i compagni della stessa strada emancipante degli ultimi e degli oppressi, in virtù della responsabilità morale, a continuare tale “missione decolonizzante” con altri compagni perfino in altre società e comunità⁴⁰⁸. Prende le distanze solo dalle ideologie partiticamente disgreganti. Quindi, la

⁴⁰⁴ Ivi, p. 83.

⁴⁰⁵ Ivi, p. 84.

⁴⁰⁶ Don Milani ammonisce: “bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all’infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarli. Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo”. Ivi, p. 87.

⁴⁰⁷ Scrive don Milani, in una lettera a sua madre: “Lavoriamo sodo alla Lettera [...] La facciamo anche leggere a tutti quelli che vengono, specialmente a gente di poca istruzione per controllare se capiscono tutto. (...) Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza. [...] l’arte è il contrario della pigrizia”. Franco Lorenzoni, *Cinque ragioni per tornare a don Milani*. Cfr. il sito (Consultato il 31/10/2020) <https://www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2017/06/19/don-milani-barbiana>

⁴⁰⁸ Don Milani scrive: “Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n’ha meno di un altro. La nostra è un dono che vi portiamo. Un po’ di vita nell’arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto solo libri. Se si sfoglia un sussidiario è tutto piante, animali, stagioni. Sembra che possa scriverlo soltanto un contadino. Invece gli autori escono dalla vostra scuola. Basta guardare le figure: contadini mancini, vanghe tonde, zappe a uncinetto, fabbri con gli arnesi dei romani, ciliegi con le foglie di susino. La mia maestra di prima elementare mi disse: Monta su quell’albero e coglimi due ciliegie”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 108.

sua affiliazione andrà verso chi gli sta culturalmente vicino e non solo geograficamente⁴⁰⁹.

La *Lettera ai cappellani militari*, pubblicata nel 1965, lo porta in tribunale assieme a un editore comunista, ma fa anche di lui una voce riconosciuta del movimento pacifista e non violento⁴¹⁰. Soprattutto con la diffusione dell'opuscolo *I care*, che gli procura l'etichetta di "prete comunista", che scrive, fra l'altro, su testate comuniste, come "Rinascita"⁴¹¹. L'interesse suscitato dagli scritti di don Milani costringe il Ministero dell'Interno ad aprire un fascicolo su di lui nel 1967⁴¹². Forse perché don Milani, secondo Roghi, "sa mobilitare le passioni meglio degli altri, le sue parole arrivano più lontano, fanno arrabbiare di più, sono più efficaci e in molti vogliono conoscerlo"⁴¹³. Per esempio, a Barbiana, don Milani fa imprimere sui muri il motto cubano: "Il bambino che non studia non è un buon rivoluzionario"⁴¹⁴.

A Calenzano, don Milani mette se stesso alla prova fra i giovani cattolici e comunisti. A causa di ennesimi "frintendimenti", i cattolici decidono di abbandonarlo perché lo vedono troppo "poco radicale", mentre i comunisti se ne appropriano, considerandolo una figura del movimento studentesco⁴¹⁵. Successivamente, i giovani cattolici si faranno contaminare, fra l'altro, dal clima post-conciliare fino a provare forte spinte radicali a metà degli anni Sessanta⁴¹⁶.

Don Milani gode di una raffinata sensibilità educativa che lo rende capace di discernere fra le mansioni tecniche, eseguibili efficientemente da qualsiasi esperto al mondo, e le altre mansioni educative e sociopolitiche che solo i membri della società possono portare a termine. Pertanto, i mette in guardia i suoi ragazzi a Barbiana dagli universitari, soprattutto dai loro modi

⁴⁰⁹ Don Milani scrive: "il mio prossimo non è né la Cina né l'Africa né il proletariato; il mio prossimo sono quelli che stanno accanto a me". Ivi, p. 119.

⁴¹⁰ Riaffermando il suo metodo non violento di protesta, scrive don Milani: "E almeno nella scelta dei mezzi sono migliore di voi: le armi che voi approvate sono orribili macchine per uccidere, mutilare, distruggere, far orfani e vedove. Le uniche armi che approvo io sono nobili e incruenti: lo sciopero e il voto". Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani "*L'ha detto Don Lorenzo*".

⁴¹¹ Roghi si riferisce che "Quando tante porte sono chiuse in faccia a don Milani, la "Rinascita" è stata l'unica a decidere di pubblicare la risposta di don Milani ai cappellani con le stellette. Infatti, Don Milano si rivolgeva a tutti". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 122.

⁴¹² Ivi, p. 120.

⁴¹³ Ivi, p. 122.

⁴¹⁴ Ivi, p. 165.

⁴¹⁵ Cfr. Ivi, p. 122.

⁴¹⁶ Cfr. Ivi, p. 123.

di studio e di comportamento, considerati dalla classe borghese come pienamente ortodossi e rigorosi. Infatti, tutti i loro obbiettivi, secondo don Milani, non sono altro che percorsi egoistici e progetti individuali, destinati ad aver ripercussioni socialmente limitate e ricadute poco proficue⁴¹⁷. Di conseguenza, don Milani vede come il primo fra i loro compiti quello di lasciare l'università e dedicarsi a insegnare due grandi temi: la parola e l'uguaglianza sia ai bambini della scuola dell'obbligo sia agli analfabeti adulti.

Nel 1966, in una lettera a una ragazza borghese, don Milani giustifica tale odio verso i borghesi e nello stesso tempo l'amore per la vita comunitaria fra i suoi ragazzi dove egli deve nutrire parallelamente la fede. Infatti, secondo lui, la fede viene lavorando come l'appetito viene mangiando⁴¹⁸, e non si può far scuola senza una fede sicura⁴¹⁹. Così, fare scuola non sarà solo una terapia delle patologie socioculturali e perfino esistenziali, ma sarà un'officina dove si

⁴¹⁷ Ad Alexander Langer, che sale più volte a Barbiana e tradurrà poi la Lettera in tedesco, Milani si rivolge: “Dovete abbandonare l'Università. Voi non fate altro che aumentare la distanza che c'è tra noi e la grande massa della gente non istruita. Fate piuttosto qualcosa per colmare quella distanza. Portate gli altri al livello in cui voi vi trovate oggi, e poi tutti insieme si farà un passo avanti, e poi un altro ancora, e così via. Ma se voi continuate a correre, gli non vi raggiungeranno mai. So bene che potrete trovare altri, anche preti! che vi diranno il contrario e che vi troveranno mille buone ragioni per continuare i vostri studi e per diventare dei bravi medici o giudici o scienziati al servizio del popolo. Ma in realtà sarete al servizio solo del vostro privilegio: per curare le nostre malattie e per decidere le cause nei tribunali ci bastano i mercenari pagati, non c'è bisogno di voi”. Ivi, p. 125. Racconta Langer nel suo libro *Il viaggiatore leggero*: “Non lasciammo l'università. Ma demmo inizio ad un doposcuola a Vingone, presso Scandicci, basato sul volontariato di parecchi universitari, e frequentato prevalentemente da figli di immigrati meridionali”. Franco Lorenzoni, *Cinque ragioni per tornare a don Milani*. Cfr. il sito citato prima.

⁴¹⁸ In risposta a Nadia Neri, che nel 1966, ha 18 anni e vive a Napoli, di estrazione borghese, don Milani scrive: “Le forze che mi restano preferisco spenderle per i miei figlioli che per i figlioli degli altri. Oggi però la Carla (14 anni), arrivata alla tua Lettera e dopo averti risposto lei con la Lettera che ti accludo, mi ha avvertito che ti meriteresti una risposta migliore. Ti dispiacerà che io faccia leggere la posta ai ragazzi, ma dovresti pensare che a loro fa bene. Sono poveri figlioli di montagna dai 12 ai 16 anni. E poi te l'ho già detto, io vivo per loro, tutti gli altri sono solo strumenti per far funzionare la nostra scuola. Anche le lettere ai cappellani e ai giudici son episodi della nostra vita e servono solo per insegnare ai ragazzi l'arte dello scrivere cioè di esprimersi cioè di amare il prossimo, cioè di far scuola. [...] Non si può amare tutti gli uomini. Si può amare una classe sola. Ma non si può nemmeno amare tutta una classe sociale se non potenzialmente. Di fatto si può amare solo un numero di persone limitato, forse qualche decina forse qualche centinaio. E siccome l'esperienza ci dice che all'uomo è possibile solo questo, mi pare evidente che Dio non ci chiede di più”. Ivi, p. 126.

⁴¹⁹ A proposito, scrive don Milani: “Quando ci si affanna a cercar apposta l'occasione di infilar la fede nei discorsi, si mostra di averne poca, di pensare che la fede sia qualcosa di artificiale aggiunto alla vita e non invece modo di vivere e di pensare”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

impara da sé⁴²⁰ nonché la scoperta del vero rapporto con Dio e con il Creato⁴²¹. Una conclusione già riaffermata quasi testualmente dopo decenni di lotte educative dallo stesso Paulo Freire.

Alla dimensione collaborativa nella scuola si riferisce Franco Lorenzoni che

contrasta il primato dell'individualismo e della logica della performance che sta nella dimensione agonistica e competitiva della scuola gentiliana, incentrata sulla soggettività-maestra del docente, e neo-liberista, che insegna a primeggiare e a inseguire le logiche del ranking⁴²².

Don Milani mette in atto ciò che si chiama “pedagogia dell'aderenza” che parte dall'ambiente in cui vive l'allievo per poter costruire le proprie conoscenze e competenze: dal particolare all'universale, dall'occasionale al profondo⁴²³. La mappatura concettuale dell'insegnante deve essere strutturata secondo quanto emerge dalla rete territoriale dove si studia e si vive. Le mappe

⁴²⁰ Sul frutto morale che nutrice il mestiere dell'insegnamento parla don Milani: “Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola [...] Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere [...] Io non ero così e perciò non potrò mai dimenticare quel che ho avuto a loro”. Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani “*L'ha detto Don Lorenzo*”.

⁴²¹ Don Milani, nella stessa Lettera alla ragazza napoletana: “Se vuoi trovare Dio e i poveri bisogna fermarsi in un posto e smettere di leggere e di studiare e occuparsi solo di far scuola ai ragazzi dell'età dell'obbligo e non un anno di più, oppure agli adulti, ma non una parola di più dell'eguaglianza in questo momento dev'essere sulla III media. Tutto il di più è privilegio. Naturalmente bisogna fare ben altro di quel che fa la scuola di Stato con le sue 600 ore scarse. E allora chi non può fare come me deve fare solo doposcuola il pomeriggio, le domeniche e l'estate e portare i figli dei poveri al pieno tempo come l'hanno i figli dei ricchi. Quando avrai perso la testa, come l'ho persa io, dietro poche decine di creature, troverai Dio come un premio. Ti toccherà trovarlo per forza perché non si può far scuola senza una fede sicura. È una promessa del Signore contenuta nella parabola delle pecorelle, nella meraviglia di coloro che scoprono se stessi dopo morti amici e benefattori del Signore senza averlo nemmeno conosciuto. [...] è inutile che ti bachi il cervello alla ricerca di Dio o non Dio. Ai partiti di sinistra dagli soltanto il voto, ai poveri scuola subito prima d'esser pronta, prima d'esser matura, prima d'esser laureata, prima d'esser fidanzata o sposata, prima d'esser credente. Ti ritroverai credente senza nemmeno accorgertene”. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., pp.126-127.

⁴²² Vedi il sito (Consultato il 28/10/2020) <https://www.doppiozero.com/materiali/la-lettera-sovversiva-da-don-milani-de-mauro>

⁴²³ Le attuali metodologie didattiche s'impregnano di una gamma di concetti e termini, basata sullo sfondo partecipativo, relazionale e creativo al quale invita don Milani; quali: didattica per obiettivi, ricerca/azione, *cooperative learning*, didattica per concetti, sfondo integratore, ossia l'involucro, la percezione dei nessi, il senso della continuità che collega le molte attività didattiche che altrimenti resterebbero disperse e frantumate. Cfr. Edoardo Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, 2002, p. 120.

concettuali dei contenuti scolastici, invece, si possono rintracciare nei titoli che intestano ogni paragrafo collettivamente stilato. Quindi, si possono organizzare gli obiettivi e le priorità in modo compatibile con quanto emerge dalle esigenze socioculturali. Bisogna specificare al massimo i traguardi da raggiungere per non lasciarsi smarrire fra le frontiere spaziotemporali e disciplinari fino a lasciare il maestro a domandarsi in classe: *Che ci faccio qui?*

Don Milani si ispira alla vita contadina, alla sua natura “austera e non permissiva” come base sostanziale del fare scuola, considerando i contadini come gli unici capaci di educare con serietà⁴²⁴. Ciononostante, don Milani non boccia mai nessuno. Bensì, egli, asserendo il divieto della bocciatura, propone altre alternative, come, per esempio, il tempo pieno per i bisogni speciali didattici mentre agli svogliati basterebbe specificare un obiettivo⁴²⁵. Gianni, il ragazzo sempre bocciato della *Lettera a una professoressa*, finisce per diventare “un tragico burattino”, mentre Pierino il dottore si è “ingiannato”⁴²⁶.

Don Milani si presenta a Barbiana non come “trasmettitore” di conoscenze, ma come guida o suggeritore nell’intraprendere alcuni nuovi contesti o verificare l’efficienza di certi schemi mentali. Così si possono cogliere le occasioni educative che vengono incontro, o quanto meno, sfiorano la vita della scuola e del territorio dove si abita. Don Milani impiega strumenti e discipline contaminate e intrecciate, ma, nello stesso tempo, privilegia costantemente l’approccio accogliente e globalmente integrante e sa coniugare pure la cultura umanistica a quella scientifica senza il benché minimo rispetto alla progressione lineare delle singole discipline neanche agli orari⁴²⁷. Don Milani accetta i contributi di chi privilegia il mondo esterno, ma

⁴²⁴ Scrive Edoardo Martinelli: “In tale dibattito, però, lui stesso c’invita a non farci fuorviare dal parlato dei contadini toscani, ricco d’idiomi danteschi, ma incapace di afferrare le metafore e i simboli del linguaggio. Un conto è usare la parola, altro possederla”. *Ibidem*.

⁴²⁵ Don Lorenzo scrive: “Perché il sogno dell’eguaglianza non resti un sogno vi proponiamo tre riforme. Non bocciare. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. Agli svogliati basta dargli uno scopo”. *Ibidem*.

⁴²⁶ Don Lorenzo scrive: “Solo più elegante nei suoi vestiti di marca e alla moda. Gianni non ha più le pezze al culo, non sta più con il cappello in mano davanti al farmacista. Ride davanti alla TV che trasmette dai luoghi delle stragi e della distruzione. Una TV che si propone ad un pubblico che è solo spettatore, assente al dolore. Se Gianni è cambiato, Pierino del dottore si è “ingiannato”, nel senso che assistiamo a un vero e proprio calo di Cultura”. Giorgio Pecorini, *Don Milani. Chi era costui?*, Dalai, 1996, p. 225.

⁴²⁷ Cfr. Edoardo Martinelli, *Pedagogia dell’aderenza*, cit., p.88.

mai a scapito dell'esperienza individuale⁴²⁸. Sul lato istituzionale della scuola pubblica, don Milani ha, come punto di riferimento, Virgilio Zangrilli con cui scambiava consultazioni e corrispondenze⁴²⁹.

D'altro canto, a Barbiana don Milani mostra il ruolo dell'educatore comandante ovvero del maestro manager⁴³⁰ che gestisce debitamente non solo i suoi rapporti con gli allievi e con i loro genitori, ma, anche le competenze degli altri e le limitazioni nella propria scuola. Teneva a rinnovare i curricula di studio quando invitava altri esperti, specialisti, e professori di materie magari fuori della sua portata esperienziale, a dare lezioni a tutti in scuola. Quindi, il suo non sarebbe solo un metodo educativo⁴³¹ confezionato per gli "ultimi". Attraverso numerosi incontri con i suoi ospiti, ma non solo, don Milani aggiornava il proprio bagaglio intellettuale sui dibattiti educativi e sociopolitici, fatto che lo aiutava, fra l'altro, a saper gestire al massimo le risorse presenti sul suo territorio⁴³².

⁴²⁸ Bruner si riferisce che: "Non tener conto delle limitazioni biologiche del funzionamento umano è peccare di superbia. Sottovalutare il potere della cultura di plasmare la mente umana e rinunciare ad assumere il controllo di questo potere è commettere suicidio morale". Cfr. Edoardo Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, cit., p. 55.

⁴²⁹ Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 65.

⁴³⁰ Il ruolo dell'insegnante dovrebbe cambiare radicalmente dalla propria supervisione diretta sugli allievi a una delega agli allievi di parte della propria autorità tanto per lasciarli imparare a gestire autonomamente le relazioni di potere fra pari al posto della distribuzione gerarchica rigida nella classe tradizionale che fa capo solo all'insegnante che è l'unica fonte di informazioni e conoscenze. Quando gli studenti lavorano nei gruppi, ognuno di loro diventa invece corresponsabile del coinvolgimento e apprendimento suo e dei compagni di gruppo mentre la figura dell'insegnante diventerebbe un buon manager, capace di osservare il sistema sociale, progettare contesti, situazioni e percorsi che promuovano la collaborazione, il miglioramento di status e l'apprendimento individuale e sociale di ciascuno degli allievi e del gruppo. Davide Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina, 2007, p. 145.

⁴³¹ L'educatore-manager per non cadere preda di una burocratizzazione degli incontri interculturali, divenendo un mero metodologo che organizza dialoghi con gli studenti ma purtroppo privi di ogni connessione con l'esperienza degli allievi. Cfr. Freire, Macedo, 1995, p. 383 in Davide Zoletto (a cura di), *Cultura lingua razza. Un dialogo*. Udine, Forum, 2008, p. 120.

⁴³² Per abilitare le competenze di un territorio efficacemente comunicativo, occorre accennare alla differenza pensata da Certeau tra due nozioni: Territorio concetto e territorio agito. Nelle mappe dei bisogni e dei servizi costruite durante i workshop di co-progettazione, il territorio, infatti, scompare o rimane al massimo come astrazione. Per colmare tale distanza trasformando quel territorio concetto in un territorio agito, dovrebbe rivitalizzare tale interstizio di una gamma di pratiche minute, singole e plurali così da poter pullulare tutte le reti dei sistemi di vita quotidiana. Cfr. Certeau, 1980, p.149 in Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., p. 101.

Secondo quanto emerge dal suo carteggio con la madre, don Milani provava grande gioia nell'insegnamento alla Scuola di Barbiana, oltre all'aria di allegria che dominava chi s'impegnava con i ragazzi a Barbiana, soprattutto quando si provava una grande autonomia nel lavoro, e, quindi, un'immensa autostima, senza alcuna traccia di gerarchizzazione istituzionale⁴³³. Tale immenso affetto che don Milani dedicava alla sua comunità lo riempiva completamente in ogni cosa che faceva. I padri dei ragazzi diventavano dei pendolari, preferivano allungare la loro giornata di fatiche pur di lasciare i figli alla "scuola del prete". A cena i ragazzi raccontavano tutto ai loro genitori⁴³⁴. Tale rapporto amichevole, consolidato da una radicata fiducia continuò a perdurare fino al suo letto di morte, quando si spense circondato dai suoi ragazzi.

Lo spirito cooperativo lo conduceva a fare scuola con i ragazzi seduti attorno ai tavoli in una forma sempre più circolare, senza pulpiti e cattedre. Similmente, quando i ragazzi svolgevano i loro compiti, avevano uno spirito cooperativo che accomunava sia i progetti di ricerca sia i progetti d'utilità comune: quali la formazione, l'acquedotto, la strada, i laboratori ecc. Di conseguenza, alla Scuola di Barbiana, la massima connettività e la cooperazione incessante, a tutti i livelli, costituiscono un "reticolo innalzatore" e non "livellatore" degli allievi della scuola: comunicazione intensiva tra maestro-alunni/ alunni fra loro / scuola – istituzioni / Scuola – altre scuole perfino scuole trans-frontaliere ecc.⁴³⁵. Nella Barbiana di don

⁴³³ Don Milani scrive: "Stamani due preti a cui ho fatto far lezioni di canto. E stasera un giovane fotografo che ci ha insegnato lo sviluppo e la stampa. Abbiamo finito in questo momento e sono già le 9, tutti i ragazzi han provato a fotografare e poi sviluppare e fissare le loro foto. Tutti contentissimi naturalmente ...". In un'altra Lettera sempre alla madre disse: "Ti ho detto che abbiamo ammazzato una vipera qui sulla strada nel fosso dei tigli? Là dove stiamo a scuola d'estate. Prima di ammazzarla abbiamo avuto il tempo di studiarla tutti ben bene tenendola ferma sotto un bastone. Abbiamo confrontato tutti i libri che abbiamo e non c'è dubbio. È uno degli effetti dello spopolamento ...". Cfr. Edoardo Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, cit., p. 91.

⁴³⁴ Come ricorda Aldo Bozzolini, uno dei primi allievi: "Un vero e proprio patto di fiducia-alleanza tra lui e le famiglie". *Ibidem*.

⁴³⁵ Le prove d'accesso, i materiali, i registri, i rapporti raccolti sugli allievi stranieri costituirebbero un reticolo livellatore, standardizzante e uniformante soprattutto con il modo, il contesto e l'atteggiamento istituzionalmente vampirizzanti in cui si raccolgono, sì che rappresenterebbero una certa invadenza predatoria che possa pregiudicare i passi successivi. Alla luce dei *Governamentality Studies*, Michel de Certeau, si riferisce all'effetto livellatore delle pratiche funzionali di rilevamento dei bisogni di apprendimento dell'allievo straniero, apparentemente prive di senso. Anzi, essi possono contribuire a costringere gradualmente gli allievi stranieri ad adattarsi alla società accogliente, rendendoli "buoni" cittadini come conferma l'antropologa Aihwa Ong. Cfr. Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., p. 122.

Milani, si può osservare davvero un legame fraterno e non competitivo fra compagni di scuola: i più grandi insegnavano ai più piccoli ciò che imparavano. Così don Milani riesce a sviluppare negli allievi le cosiddette competenze dell'autoapprendimento in autonomia e libera comunicazione⁴³⁶.

La centralità all'allievo, considerato cittadino attivo, costituisce il filo conduttore che percorre tutte le pratiche formative svolte alla Scuola di Barbiana. Don Milani parte da un essere umano incosciente di se stesso e finisce con un essere umano sovrano, cosciente di sé in termini di diritti e doveri. Pertanto, i percorsi delle operazioni educative girano attorno al saper "imparare a conoscere, imparare a convivere, imparare a essere e imparare a fare" per poter diventare "buoni cittadini"⁴³⁷.

Don Milani riesce, ulteriormente, a saper unire quanto si suole dividere nelle pratiche formative. Per esempio, coincidono il tempo e il luogo della produzione di uno strumento didattico a Barbiana con il momento e il luogo della sua fruizione. Gli strumenti che mancano si possono inventare⁴³⁸. Per esempio, *La Lettera ai giudici* nasce da un articolo di giornale. Mentre l'altra *Lettera "incriminata"* rivolta ai *Cappellani Militari* emerge, come per sgravio di coscienza, da una convinzione morale di un'ingiustizia coercitivamente imposta per legge. Tali lettere sono scritte, ricomposte e aggregate attraverso una serie di operazioni di revisione sulle macchine dei ragazzi e sotto la regia di don Milani. Intanto, c'è sempre la lettura collettiva della denuncia, degli articoli dei giornali, la discussione e la verifica del testo a tutti i livelli possibili.

Nella corrispondenza tra Mario Lodi e don Milani si parla di vocabolario attivo e passivo, di parole conosciute, di scrittura collettiva, d'interazione tra maestro e allievi che consentono di trasferire le idee, dal piano ricettivo dell'orecchio, a quello produttivo della bocca e della penna, arricchendo così in modo esponenziale il linguaggio personale e collettivo⁴³⁹. In *Lettera a una professoressa* si può osservare il codice scritturale della Scuola di

⁴³⁶ Cfr. Edoardo Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, cit., p. 75.

⁴³⁷ Cfr. Ivi, p. 36.

⁴³⁸ Don Milani narra in una Lettera: "Abbiamo fatto fare un microfilm della partitura dell'allegretto della VII (sinfonia di Ludwig van Beethoven) e lo proiettiamo sullo schermo nel tempo che gira il disco. S'è fatto e rifatto tante volte quanto è bastato al più duro dei ragazzi a imparare a seguirla tutta colla canna voce per voce. Insomma, una soddisfazione immensa...". Cfr. Ivi, p. 48.

⁴³⁹ *Ibidem*.

don Milani a Barbiana in termini di tecniche della scrittura⁴⁴⁰, ma anche generalmente, dell'arte dello scrivere⁴⁴¹.

La scrittura collettiva, condivisa con i suoi “bambini” - come don Milani suole chiamarli -, poi redatta e riordinata sotto la sua gestione fino a ottenere una specie di *collage* ben strutturato, può rappresentare la raffigurazione testuale degli esiti collettivi dedotti dalle attività di riflessione discussione e azione. *Lettera a una professoressa* ne costituisce una prova lampante. Poiché la Scuola di don Milani a Barbiana non insegna tutte le discipline e non segue regolarmente quanto prescritto dai programmi ministeriali, alcuni dei suoi ragazzi, come esito, agli esami da privatisti, vengono bocciati. Da qui spicca l'esigenza pressante di un atto civile di denuncia che contesta tale situazione ingiusta, magistralmente descritta con dai ragazzi “bocciati” sotto la regia del loro maestro. Tutto ciò con lo scopo di produrre, infine, *Lettera a una professoressa*, uno dei manifesti che anticipano il '68 e che inizia a circolare fra le mani degli insegnanti e degli studenti⁴⁴².

⁴⁴⁰ Don Milani scrisse: “*Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola. Si chiama un estraneo dopo l'altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza...*”. Cfr. Ivi, p. 111.

⁴⁴¹ Nella sua *Lettera alla signora Lovato*, datata il 16 marzo 1966, don Milani scrive: “*Abbiamo scritto la Lettera ai giudici come un'opera d'arte. Purtroppo, nelle centinaia di lettere che ci arrivano dall'Italia e dall'estero ci accorgiamo che pochissimi se ne sono accorti. Tutti pensano che abbiamo delle bellissime idee. Pochi, forse due o tre persone in tutto, si sono accorti che per schiarire le idee così a noi stessi e agli altri bisogna mettersi a lavorare tutti insieme per mesi su poche pagine. Allora tutti sapranno scrivere come noi e non ci sarà più bisogno di rivolgersi a noi con venerazione come se fossimo toccati dalla grazia. Chiunque se vuole può avere la grazia di misurare le parole, riordinarle, eliminare le ripetizioni, le contraddizioni, le cose inutili, scegliere il vocabolo più vero, più logico, più efficace, rifiutare ogni considerazione di tatto, di interesse, di educazione borghese, di convenienze, chieder consiglio a molta gente (sull'efficacia non sulla convenienza). Alla fine, la cosa diventa chiara per chi la scrive e per chi la legge. La “Lettera ai giudici” è stato un dono che abbiamo ricevuto e abbiamo fatto. Prima di scriverla né io né i ragazzi sapevamo quelle cose*”. Cfr. Ivi, p. 98.

⁴⁴² Massimo Cingerle, *La parola fa eguali*, cit., p. 11.

Nella sua *Lettera*, don Milani dichiara: “non chiedetemi la tecnica, ma piuttosto come si deve essere per fare scuola”⁴⁴³.

Lo scrivere in modo chiaro ed efficace costituisce una comprovata dimostrazione della padronanza linguistica e culturale della Scuola di Barbiana. L'arte dello scrivere a Barbiana non pone tante e, a volte, inutili mediazioni che possano ostacolare il flusso logico e/o lo scorrimento emozionale del comportamento semplice e schietto, di modo che si rimuova ogni forzatura possibile che si frappone fra chi parla e chi ascolta. Tale tipo di scrittura offre in maniera quasi inosservata una logica e una morale che vanno di pari passo con un parallelismo che confermato da Jean Piaget quando sostiene: “La logica è una morale del pensiero, come la morale è una logica dell'azione”⁴⁴⁴.

La necessità aguzza l'ingegno e, nella fattispecie, il confinamento e la malattia che colpiscono don Milani rappresentano due risvolti che lo spingono a valorizzare il dubbio e superare il proprio tempo⁴⁴⁵.

Le lezioni a Barbiana vengono didatticamente pensate in base alle esigenze di ogni singolo alunno; certe lezioni possono anche avere inizio in base alle domande che i ragazzi pongono, fino a che non rimangano più dubbi o ambiguità⁴⁴⁶. Don Milani propone tattiche molli e flessibili più che un'unica strategia rigida da seguire per rispondere ai bisogni reali della gente, in base alle influenze ambientali e alle motivazioni al sapere⁴⁴⁷. In tale approccio personalista, si vede come don Milani valuti come ipocrita tale visione imborghesita del “buon selvaggio”, prima ancora che sbagliata.

⁴⁴³ Franco Gesualdi, ex-allievo di Barbiana, ammette che il vero curatore del libro “*Lettera a una professoressa*” è effettivamente don Lorenzo Milani che però vuole far credere che fosse opera dei suoi alunni che addirittura partecipano nelle varie fasi di preparazione sia della struttura del libro che dei contenuti soprattutto con le loro testimonianze. Ma rimane il carattere “autoritario” di don Milani a sorvegliare ed a approvare ogni intervento dei suoi allievi. Cfr. Ivi, p. 22.

⁴⁴⁴ Jean Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti, 1972, p. 328.

⁴⁴⁵ Massimo Cingerle, *La parola fa eguali*, cit., p. 22.

⁴⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁴⁷ Michel Certeau sostiene che l'insegnante deve giocare continuamente con gli eventi per trasformarli in occasioni. Cfr. Certeau 1980, pp. 15-16. In Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., p. 130.

La concezione dell'oggettività, secondo don Milani, essendo correlata alla realtà vissuta, può costituire un elemento "edificante" dell'ideale formativo capace di plasmare debitamente i cittadini sovrani⁴⁴⁸.

Oltre alla bontà dimostrata nei suoi comportamenti⁴⁴⁹, don Milani adotta tale molteplicità di approcci educativi, confezionabili secondo le prestazioni di ogni studente, tanto che si possono intravedere parallelismi fra il suo approccio e la teoria delle intelligenze multiple di Bruner⁴⁵⁰.

A Barbiana, i programmi sono adeguati all'alunno, non esistono né registri né voti né pagelle, perché può capitare che il maestro tenga più ai giudizi che a fare la propria "missione", quando assume l'atteggiamento del controllore e trascura la carica dell'educatore. La scuola non dovrebbe selezionare gli alunni venendo meno a un principio sociale di uguaglianza. Quindi, il voto non è un misuratore esatto dell'intelligenza degli alunni. Perciò, la scuola non dovrebbe bocciare perché è un dovere dello Stato fornire a tutti l'istruzione fino a una certa età. In tal modo, don Milani riesce a emanciparsi effettivamente dai crismi della cosiddetta "governamentalità"⁴⁵¹.

⁴⁴⁸ Don Milani scrive: "io non sono un sognatore sociale e politico: io sono un educatore di ragazzi vivi, ed educo i miei ragazzi vivi a essere buoni figlioli, responsabili delle loro azioni, cittadini sovrani". Cfr. Giorgio Pecorini, *Lorenzo Milani, Strumenti e condizionamenti dell'informazione*, cit., p. 91.

⁴⁴⁹ Martinelli commenta la bontà testimoniata in don Milani: "La bontà, quando è sola, produce persone eroiche o castrate, ma non educatori intelligenti". Cfr. Edoardo Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, cit., p.63.

⁴⁵⁰ Bruner, fra gli altri, sostiene che il processo di crescita del soggetto risiede nell'interiorizzare modi di agire, di immaginare e simbolizzare che esistono nella sua cultura. I significati prendono forma nell'incessante interazione allievo - maestro - ambiente. La teoria delle intelligenze multiple di Bruner comporta che i diversi tipi di intelligenza siano presenti in tutti gli esseri umani e che la differenza tra le relative caratteristiche intellettive e prestazioni vada ricercata unicamente nelle rispettive combinazioni. [...] Da una prospettiva costruttivista, la teoria di Sternberg, comporta l'adozione dell'apprendimento come un processo attivo di costruzione della conoscenza da parte del soggetto. Studi recenti hanno sottolineato come, l'istruzione ricevuta dagli individui in sintonia con le loro abilità analitiche, creative o pratiche, porti al raggiungimento di livelli di rendimento più alto di coloro che non beneficiano di un insegnamento corrispondente alla natura delle loro abilità.

Cfr. il sito (consultato il 29/12/2020) <http://www.edurete.org/h2o/sa.asp?id=221>

⁴⁵¹ La nozione della "governamentalità", formulata da Michel Foucault, si riferisce a quell'insieme di saperi e tecniche attraverso cui, a partire dal XVIII secolo, si è esercitato il potere sulla popolazione degli Stati moderni. Fino ad allora il potere sembra legato a un'unica fonte, alla sovranità diretta di un principe o di uno stato su un determinato territorio e sui suoi abitanti. A partire dal Settecento, tale potere è diversificato in saperi e tecniche di controllo, derivanti da fonti diverse: dalla salute pubblica all'economia, dalla pubblica sicurezza alla pedagogia. Tale nozione, a livello formativo, troverebbe fonte e

Avendo svolto assieme agli allievi una serie di indagini statistiche, don Milani riesce a concludere che la scuola pubblica italiana è pagata sostanzialmente dai poveri, senza che loro riescano a frequentarla come fanno i figli dei benestanti. Allora don Milani propone di porre rimedio a tali ingiustizie. Siccome egli rifiuta categoricamente la bocciatura, egli propone di affidare ai ragazzi “svogliati” un obbiettivo o traguardo da raggiungere. A chi ha delle difficoltà pedagogiche, egli consiglia una scuola a tempo pieno. Egli, d’altro lato, propone di istituire un sindacato dei genitori per verificare le proposte scolastiche⁴⁵².

La Scuola di Barbiana decide di aprirsi a ogni innovazione didattica possibile, quale la scrittura collettiva, al fatto che i ragazzi avanzati nell’apprendimento svolgono ruoli didattici per gli altri colleghi che tendono a rimanere indietro, al coinvolgimento di tutte le figure professionali possibili della società nell’operazione educativa (artigiani, professionisti, agricoltori, esperti in materie scientifiche) invitati a turno per spiegare, a titolo gratuito, i metodi e “i segreti” dei loro mestieri.

Don Milani, seguendo, fra l’altro, quotidianamente, i mezzi di comunicazione dell’epoca, riesce a essere al corrente non solo su ciò che succede in campo educativo, ma anche sui dibattiti nazionali e mondiali. Pertanto, egli prova a procurarsi gli strumenti didattici più moderni, deciso “con mille mezzi” a modernizzare, appunto, per quanto possibile, la sua Scuola.

La scuola di don Milani si caratterizza per l’impegno costante per dodici ore ogni giorno tutto l’anno, un impegno condiviso fra il maestro, gli allievi e i loro genitori visto che ognuno in questo patto educativo sarà mobilitato da un’immensa fiducia nella direzione della scuola⁴⁵³.

Don Milani non riconosce soglie precise o misure specifiche per decidere di aver raggiunto il suo traguardo educativo. Bensì, egli coltiva tutto il possibile secondo la capienza percettiva di ogni allievo e lascia aperto l’esito sfornato da tale operazione. In tal modo, egli, infatti, non ammira il livello

luogo della "governamentalità" in pedagogia e scuola in quanto gli esami, per esempio, implicano principalmente tre meccanismi: visibilità dell’allievo, documentazione delle proprie specificità ed individuazione di ogni allievo come un "caso". Cfr. Rose, 1989, pp.123-213; Foucault, 1975, pp. 209-210 in Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., p. 99.

⁴⁵² Cfr. Massimo Cingerle, *La parola fa eguali*, cit., p. 40.

⁴⁵³ Dopo la stesura delle *Esperienze Pastorali*, egli fonda una scuola d’avviamento professionale, a tempo pieno, che con la riforma del ‘62 diventa Media Unificata. Le lezioni inizieranno la mattina all’otto e termineranno alle 20. Non era raro che proseguissero anche il dopocena.

educativo del ceto borghese né lo riconosce come soglia o criterio da raggiungere. Anzi, le sue aspettative formative dovrebbero superare ogni portata calcolabile o valutabile secondo i dati già presenti prima di impartire tutta l'operazione educativa⁴⁵⁴.

La scuola di don Milani, essendo in grado di instillare il senso della dignità e rendere protagonisti responsabili i suoi alunni, riesce giocoforza a eliminare le differenze di classe, reiterate da evidenti dislivelli culturali e socioeconomici, non solo attraverso le lezioni *coscientizzanti* sulle questioni socioculturali della società, ma soprattutto con le pratiche comportamentali e decisionali⁴⁵⁵.

La scarsa padronanza della lingua e della cultura, che rientra attualmente nei cosiddetti “bisogni educativi speciali”⁴⁵⁶, è una delle prime istanze morali che sollecitano la fondazione della scuola di Barbiana. Don Milani sostiene che gli allievi provenienti da classi non borghesi, sia contadine sia proletarie, perdono gradualmente le loro culture nei loro tentativi di integrarsi alla cultura scolastica dominante, estranea alla loro e articolata in giochi e attività spesso lontani dai loro ambiti di crescita. Pertanto, egli invita la scuola non solo ad aprirsi alle altre culture ma ad attaccarsi di più alla dimensione territoriale, per comprendere nei suoi curricoli scolastici, per esempio, le abilità artigianali e professionali perfino lo studio del contratto dei metalmeccanici, accanto allo studio dei classici della letteratura. In tal modo, la scuola sarebbe guidata alla retta via dell'inclusione paritaria e non stigmatizzante degli allievi “svantaggiati”⁴⁵⁷, che, con il passar del tempo, provano disaffezione per una scuola in cui si impara a vergognarsi dell'essere contadini e delle loro origini.

I lunghi laboratori di Barbiana si concentrano, in primis, sulla ricerca delle parole giuste per definire ogni fenomeno o concetto⁴⁵⁸. Di conseguenza,

⁴⁵⁴ *Ibidem*.

⁴⁵⁵ Massimo Cingerle, *La parola fa eguali*, cit., p. 33.

⁴⁵⁶ La direttiva ministeriale sui *bisogni educativi speciali* del 27 dicembre 2012 ricomprende in questa categoria anche lo svantaggio «socio-economico, linguistico, culturale».

⁴⁵⁷ «Svantaggio socio-culturale» è il concetto che si riferisce ad un comportamento non conforme alle aspettative della scuola borghese.

⁴⁵⁸ Nei confronti della letteratura, il prete funzionalmente si aderisce a “certi valori sociali e linguistici, relazionati a una serie di contesti positivamente intrecciati nel credo cristiano dove lo scopo del maestro non crescere dei Letterati, ma dei sindacalisti, degli insegnanti, dei politici, dei "cittadini sovrani", e dove il primo criterio di valutazione di un libro è i un autore è i valori che narra e veicola”. Cfr. Giordana Szpunar, Nicola Siciliani de Cumis, Roberto Sandrucci. *Ciascuno cresce solo se sognato. La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, Sciascia, 2004 in Salvatore Di Pasqua, *Letteratura come pedagogia. La natura di un'analogia*. Edizioni Università di Trieste, 2010, p. 33.

si trovano le enciclopedie e i vocabolari nella stanza principale della canonica di don Milani dove si è soliti a interrompere la lezione appositamente per consultare i dizionari, non solo per cercare i significati superficiali, ma anche per indagare le etimologie delle parole più astruse e sconosciute⁴⁵⁹. Ciononostante, don Milani non vuole adottare né individuare alcun libro di testo.

Le lingue straniere, acquisite a viva voce all'estero, si insegnano in originale alla Scuola di Barbiana, e don Milani sollecita a impararle ascoltando le canzoni dei cantautori stranieri, quali Bob Dylan e Brassens con i vecchi registratori a nastro disponibili.

Chi arriva presto la mattina trova spesso il sacerdote intento ad approntare i materiali didattici oppure registrare dalla radio le lezioni d'inglese, francese, tedesco o spagnolo.

Don Milani presenta legge l'attualità con un'indiscussa etica nello sguardo umanizzante e anti-elitaria, che si attiene, in primo piano, a inquadrare, stigmatizzare e svergognare espressamente ogni forma di sfruttamento, dislivello o ingiustizia sociale.

La moderna proposta dello "stage" o del "il tirocinio" è già presente nelle proposte di don Milani che incoraggia i suoi alunni a fare esperienze di lavoro e studio all'estero, per impratichirsi, principalmente, nella lingua straniera e per conoscere nuove realtà.

La Storia non si insegna secondo uno schema sequenziale, ma, invece, si costruisce spesso andando, a ritroso, alla ricerca delle origini di un termine casualmente riscontrato o citato. Spesso che si fanno combaciare le dimensioni spaziotemporali dove le storie si uniscono alla loro geografia. In tale senso, sui tavoli della scuola si costruiscono le cartine geografiche, accompagnate da schede indicative laddove ognuna illustra una certa caratteristica, o linguistica o economica o politica. Quindi, la carta rappresentata consente, in una sola occhiata, di individuare i momenti chiave

⁴⁵⁹ Don Milani intraprende originariamente un percorso psicodinamico verso la lingua madre che sarà successivamente frequentato da tanti altri pensatori come Jack Derrida, Certeau e Spivak che, sollecitando a padroneggiare la lingua madre, sollevano un aspetto provocatorio, abbastanza lontano dal senso comune che magari consista nella consapevolezza che padroneggiare veramente una lingua significa non sentirsi di esserne completamente padrone e ne rimarrà un senso di estraneità. In effetti, accettare questa condizione di umiltà verso la propria lingua madre, aiuta a padroneggiarla. Altrimenti, gli sarebbero celati tanti aspetti della lingua, immersi nell'ordinarietà quotidiana. [...] Non c'è più qualcuno che solo padroneggia e altro che non padroneggia affatto. Non c'è più una lingua che è solo lingua del padrone. Perché tutti facciamo insieme in classe una ricerca su una lingua di cui siamo in modo diverso ospiti. Cfr. Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., p. 85.

dei processi di decolonizzazione dell’Africa. D’altro canto, le tasse imposte sul popolo si raffigurano attraverso due alberi, disegnati su un supporto di compensato, uno grande e un altro piccolo dove rappresentano rispettivamente e in scala, la tassazione indiretta e diretta, esprimendo così, in un colpo d’occhio, l’ingiustizia sociale nei diritti e doveri.

Gli strumenti dei laboratori sono, per esempio, il telescopio, il laboratorio fotografico, l’officina e la falegnameria. Nel 1965, insieme all’elettricità, arrivano le macchine calcolatrici dell’Olivetti e il cineproiettore. L’astronomia si insegna nel laboratorio, attraverso dei tubi ricavati dalle colate delle docce che consentono di fotografare e sviluppare, in negativo su carta fotografica in bianco e nero, le fasi di un’eclissi di sole.

La dimensione ludica nell’insegnamento si dimostra chiaramente nella trigonometria che costituisce il divertimento degli allievi di Barbiana. Fanno rilevazioni topografiche quando misurano le distanze tra il campanile di San Martino e la stazione di Vicchio con un teodolite, costruito dagli allievi stessi, uguale a quello con il quale i geometri d’allora rilevano i punti cospicui per costruire le strade. Tali strumenti rendono protagonisti attivi tali allievi, figli di montanari, capaci ora di esprimere autonomamente la loro cultura⁴⁶⁰.

J. Una lettera ‘fideisticamente rossa’, estesa fino a oggi

Lettera a una professoressa rimane il testo più influente che scrive don Milani a Barbiana⁴⁶¹, un “libretto rosso” del movimento del Sessantotto italiano e un prontuario per gli insegnanti interessati a riformare

⁴⁶⁰ Massimo Cingerle, *La parola fa eguali*, cit., p. 15.

⁴⁶¹ L’idea primaria della Lettera viene da una reale situazione che narra Adele Corradi: “Io ero nella stanza accanto a fare scuola. Arrivò un ragazzino con una paginetta che diceva ‘Cara professoressa, lei è una poco di buono’ o cose simili. Io mi alzai e andai da don Lorenzo e gli dissi: ‘È una porcheria! È il foglio di un ragazzo arrabbiato!’. Il priore mi domandò: ‘La vuoi più bella? E noi la faremo più bella!’. Parlava sorridendo come uno a cui è venuta un’idea geniale; l’idea lo divertiva”. Ecco la scintilla che diede vita alla *Lettera*, scaturita dalla rabbia di un ragazzo verso il suo maestro che la coglie, trasformandola nel cuore pulsante del suo laboratorio educativo per nove mesi, nel suo ultimo anno di vita. Verso la fine della *Lettera*, si trova scritto: “Così abbiamo capito cos’è un’opera d’arte. È voler male a qualcuno o a qualcosa. Ripensarci sopra a lungo. Farsi aiutare dagli amici in un paziente lavoro di squadra. Pian piano viene fuori quello che di vero c’è sotto l’odio. Nasce l’opera d’arte: una mano tesa al nemico perché cambi”. Per Pier Paolo Pasolini è “una delle più straordinarie definizioni di quello che deve essere la poesia”. Vedi Franco Lorenzoni, *Cinque ragioni per tornare a don Milani*. Cfr. il sito citato prima.

democraticamente il sistema educativo, soprattutto negli anni Settanta del secolo scorso.

A partire dall'anno della pubblicazione della *Lettera* nel 1967, i suoi sostenitori vogliono costruire un donmilanismo variopinto, ora mitizzato ora infiammato da una profonda coscienza socioculturale, sostenuta da indagini e statistiche sociali che confermano le varie forme delle ingiustizie fra i "pierini", figli dei signori dominanti, e i "gianni", figli dei ceti svantaggiati.

Da un'altra prospettiva politica, invece, *Lettera a una professoressa* nasce da un desiderio e da un'arte concreta⁴⁶². Come don Milani concepisce la scuola come una cerniera che unisce, nel presente, il passato e il futuro, la sua *Lettera* diventa una cerniera capace di unire il mondo della scuola sia prima sia dopo il 1968⁴⁶³.

Lettera a una professoressa è scritta da Gianni, un nome inventato, un ragazzo bocciato, l'ultimo della classe. Nella *Lettera* la raccolta dei dati è talmente minuziosa che è sottoposta a plurime revisioni incrociate⁴⁶⁴. Perfino i titoli dei capitoli della *Lettera* possono costituire una mappatura concettuale della stessa, come per esempio il titolo del primo capitolo: *La scuola dell'obbligo non può bocciare*. Si mette a fuoco il tema dello scoraggiamento che fa parte della storia silenziosa della scuola in Italia⁴⁶⁵. D'altra parte, la *Lettera* mostra che la scuola che seleziona e boccia funziona come strumento di distruzione culturale di massa: "Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose"⁴⁶⁶. Concretamente, la *Lettera* invita ad avere la competenza linguistica e culturale soprattutto quella di distinguere fra i registri comunicativi, per esempio, fra quello del contratto di lavoro e quello dell'*Eneide*⁴⁶⁷.

La *Lettera* non invoca una riforma educativa come quelle precedenti, ma mette in crisi il potere educativo nella propria interezza, perché mostra chiaramente che le riforme precedenti scambiano la parte per il tutto, l'aspetto

⁴⁶² Don Milani dichiara: "l'arte dello scrivere è la religione. Il desiderio d'esprimere il nostro pensiero e di capire il pensiero altrui è l'amore". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 96.

⁴⁶³ Ivi, p. 97.

⁴⁶⁴ Ivi, p. 100.

⁴⁶⁵ Roghi ammette che "ci sono inchieste della Rai dei primi anni Settanta che danno la voce ai bambini e ai loro genitori e che riportano un mondo fatto di una sofferenza e di una ingiustizia inaudibile, voci che non entrano nelle storie della scuola, né tantomeno in quelle della società italiana". Ci riferisce don Milani: "Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi". Ivi, p. 103.

⁴⁶⁶ Ivi, p. 153.

⁴⁶⁷ Ivi, p. 153.

specifico di un fenomeno per l'altro globale⁴⁶⁸. Una posizione che non è tanto lontana da quella di Gramsci quando mette a fuoco tutto il sistema scolastico, la sua organizzazione e articolazione, al quale spetta il compito di misurare e ponderare la qualità e il grado di civiltà di una comunità.

La *Lettera* si rivolge duramente a chi si sente soddisfatto della condizione della scuola pubblica ma soprattutto ai Pierini, con un'esortazione ad abbandonare il loro mondo appartato e scendere per insegnare la lingua ai poveri⁴⁶⁹.

D'altro canto, la *Lettera* allude al sedicente "cittadino ideale", finito in balia dei fitti mezzi di disinformazione, e quindi, isolato dalla reale coscienza dei rapporti di forza della società che lo vogliono sfruttare, ripiegare e naturalizzare senza nemmeno che se ne renda conto⁴⁷⁰. Nonostante ciò,

⁴⁶⁸ Roghi scrive: "un sedicente Collettivo di insegnanti bolognesi scrive nel 1971 ai "Quaderni Piacentini" un testo durissimo contro le proposte contenute in Il paese sbagliato di Mario Lodi: " Il libro di Lodi dimostra invece che, nonostante tutto, il riformismo pedagogico è duro a morire; [...] che la storia dell'educazione non è stata che un succedersi di riforme, ammodernamenti, caute sperimentazioni, e così via. [...] il più pericoloso, è proprio il riformismo didattico. Tu cambi un sacco di cose e non ti accorgi che il quadro generale, la struttura del potere (nel nostro caso, del potere educativo), resta intatto, sempre eguale a sé stesso. Qual è infatti l'errore di fondo del riformista? Scambiare la parte per il tutto, l'aspetto specifico per la dimensione globale di un fenomeno. Avviene così che in luogo di superamento rivoluzionario si finisce per teorizzare una ennesima "nuova frontiera"; per questo Lodi è definito "il kennediano di Piadena". Il Collettivo cita quello che scrivono Faccinelli, Muraro e Sartori nell'introduzione a L'erba voglio, "non vi è risposta alla crisi dell'autorità e al deterioramento dei rapporti se non con un progetto di radicale sovversione"; "la ricerca di rapporti alternativi è necessariamente un atto politico che implica anche uno scontro con il potere che si esercita nella scuola". Blasfemo affiancare Lodi a Barbiana: "l'insistenza sulla continuità del lavoro di Lodi rispetto all'esperienza di Barbiana lasciava temere che se, come qualcuno ha scritto, Lettera a una professoressa è stato, al suo apparire, un libro cinese, il paese sbagliato dovesse essere, a sua volta, la risposta socialdemocratica, mistificatrice e riformista che l'industria culturale forniva, a tre anni esatti dalla comparsa di quel libro che fu, tra l'altro, un enorme spontaneo (e inaspettato) successo editoriale". Ivi, pp.157-158.

⁴⁶⁹ Don Milani scrive: "Povero Pierino! mi fai quasi compassione, il privilegio lo hai pagato caro. Deformato dalla specializzazione, dai libri, dal contatto con la gente tutta eguale. Perché non viene via? Lascia l'università, le cariche, i partiti, mettiti soltanto a insegnare lingua e null'altro. Fai strada ai poveri senza farti strada. Smetti di leggere, sparisci. È l'ultima missione della tua classe". Ivi, p. 106.

⁴⁷⁰ Don Milani scrive: "Un individuo che per fortuna non si realizza mai perfettamente, figlio di una casalinga soddisfatta e di un padre piccolo borghese, più raramente operaio o contadino, comunque felici del loro lavoro; è un fervente patriota che si entusiasma quando passano i carabinieri, visita spesso i cimiteri di guerra e piange davanti alla bandiera; è convinto che più si fatica più si è benedetti; che padroni e operai si amano e che gli operai

Lettera a una professoressa non è un'opera di demolizione della scuola pubblica, ma, a detta dello stesso don Milani, è un "canto di fede nella scuola"⁴⁷¹.

In realtà, un largo pubblico accoglie positivamente la *Lettera*: dai linguisti ai professori agli studenti. Poiché loro vedono nel libro un potere scatenato da parole sincere, vere, semplici e imparziali, in grado di generare quel potenziale rivoluzionario, nato da un profondo desiderio di cambiare radicalmente tutti i modi vecchio stile di pensare, di scrivere, di insegnare, di fare scuola. Secondo Michele Ranchetti, il libro attinge il suo potere non da una certa autorità, ma dal possesso della parola che tratta la "verità" senza mediazione⁴⁷².

Dello scalpore culturale che suscitano gli scritti di don Milani, parla padre Ernesto Balducci, per precisare la propria linea di pensiero, puntuta come una spada che sveglia, in modo fastidioso, la coscienza comune, soprattutto quella di chi fa finta di non vedere la ragion d'essere della propria carica istituzionale, sia nella Chiesa, sia nella scuola, sia nella magistratura. Don Milani mette in crisi la ragione d'essere dell'intera istituzione se essa non sembra seguire fedelmente quanto già stabilito a proposito della stessa Costituzione. Don Milani chiama in causa sia la Chiesa Cattolica, raffigurandola quale una "ditta" nelle *Esperienze pastorali*, sia la scuola che non deve bocciare nella *Lettera a una professoressa*, sia i cappellani militari che, per sgravio di coscienza, ordinano la guerra in *Lettera ai Cappellani militari*, nonché nella *Lettera ai giudici*⁴⁷³.

Pur essendo ben cosciente delle eventuali ripercussioni di *Lettera a una professoressa*, don Milani esplicita, senza mezzi termini, i suoi intenti nella sua regia di quest'opera collettiva. Lo scopo non è diventare un autore ammirato dai suoi fratelli borghesi, né far firmare ai ragazzi le proprie idee. Ma, si tratta, semplicemente, di un tentativo di far avverare la sua profezia, vale a dire dimostrare con le prove la sua ipotesi che tutti gli ultimi, seguendo certe regole oggettive, possono scrivere meglio dei loro compagni borghesi. Va ricordato

vanno in paradiso perché hanno le mani callose; che si deve sempre obbedire ai superiori; [...] appartiene a una civiltà di antiche tradizioni superiori alle altre; non dubita che l'universo sia un meccanismo diretto dalla ragione divina alla realizzazione di fini provvidenziali; crede che l'Italia sia un paese prospero e civile; non sa che esistono lo sfruttamento, l'oppressione, il razzismo, l'imperialismo; parla e agisce come un cretino e da grande sarà un perfetto servitore dei padroni". Ivi, p. 107.

⁴⁷¹ Ivi, p. 109.

⁴⁷² Ivi, pp. 115-116.

⁴⁷³ Scrive lo stesso Balducci: "Era toccato a lui condurre la causa comune fino ai vertici della lucidità e della passione morale, con la Lettera ai giudici, straordinario capolavoro di realismo cristiano". Ivi, p. 122.

che la sua situazione personale, fra l'altro, lo spinge a non soffermarsi tanto nel pubblicarlo⁴⁷⁴.

Diversamente dalla rappresentazione della scuola degli anni Cinquanta e Sessanta come l'età dell'oro dei docenti, don Milani parla di “una macchina povera e sgangherata [...] che senza cambiare granché era passata da cassa di risonanza del regime fascista a pozzo di san Patrizio per democristiani a caccia di consenso elettorale”. Perciò, egli porta l'intento di rivolgersi nella sua *Lettera* a persone, proprio come lui, che si battono quotidianamente per una scuola laica e non discriminatoria⁴⁷⁵.

Vanessa Roghi ritiene che tanti temi siano radicalmente ripensati dopo la *Lettera a una professoressa*, quali: la valutazione, le bocciature, il diritto allo studio e le differenze sociali, i libri di testo, le ripetizioni, la lingua italiana, il funzionamento della scuola e la funzione pubblica degli insegnanti⁴⁷⁶.

Don Milani ammette di essersi ispirato per l'idea della scrittura collettiva della *Lettera* a Mario Lodi, come proprio evidenziato nel loro carteggio reciproco, quando don Milani spiega i passi e i metodi che usa⁴⁷⁷. Al

⁴⁷⁴ Don Milani scrive, poco prima della sua scomparsa: “Su questo libro potevamo stare ancora dei mesi e farlo diventare opera d'arte fino in fondo, ma son cose che invecchiano troppo presto e abbiamo deciso di buttarlo fuori così. Se vuoi maggiori schiarimenti sulle tecniche del lavoro d'équipe dimmelo. Ma devi fare qualcosa per me. Prima di tutto perché è vero quello che ti dico cioè che il lavoro è tutto dei ragazzi salvo la mia regia (ma regia da povero vecchio moribondo). Poi perché non voglio morire signore cioè autore di libro, ma con la gioia che qualcuno ha capito che per scrivere non occorre né genio né personalità perché ci sono regole oggettive che valgono per tutti e per sempre e l'opera è tanto più alta quanto più le segue e s'avvicina al vero. Così la classe operaia saprà scrivere meglio di quella borghese. È per questo che io ho speso la mia vita e non per farmi incensare dai borghesi come uno di loro. O peggio per far dire ai maliziosi che ho fatto firmare ai ragazzi per evitare le noie dell'imprimatur”. Ivi, p. 117.

⁴⁷⁵ Don Milani scrive: “Mi immaginavo di scrivere per persone simili a me, gente che non avrebbe mai voluto tornare alla scuola di prima di *Lettera a una professoressa* e che perciò, nel suo piccolo, si batteva ogni giorno per una scuola completamente ripensata, laicissima, senza discriminazione”. Ivi, p. 118.

⁴⁷⁶ Cfr. Ivi, p. 118.

⁴⁷⁷ Don Milani scrive a Mario Lodi: “La ringrazio d'averci proposto quest'idea perché me ne son trovato bene. È successo un fenomeno curioso che non avevo previsto, ma che dopo il fatto mi spiego molto bene: la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una *Lettera* che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi e nemmeno più dei maggiori che dei minori è risultata alla fine d'una maturità che è molto superiore a quella di ognuno dei singoli autori. Spiego la cosa così: ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli che usa e un numero vasto di vocaboli che intende molto bene e di cui sa valutare i pregi, ma che non gli verrebbero alla bocca facilmente. Quando si leggono ad alta voce le venticinque proposte dei singoli ragazzi accade sempre che o l'uno o l'altro (e

contrario, Ramat sostiene che le parole dei suoi allievi sono *anche* le sue⁴⁷⁸, una testimonianza che confonde, a mio avviso, l'autorità del maestro, derivata principalmente dalle sue competenze, e dall'efferato autoritarismo, scevro da ogni giustificazione educativa. Don Milani, infatti, scrive che lo scopo principale di qualsiasi scuola sta nella capacità di produrre persone che superino i limiti della scuola stessa⁴⁷⁹, in un percorso educativamente bilanciato e coerentemente confermato⁴⁸⁰. È infatti un'operazione culturale che va in un'unica direzione coerentemente democratica, come scrive la stessa Roghi⁴⁸¹. C'è, oggi, una visione diffusa in Italia che vede la scuola come luogo

non è detto che sia dei più grandi) ha per caso azzeccato un vocabolo o un giro di frase particolarmente preciso o felice. Tutti i presenti (che pure non l'avevano saputo trovare nel momento in cui scrivevano) capiscono a colpo che il vocabolo è il migliore e vogliono che sia adottato nel testo unificato. Ecco perché il testo ha acquistato quell'andatura e quel rigore da adulto (direi anzi da adulto che misura le parole! Animale purtroppo molto raro)". Ivi, pp. 194-195.

⁴⁷⁸ Scrive Ramat: "Ricordo che una volta, e già sapeva della sua malattia anche se vari anni avrebbero dovuto passare prima della fine, capitò di affrontare questo argomento di fondo, e cioè che lui –secondo me- faceva dei suoi allievi tanti piccoli imitatori di sé; gli dissi che si illudeva se pensava di abituarli sul serio alla discussione e al dialogo, se pensava di farne delle persone autonome. Avevo già notato che i suoi scolari lo imitavano, consapevolmente o no, nella voce, nel periodare secco e breve, nel gesto, in tutto. Mi accorsi che rimase male di queste mie osservazioni (eppure era stato lui, un'altra volta, a dire che la scuola, e la sua era l'unica vera, il maestro era il monarca assoluto), e si difese dicendo che non poteva permettere che i suoi ragazzi, già così maltrattati dalla sorte classista, potessero avere dei dubbi sulla giustezza delle posizioni impersonate da lui: discussione sì -dunque- gli replicai, ma conclusioni già scontate: le sue". Ivi, p. 195.

⁴⁷⁹ Don Milani, nella sua lettera al suo allievo Michele Gesualdi, il 15 dicembre 1963, che, dopo la propria esperienza a Barbiana, critica, in una lettera a don Milani, la scuola e il suo maestro quando vedrà come va la vita a Milano. Don Milani, all'inizio, lo rimprovera per la sua fissazione dentro il suo guscio chiuso. Però, don Milani, ripensandoci, gli riconosce di aver completato la sua missione ad una certa soglia ma se la vita ha insegnato qualcosa di più a Michele, gli toccherà insegnarla, a sua volta, a lui. Qui, don Milani, svolge magistralmente il ruolo educativo del maestro che decide di diventare studente al suo ex-studente. Poi, don Milani, nella stessa lettera, ammette: "Il fine ultimo di ogni scuola è tirar su dei figlioli più grandi di lei, così grandi che la possano deridere. Solo allora la vita di quella scuola o di quel maestro ha raggiunto il suo compimento e nel mondo c'è progresso". Ivi, p. 195.

⁴⁸⁰ A tale coerenza, si riferisce fermamente Lorenzoni: "Non è lecito parlare di Lorenzo Milani senza ricordare la tenacia e la coerenza con cui, per tutta la vita, ha costruito comunità per dare voce a chi non l'aveva e far sì che, a denunciare le malefatte di una scuola fatta su misura per i borghesi, fossero i figli dei contadini". Dopo che si è fatta tutta questa fatica, seguendo regole che valgono per tutti, si trova sempre l'intellettuale cretino che sentenzia: "Questa Lettera ha uno stile personalissimo". Ivi, p. 196.

⁴⁸¹ Roghi commenta: "L'invenzione di una tradizione democratica e di sinistra "contro la grammatica", di cui don Milani sarebbe stato l'ispiratore, Tullio De Mauro l'interprete e le maestre delle scuole elementari (il "rodarismo") il braccio armato, è un'operazione culturale molto precisa che ha la sua genealogia e come tale va letta". Ivi, p. 196.

di produzione di “eccellenze” provenienti da particolari ceti socioculturali, e non di “cittadini sovrani”. Perciò, si tende a ignorare i miglioramenti che sono avvenuti nella scuola dagli anni Sessanta a oggi, anche grazie a don Milani e scaricare frequentemente tutte le colpe della Scuola, a partire dal Sessantotto fino ai giorni nostri, sulle “sirene egualitarie” che tormentano le coscienze dei ministri, lanciate sostanzialmente dal “Cattivo maestro del Sessantotto”⁴⁸², e non solo dal “Rodarismo”, che hanno congiuntamente “distrutto la scuola”⁴⁸³, e inaugurato “l’avvento dell’asinocrazia”, motivata dall’odio per i ricchi⁴⁸⁴.

Per ricostruire una scuola inclusiva e aperta al moto del cambiamento incessante della società, don Milani credeva nel dovere di cambiare radicalmente un sistema scolastico discriminatorio, selettivo e classista. Secondo numerosi educatori, don Milani, tramite la sua *Lettera a una professoressa* ha denunciato la dinamica del conformismo e l’appiattimento della scuola pubblica, oltre alla politica esclusiva e discriminatoria che disgrega la società⁴⁸⁵.

Roghi presenta ne *La lettera sovversiva* l’opinione di chi crede che la decadenza della scuola fosse cagionata principalmente dalla cultura libertaria del Sessantotto che mirava ad abolire il senso del dovere, della fatica e del merito, e che, sotto la maschera del contrasto alle pratiche didattiche

⁴⁸² Già nel 1974 Antonio Drago scrive: “Alla composizione del libro *Lettera a un professoressa* sono stati attribuiti dai critici, numerosi effetti devastanti sulla scuola italiana, quali la non qualificazione agli studi, l’accrescimento della differenza culturale tra ricchi e poveri, il passaggio dei ricchi dalle scuole di Stato a quelle private, l’esodo degli insegnanti migliori, l’abolizione del voto e del registro”. Ne commenta Roghi: “Un tormentone che è andato avanti anni ed è culminato in due momenti precisi, la riforma della scuola di Berlinguer e l’ultimo anniversario, quello del 2017, che ha visto anche la morte di Tullio De Mauro, fra i più antichi interpreti e difensori della *Lettera*”. Ivi, pp. 196-197.

⁴⁸³ Cfr. Ivi, p. 198.

⁴⁸⁴ Subito dopo la morte di Tullio De Mauro, l’appello dei seicento firmatari suggerisce, come un rimedio a tale disastro, rivisitare “le indicazioni nazionali”, per “dare grande rilievo all’acquisizione delle competenze di base, fondamentali per tutti gli ambiti disciplinari, fissare i traguardi da raggiungere e proporre tipologie di esercitazioni. In realtà, le indicazioni contengono tutto questo, anzi sono caratterizzate proprio dall’insistenza sull’obbiettivo del progressivo consolidamento delle competenze linguistiche e comunicative degli allievi, e dal ribadimento del ruolo centrale e trasversale –cioè proprio di tutte le materie- dell’educazione linguistica”. Ne commenta Roghi: “Forse preoccupati di mostrarsi spocchiosi, i 600 non citano un dato, una ricerca [...] E allora valgono le impressioni, le sensazioni personali”. Ivi, pp. 200-201.

⁴⁸⁵ Zoletto si riferisce che: “È nota la preferenza scientifica dell’approccio integrato che promuove l’interazione fra provenienze diverse ma tale approccio in Italia è frutto di una pressione e impreparazione non di un percorso di riflessione, ricerca e sperimentazione, il fatto che spingerebbe alcuni insegnanti a introdurre approcci più o meno velati di carattere separato”. Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., p. 135.

autoritarie, produce analfabeti funzionali. Paradossalmente, don Milani aveva già reagito con fervore con fervore ad accuse come queste⁴⁸⁶. Molti seguiranno, e tra questi Cesare Moreno con sua moglie Carla Melazzini, maestri di strada a Napoli⁴⁸⁷. Cesare Moreno vede che la bocciatura nelle scuole è solo un sintomo di una patologia diffusa: la scissione fra l'essere e il sapere. Non si può "fare le parti uguali tra diseguali" né pensare al riequilibrio in termini di "discriminazione positiva" di fronte a un apparente paradosso di due istanze: uguaglianza e differenza. "Il riequilibrio delle risorse non si realizza nell'ascesa sociale o nella diversa distribuzione dei beni, ma sviluppando in misura maggiore la solidarietà umana, la qualità della vita, il rispetto fra le persone"⁴⁸⁸. Secondo Girolamo De Michele, invece di ammettere l'esistenza di un'emergenza educativa, fa comodo, per alcuni, imputare la colpa dei malfunzionamenti alla linea del riformismo di don Milani-De Mauro-Berlinguer⁴⁸⁹. Una situazione che si reitera continuamente risalendo sino agli anni Sessanta⁴⁹⁰.

⁴⁸⁶ Scrive don Milani: [...] il "classismo dei ricchi si chiama interclassismo. L'anticlassismo i ricchi lo chiamano classismo. La lotta di classe quando la fanno i signori diventa signorile". In risposta a tali accuse, scrive, per esempio, Giorgio Pelagatti, uno degli allievi di Barbiana: "Lei giudica così perché non ha conosciuto la sofferenza dell'analfabetismo. Solo chi è stato analfabeta può capire. In vita sua, lei potrà aver conosciuto la miseria più nera, la fame, il freddo, l'avvilimento di camminare d'inverno con le scarpe sfondate: tutto quel che le pare. Ma ha studiato. E, avendo studiato, non sarà mai in grado di capire che cosa significa essere un povero analfabeta". Altrove, scrive Tullio De Mauro dell'attacco di Vassalli del 1992: lui "crede che la selezione di classe sia una invenzione ideologica. Si legga, per favore, il libro di una economista, Fiorella Padoa-Schioppa, Scuola e classi sociali (Il Mulino), o vada nelle scuole dello Zen e dei Quartieri Spagnoli. E poi ne riparlamo". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 203.

⁴⁸⁷ Loro scrivono: "molti usano la *Lettera* come arma impropria, come libretto rosso da sventolare sotto il naso dei reazionari o – in edizione rilegata - per bastonare il capo delle 'vestali della classe media'. Dobbiamo continuare così? Siamo così convinti che la scuola vada storta perché i docenti sono indifferenti e insensibili ai loro dolori del mondo e più immediatamente a quelli dei loro giovani allievi? Siamo così convinti che colpevolizzare i docenti sia una buona strategia per indurre il cambiamento? Siamo così convinti che aggregare tutti quelli che per affinità elettive amano la scuola attiva o la pedagogia degli oppressi, o una qualche teologia liberatoria sia una buona strategia di cambiamento?". Ivi, p. 205.

⁴⁸⁸ Ivi, pp. 207-208.

⁴⁸⁹ Cfr. Ivi, p. 206.

⁴⁹⁰ Scrive nel 1963 Anna Lorenzetto nel suo *Alfabeto e analfabetismo*: "Esiste un analfabetismo peggiore, quello di chi sa benissimo leggere e scrivere, ma che volutamente ignora l'esistenza di un alfabeto maggiore, in una parola di chi specula sulla miseria altrui, di chi si vale della propria istruzione e del proprio potere per sopraffare; l'analfabetismo degli intrallazzi, dei compromessi, delle riforme fatte più per sembrare che per essere, sempre e solo restando nel campo dell'educazione". Ivi, p. 206.

Gianni Rodari⁴⁹¹, pur non essendo un figlio del Sessantotto ma padroneggiando una particolare grammatica del pensiero infantile, nel 1972, in risposta al dibattito pedagogicamente dilatante che lo coinvolge pubblica *Grammatica della fantasia*. Un libro che si propone un nuovo metodo di educazione linguistica rivolta ai bambini attraverso la fantasia e mette a punto, fra l'altro, il problema dello "scimmiettamento acritico" delle regole e il ruolo essenziale dei genitori assieme alla scuola nel seguire l'allievo⁴⁹².

Sull'etica della transizione dal particolare all'universale nell'educazione, scrive don Milani: "Ho insegnato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia"⁴⁹³. In realtà, la paura della diversità rimane il motivo principale di chi sceglie l'esclusione⁴⁹⁴. In uno spirito di "missione" umanistica più che cattolica, don Milani si impegna di costruire una scuola a Barbiana⁴⁹⁵, non limitata, nei propri propositi, a essere una scuola professionale o tecnica, ma una scuola che prepari al futuro un essere umano cosciente dei propri limiti nonché i limiti

⁴⁹¹ Gianni Rodari, essendo non soltanto uno scrittore di favole e filastrocche, ma anche un intellettuale comunista, definisce la Lettera come un testo "urtante", "cinese" e di "rivoluzione culturale": "Senza peli sulla lingua, spara a zero in tutte le direzioni. Non risparmia nessuno. Non tiene conto del pur grande lavoro di liberazione compiuto, negli ultimi decenni, dalla pedagogia e dalla psicologia. Di una sincerità a volte brutale, di una ingenerosità scostante". D'altro lato, scrive Rodari: "il più bel libro che sia mai stato scritto sulla scuola italiana, il più appassionante, il più vero. Vi si respira e misura la rivolta, l'aspirazione inarrestabile alla cultura, la volontà di cultura a tutti i costi, in cui si muta una profonda presa di coscienza dei propri diritti. [...] Da quel libro abbiamo tutti da imparare [...] Proprio perché è così poco "diplomatico"". Ivi, p. 115.

⁴⁹² Ivi, pp. 164-166.

⁴⁹³ Ivi, p. 212.

⁴⁹⁴ Scrive Paola Mastrocola: "Ha vinto l'idea di inclusione. Si è pensato che tutto ciò che era fuori dal comune (magari bello, grande, alto, difficile) fosse di per sé esclusivo e quindi brutto e cattivo. Era il Male. Non s'è capito che invece era solo diverso, e che la diversità arricchisce il mondo. Abbiamo paura della diversità, e l'abbiamo abbinata all'idea di esclusione. Così l'abbiamo, democraticamente, fatta fuori. E a scuola abbiamo cominciato a scendere dalla cattedra, a dare del tu agli allievi e a mettere i banchi in cerchio, in modo che non ci fosse un superiore e degli inferiori, ma tutti pari, tutti amici. E a breve, ci dicono gli illuminati riformisti del futuro, non ci sarà più la cattedra, e nemmeno la classe". Ivi, p. 209.

⁴⁹⁵ Sul primato dell'insegnamento della parola umana che spiana la strada, volendo, all'altra divina, scrive don Milani: "è tanto difficile che uno cerchi Dio se non ha sete di conoscere. Quando con la scuola avremo risvegliato nei nostri giovani operai e contadini quella sete sopra ogni altra sete o passione umana, portarli poi a porsi il problema religioso sarà un giochetto". Altrove, aggiunge: "Da bestie si può diventare uomini e da uomini si può diventare santi. Ma da bestie santi d'un passo solo non si può diventare". Cfr. il sito della Fondazione Don Lorenzo Milani "*L'ha detto Don Lorenzo*".

degli altri⁴⁹⁶. Di conseguenza, la *Lettera* diviene un testo rivolto a tutti, non limitato agli insegnanti e ai genitori. Poiché, in primo piano, essa narra una parte della storia della formazione in Italia in modo coinvolgente, facendo appello ai sentimenti umani di ciascuno di noi, senza scivolare in scelte educative per partito preso né atteggiarsi ad alcun desiderio di esclusione dell'altro. Anzi, proprio il contrario. Secondo Vanessa Roghi, il punto più interessante dell'esperienza di don Milani starebbe in quel suo modo libero e spontaneo di creare una scuola senza strategia né artificio con lo scopo esclusivo di sopperire alle esigenze della realtà concreta in cui vive⁴⁹⁷. Alcuni critici sostengono che l'esperienza di "Barbiana non si può esportare", in quanto "è legata al mondo di un'appartata parrocchia montana e, dunque, non trasferibile in città". Però, l'esempio di Bernardini dimostra che "la questione linguistica e l'analisi del contesto possono essere applicati ovunque"⁴⁹⁸.

Don Milani posiziona la scuola in una dimensione spaziotemporale, come una soglia fra passato e futuro, oppure uno spartiacque fra un mondo

⁴⁹⁶ Roghi narra di una situazione fra don Milano e uno dei suoi allievi a Calenzano: "mentre noi non si sapeva neanche solfeggiare e ne sapeva poco anche lui". E Aldo, un altro allievo, il giorno dopo gli aveva detto: "Ha detto il babbo che la musica lui non ha mai visto che ce ne sia bisogno nella vita", e si pensava tutti così. Il parroco allora aveva risposto: "Chi non si fida di me si levi dai piedi. Non ho interesse a farvi una scuola o un'altra. Impara l'arte e mettila da parte. Nessuno di noi sa il futuro, chi può indovinare cosa gli occorrerà nella vita? E allora qualunque cosa si faccia è tutto buono. Io so che vi occorre solo la lingua e la lingua è fatta delle parole di P.211 tutte le materie diverse messe insieme. Se ti insegnassi solo a disegnare saresti una bestia che disegna e non serviresti né a te né a nessuno. Te invece devi diventare un Uomo che disegna". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 210-211.

⁴⁹⁷ Scrive Balducci: "Non intendo dire che don Milani fosse un modello di prete e nemmeno un modello d'uomo: il gusto dei modelli, d'altronde, va ormai lasciato all'agiografia. Solo che egli aveva inventato, con assoluta spontaneità, un suo modo di essere insieme uomo e prete, laico quanto si può essere, al punto che i laicisti tendevano a ritenerlo uno dei loro, ma prete quanto si può essere, al punto da sfiorare un certo vezzo di tradizionalismo devoto"; Ne commenta Roghi: "così alla fine deludeva gli uni e gli altri, perché né la fede né il suo essere laico erano frutto di una posa, di una strategia o di un artificio, ma la libera espressione del suo modo di essere". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 211.

⁴⁹⁸ Scrive Tullio De Mauro: "Bernardini mostrava che una scuola nuova, sollecitante, profondamente democratica era possibile anche nelle allora disastrose periferie romane. E, quasi in parallelo, ciò era mostrato anche all'Acquedotto Felice dalla Scuola 725 di don Roberto Sardelli. [...] Lo fa tra i baraccati dell'Acquedotto Felice, [...], e il suo libro che scrivono, sul modello della Lettera, è Non tacere [...]. Anche se Barbiana in confronto all'Acquedotto Felice è "una piccola Danimarca", dice Sardelli. [...] Cultura che a Barbiana si basa ancora sull'esperienza del mondo contadino, mentre in città, nella periferia della città, è spesso soltanto miseria, deprivazione linguistica e anche culturale". Ivi, p. 156.

legalmente stabilito e un altro bisognoso di essere socialmente ideato e politicamente riformulato⁴⁹⁹.

Fino a oggi rimane viva l'ispirazione della *Lettera*. Basta fare una veloce ricerca in Internet, per scoprire numerose pubblicazioni che s'ispirano espressamente alla *Lettera* di don Milani come, per esempio, quel testo rivolto ai ragazzi *La politica raccontata ai ragazzi*⁵⁰⁰. Di conseguenza, appare, giusto come afferma Enzo Mazzi, che don Milani non debba essere santificato né demonizzato, ma, creativamente recuperato. Questo traguardo va raggiunto mediante i presupposti del suo pensiero e con le voci dei poveri per trasformare la società partendo dal basso, dalle 'periferie' e da tutte le 'Barbiane' del mondo⁵⁰¹.

A grandi linee, si può sintetizzare in poche parole il metodo di don Milani nel desiderio di fare una scuola che sappia coniugare coscientemente l'occasionale e l'universale⁵⁰², facendo in modo che ogni allievo trovi il suo spazio, qualunque sia la sua condizione socioculturale senza dovere essere etichettato, stigmatizzato o escluso dalle attività formative collettive⁵⁰³. Va ricordato il principio della responsabilità come obbligo morale⁵⁰⁴ oltre al

⁴⁹⁹ Don Milani scrive ai giudici del suo processo nel 1965: "io maestro sono accusato di apologia di reato cioè di scuola cattiva. Bisognerà dunque accordarci su ciò che è scuola buona. La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un alto formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)". Ivi, p. 174.

⁵⁰⁰ Cfr. Giuliano Pisapia, Lia Quartapelle, *La politica raccontata ai ragazzi. Perché può essere bella, perché puoi farla anche tu!*, De Agostini, 22 settembre 2020.

⁵⁰¹ Cfr. Enzo Mazzi, *Ma per sentirlo vivo non va santificato*, "l'Unità", 23 giugno 2007.

⁵⁰² Padre Balducci ricorda di don Milani: "il suo universo era il suo particolare – un gruppetto di ragazzi 'primitivi' - e solo attraverso il particolare egli allargava lo sguardo alle grandi cause". Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 49.

⁵⁰³ Bisogna "evitare di porsi come parte a sé, compreso dei propri meriti culturali e della propria capacità di veder chiaro". Ivi, p. 49.

⁵⁰⁴ Don Milani scrive: "Dovevo ben insegnare come il cittadino reagisce all'ingiustizia. Come ha libertà di parola e di stampa. Come il cristiano reagisce anche al sacerdote e perfino al vescovo che erra. Come ognuno deve sentirsi responsabile di tutto. Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande 'I care'. È il motto in traducibile dei giovani americani migliori. 'Me ne importa, mi sta a cuore'. è il contrario esatto del motto fascista 'Me ne frego' ". Ivi, p. 51.

pieno senso di libertà e di coscienza⁵⁰⁵, rafforzato così dalla sua posizione radicale contro i borghesi⁵⁰⁶.

La Scuola di Barbiana riesce ad alimentare la speranza di essere eguali a milioni di ragazzi, non solo nel sud del mondo ma anche in ogni ceto subalterno di ogni società: “In Africa, in Asia, nell’America Latina, nel mezzogiorno, in montagna, nei campi, perfino nelle grandi città”⁵⁰⁷, fatto che può anticipare, fra l’altro, la proposta dell’“uomo planetario” di Ernesto Balducci che scrive:

Il nostro mondo occidentale è ormai in via di rapida omologazione, senza più Est e Ovest, è un mondo che presume di possedere la cultura autenticamente umana. [...], perché Barbiana è un nome emblematico, Barbiana non è più in Mugello: Barbiana è in Africa, è nel Medio Oriente, Barbiana è una comunità musulmana, Barbiana è nell’America Latina. Le Barbiane del mondo dicono che noi ci comportiamo come se il mondo fossimo noi⁵⁰⁸.

In realtà, i poveri di oggi possono avere nel loro bagaglio non solo duecento parole. Anzi, duemila ma, tutte, invece, conducono alla schiavitù e non alla liberazione. Parole che anestetizzano la rabbia, affievoliscono la compostezza delle grandi idee umane, rimbambiscono i comportamenti, ubriacano le masse con gli inutili consumi moltiplicati. “Dell’estraneità della politica. Dell’inutilità di qualsiasi impegno. Della priorità dell’interesse personale e privato sul collettivo e sul pubblico. Della superfluità risibile del senso civico”⁵⁰⁹.

Negli ingranaggi dei meccanismi della sedicente “civiltà” consumistica, le masse rimangono irretite fra gli infiniti processi di inquadramento, schematizzazione e gerarchizzazione, premeditati soprattutto mediante la manipolazione politica massmediatica e magari genetica per acquisire il

⁵⁰⁵ Sull’obiezione di coscienza, scrive Ramat sul rifiuto di don Lorenzo di scrivere su esortazione per un giornale, riportando che don Milani dichiara: “Mi dispiace, ma non mi riesce a scrivere così a comando; io riesco a scrivere soltanto quando mi scappa”. Ivi, p. 52.

⁵⁰⁶ Don Milani scrive: “Noi coi borghesi facciamo così, li adoperiamo e poi li buttiamo via come stracci ...” ma Marco Ramat, che accettando il ruolo e la funzione di borghese, non si è mai buttato via come straccio dalla direzione della scuola di Barbiana. Ivi, p. 50.

⁵⁰⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1983, p. 80.

⁵⁰⁸ Cfr. Ernesto Balducci, *L’insegnamento di don Lorenzo Milani*, cit., p. 128; Giorgio Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Baldini e Castoldi, 1996, pp. 89-91.

⁵⁰⁹ Giorgio Pecorini. Ivi, pp. 89-91.

controllo e il potere assoluto che si manifesta spesso nel raggiungimento del consenso e del conformismo.

Secondo Franco Lorenzoni, la lezione di don Milani ci ricorda come fare per riuscire a vivere il tempo pieno a scuola, superare sia l'individualismo sia il classismo ereditati, e imparare, fra l'altro la ben educata coscienza morale e civile arricchita dalle sensibilità interculturale e ambientale per sentirsi responsabili di tutto in un senso di coerenza e di legalità⁵¹⁰.

D'altro lato, Giancarlo Cavinato mette in risalto alcuni problemi ancora presenti nella scuola, quali i tempi brevi che non consentono di approfondire distanze e divaricazioni. Di seguito, non stimolano pensiero e non problematizzano, anzi, inducono ad assuefare alla ricezione passiva. Una conoscenza in pillole non radicata nella realtà e non estensibile alle esigenze formative di una società non potrà produrre altro che schizzi asettici di carte inopportunamente interrotte e mescolate. A maggior ragione, quando non si presta la dovuta attenzione al ruolo dei laboratori e agli strumenti per l'osservazione, verranno meno l'educazione sensoriale e l'apprendimento attivo. Tale approccio sperimentale nell'educazione può richiamare la funzione sostanziale dell'interdipendenza partecipativa fra gli studenti quando giocano, scrivono e discutono, per imparare direttamente e collettivamente l'indispensabilità del ruolo dell'altro nell'autodefinizione civile ed etica di tutto ciò che concerne l'insieme dei conviventi in un'unica società.

Con l'emergenza COVID-19, le paure e i disagi educativi si aggravano esponenzialmente con categorie stigmatizzate come diverse e lontane, a partire dai casi di disabilità neurofisiologici per finire con i bambini stranieri e con chi è rimasto "indietro". Una situazione che pone ulteriori interrogativi sulla funzione etica della scuola. Cavinato pensa che sia necessario ricostruire reti collaborative a disposizione delle scuole, con propositi concentrati sul

sostenere la coesione sociale di cui il distanziamento ha ulteriormente allentato i legami. Con tutti gli accorgimenti del caso, lavorare con volontari, enti del terzo settore, associazioni professionali costituisce una risorsa ineludibile per dare spazio e respiro alla scuola. Visite a istituzioni culturali e strutture produttive, ricerche ambientali e passeggiate ecologiche, animazioni, frequentazione di biblioteche e ludoteche, di fattorie didattiche, di laboratori artigianali possono integrare un curriculum che per reagire all'isolamento e alla chiusura non può essere affidato a lezioni e verifiche⁵¹¹.

⁵¹⁰ Cfr. Franco Lorenzoni, *Cinque ragioni per tornare a don Milani*. Cfr. il sito citato prima.

⁵¹¹ Vedi l'articolo di Giancarlo Cavinato, *10 problemi in più per la scuola*, pubblicato il 17/09/2020 sul sito (consultato il 02/11/2020) <http://www.mce-fimem.it/10-problemi-in-piu-per-la-scuola/>

Nell'era attuale del nuovo ordine “terapeutico” del 2020 che vuole obbligare capillarmente le società, a livello globale e sovrastrutturale, a un rigido distanziamento asociale e una ulteriore disgregazione della società civile, ci sono elementi che richiamano fortemente la *Lettera* di don Milani, che potrebbe essere utile per ripensare ruolo strumentale della didattica digitale (formazione a distanza) e l'efficacia dell'istruzione domiciliare (Home Schooling)⁵¹².

Dopo circa 45 anni, il GISCEL (gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica), ci ricorda il messaggio di don Milani, soprattutto nei meandri dell'emergenza del COVID-19, in una lettera aperta al Presidente del Consiglio dei Ministri e alla Ministra dell'Istruzione datata 21 settembre 2020. Questa lettera, nel tentativo di ri-partire dall'educazione linguistica, vuole “rimuovere gli ostacoli per il pieno raggiungimento dei diritti linguistici di allieve e allievi, tutte e tutti, senza discriminazioni”⁵¹³. La storia della scuola, soprattutto quel frammento che riguarda Barbiana, conferma l'esigenza etica di dovere svolgere certe lezioni a ripetizione, forse per poter garantire, quanto meno, la scarna formula di Fachinelli: “la mia rimozione individuale del sociale è parallela alla rimozione sociale degli individui. Questo rimosso permane, sta sempre sveglio, mi deforma dal di dentro anche se lo ignoro”⁵¹⁴.

Occorre, dunque, ora, ripensare tale linea permissiva nella politica scolastica che non sappia apprezzare l'impegno, la fatica, il rigore, la costanza negli studi e nella ricerca, che mirano a raggiungere i buoni esiti. Tale politica non risulta, in alcun modo, una valida alternativa della scuola borghese dei ricchi e dei privilegiati, poiché essa confonde il valore essenziale dell'eguaglianza con il rozzo egualitarismo livellatore. Si atteggia, perciò, alla promozione a buon mercato e non a un servizio pubblico di maggiore qualità e profilo non limitato a un certo bagaglio ideologico o verbale. Insomma, un profilo che sappia oltrepassare il nozionismo di un'altra cultura di classe⁵¹⁵.

⁵¹² Per approfondire vari risvolti della didattica digitale della letteratura, sotto i profili di: Scuola fra l'*homo technologicus* e il nativo digitale; Colonialismo digitale o innovazione didattica; Competenza digitale nella scuola italiana; Tecnologie dell'educazione; La rivoluzione digitale e la letteratura; Le pratiche didattiche con le tecnologie digitali; Didattica post-tecnologica, cfr. Simone, Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, 2015.

⁵¹³ Cfr. Il sito (consultato il 29/10/2020) <https://giscel.it/lettera-aperta-al-presidente-del-consiglio-e-alla-ministra-dellistruzione/>

⁵¹⁴ Elvio Fachinelli, *Don Milani e i ragazzi di Barbiana*. in «Quaderni piacentini», n. 31, luglio 1967, pp. 271-275 (Intervento sul libro di don Milani) e n. 41, luglio 1970, pp. 203-204 (Lettere di don Milani).

⁵¹⁵ Cfr. Franco Toscani, *La passione degli ultimi di Lorenzo Milani*, cit.,.

III. PAULO FREIRE E LA PEDAGOGIA DELLA PRASSI

Il lavoro del pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921–1997) ha avuto effetti in diversi campi che spaziano dalla teologia alla filosofia, dalla sociologia alla politica, dalla consulenza agli studi sulla disabilità, sulla donna, sulla pace. Ma resta fondamentale il suo forte apporto di pensieri e di pratiche inquadrate nel campo pedagogico. Esordisce con *Pedagogia degli oppressi*, al quale seguono vari contributi soprattutto negli ultimi dieci anni dove propone alcuni dei “libri dialogati” con altri autori. Lo spettro ampio della sua pedagogia, che si pone lo scopo di un’emancipazione pacifica e di un’uguaglianza sociale accettabile, ruota attorno a una tensione dialettica, composta da due istanze sostanziali ma coerentemente fuse insieme: un’emozione palpitante e un pensiero lampante. Ovvero: un’umanizzazione etica interpretata in una prassi di amore e una problematizzazione epistemologica interpretata in una prassi di conoscenza. Freire, essendo partito da una concezione non neutrale dell’insegnamento e dell’apprendimento, dichiara la sua presa di posizione politicamente favorevole alla maggioranza silenziosa degli oppressi svantaggiati, resi, fra l’altro, ideologicamente minoranza, imputata sistemicamente da tutti i colori. Quindi, la sua dichiarata opposizione a chi tiene in mano le redini del potere avrà delle conseguenze variegata. Però, nel pieno rispetto dei propri principi e virtù, Freire si è preso la briga di rispondere per quanto possibile a tutto ciò che concerne le sue posizioni politiche e scelte pedagogiche. Rimangono, però, delle questioni aperte che non hanno avuto nella sua vita risposte soddisfacenti. Cercheremo di esaminare nelle pagine che seguono alcuni di questi punti.

A. Sotto i riflettori biografici

Ogni processo di mappatura della pedagogia di Freire dovrebbe implicare una conclusione provvisoria forse dovuta, tra l'altro, alla sua natura complessa, trasversale ed eclettica nelle sue molteplici scelte pedagogiche.

Si può dividere la vita di Freire in tre periodi distinti: il primo periodo di Recife (1921-1964), il secondo dell'esilio (1964-1980) e il terzo del ritorno a San Paolo (1980-1997). Quasi in ogni periodo ci furono uno o più momenti profondi di depressione da cui deriva però una particolare sensibilità.

Fin dai primi anni della sua vita, Paulo Reglus Neves Freire combatte con la sua famiglia le conseguenze disastrose della *Grande Depressione*, provando, fra l'altro, la fame cosa che lascia tracce indelebili sul suo percorso formativo e scolastico. A tredici anni compiuti, Freire vive un profondo dolore, in seguito alla scomparsa di suo padre nel 1934, fatto che, fra l'altro, lo fa rimanere indietro negli studi⁵¹⁶.

Freire, poiché prova difficoltà ad assimilare i percorsi dell'educazione formale⁵¹⁷, impara l'espressività orale attraverso la sua prima scuola "privata" che frequenta con un'insegnante dotata di un'oralità intuitiva. Lui stesso poi avrebbe messo in evidenza l'importanza delle sue prime esercitazioni su come comporre frasi. Inoltre, negli esercizi di scrittura, si prevedono la verifica e la correzione degli errori grammaticali e lessicali. Proprio da tali prime esperienze alfabetizzanti il piccolo Freire impara come l'astrazione non possa lasciare giuste tracce nella memoria se non messa parallelamente in pratica⁵¹⁸.

B. Prime istanze di classe, cultura e impegno politico

Freire, basandosi sulle proprie esperienze, conferma il rapporto fra classe sociale e conoscenza⁵¹⁹. Nel SESI (Seminario Sociale dell'Industria) dove lavora per otto anni, Freire acquisisce una sensibilità alle connotazioni di classe del linguaggio, divisa fra l'elitario e il popolare e sviluppa i primi elementi di coscienza autocritica⁵²⁰ e un impegno rivolto verso la cultura popolare. Questa vocazione si consolida attraverso la sua iscrizione al MCP (Movimento di cultura Popolare) di Recife, e viene affinata poi dalla lettura

⁵¹⁶ Paulo Freire racconta che i suoi compagni erano quasi tutti ben vestiti, ben nutriti e vivevano in un buon ambiente culturale. Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*. Editore SEI.1995, p. 6.

⁵¹⁷ Ivi, p. 6.

⁵¹⁸ Ivi, p. 5.

⁵¹⁹ Ivi, p. 7.

⁵²⁰ Ivi, p. 8.

erudita di scrittori come José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado e Gilberto Freyre⁵²¹.

Freire, come militante del “Movimento dell’Azione Cattolica”, attribuisce al cristianesimo un valore progressista. Più tardi avrebbe criticato la cosiddetta “Chiesa degli oppressori”, opponendola all’altra “Chiesa profetica”, la “Chiesa degli oppressi”⁵²².

Nel 1959, Paulo Freire consegue il suo dottorato con una tesi intitolata *Educazione e attualità brasiliana* dove si trova già, per quanto ancora in gestazione, la sua teoria educativa, intrisa però dal mito dello sviluppo e dagli impulsi del nazionalismo⁵²³. Attraverso il suo progetto mirante a democratizzare gli alunni del *Nordeste* brasiliano, Freire sperimenta l’uso di una selezione di “romanzi popolari” caratterizzati da un nuovo colore estetico e culturale. In Brasile, Freire rivendica una scuola elementare dove si può studiare ma anche lavorare, senza scivolare nell’astrazione e nell’intellettualismo, slegati dalla realtà circostante⁵²⁴. Inoltre, con lo scopo di unire la formazione del pensiero critico all’organizzazione popolare, crea associazioni che raggruppano i genitori degli alunni e i consigli scolastici, nel tentativo di evitare le consuete inorganicità e disgregazione⁵²⁵.

Nel 24 ottobre 1986, dopo quarant’anni di passati insieme, si spegne sua moglie Elza, fonte essenziale di ispirazione. Freire cade così in un terzo abisso di depressione che blocca in qualche modo le sue attività intellettuali e politiche⁵²⁶. Dopo la scomparsa di sua moglie, Freire riesce però a ritrovare la

⁵²¹ Ivi, p. 9.

⁵²² Cfr. Paulo Freire nella prefazione al libro “La Chiesa degli oppressi”, (a cura di) Helena Salem, Sao Paolo, Brazil Debates, 1981 in Ivi, p. 6.

⁵²³ Ivi, p. 9.

⁵²⁴ Per quanto riguarda le sue competenze linguistiche nel portoghese, Freire comincia, fra l’altro, nei suoi primi anni qualche ruolo di insegnamento con gli altri, trovando così una vocazione verso la parola scritta e come sia delicatamente connessa alle realtà diverse degli studenti. Tuttavia, i suoi primi studi universitari sono nella giurisprudenza. Ma dopo tante esperienze negative in questo campo, oltre ad un’esorazione da parte di sua moglie “Elza Oliveira”, Freire cambia carriera verso l’insegnamento degli adulti: sin dalle sue prime esperienze lavorative nella *Social Service of Industry* (SESI) fino al suo arruolamento accanto a sua moglie in un movimento cristiano radicale, la coscienza di Freire subisce sbalzi esponenziali per quanto concerne gli affari pubblici, quali: le differenze di classe, la giustizia sociale e la missione civile per liberare questi gruppi oppressi, fino ad arrivare ad una tappa avanzata della sua formazione accademica, coronata con il suo conseguimento del dottorato sull’alfabetizzazione degli adulti. Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals, Educational Systems*. Mar 2017 DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.10, pp.1-24

⁵²⁵ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 10.

⁵²⁶ Ivi, p. 7.

voglia di vivere come una scelta rivoluzionaria ottimistica⁵²⁷. Nel 1988, Freire si sposa con Ana Maria Araujo, la figlia del suo primo professore di liceo e una sua ex-allieva e quindi, può riprendere il suo percorso precedente, rafforzato⁵²⁸. Il 2 maggio 1997, Freire muore all'apice delle sue capacità intellettuali a causa di un'insufficienza cardiaca⁵²⁹.

C. L'esilio come laboratorio di fioritura personale fra istanze stranianti e perturbanti

Lungo i suoi anni di esilio dalla sua patria, Freire fa tesoro delle sue esperienze per diventare un modello di pensatore migrante che confronta tutto il suo bagaglio cognitivo e sentimentale con quello degli altri. Durante tutto il percorso dell'esilio, l'immagine della patria assieme a tutte le sue connotazioni non abbandona né l'intelletto né il cuore di Freire. E di questo è testimonianza il carteggio mantenuto sia con sua moglie sia con sua mamma, morta nel 1978, quando lui è ancora in esilio.

Non fermandosi alla pura e semplice nostalgia del Brasile, Freire riesce a rileggere e a re-imparare la realtà brasiliana attraverso altre dimensioni sia sudamericane sia mondiali⁵³⁰. I suoi metodi educativi subiscono tante svolte e modifiche secondo quanto si apprende da ciò che emerge dalle sue nuove esperienze. Freire decide di guardare alle nuove realtà, relazioni, concetti e responsabilità vissute mediante i suoi vari ruoli ufficiali e informali. Di conseguenza, egli riconosce, per esempio, l'inefficienza di operare la *coscientizzazione* in certi contesti, poi decide di creare quaderni di ricerca e curricula scolastici dopo essersi opposto in precedenza alla stessa idea, ammettendo la sua ingenuità negli anni immediatamente precedenti al 1964⁵³¹.

⁵²⁷ Ivi, p. 48.

⁵²⁸ Ana Maria Araujo è anche una formidabile intellettuale, come dimostrano le sue note in alcune delle pubblicazioni successive di Freire; quali: *Pedagogy of the City* (Freire, 1993); *Pedagogy of Hope* (Freire, 1994); *Letters to Cristina* (Freire, 1996); e *Pedagogy of the Heart* (Freire, 1997A).

⁵²⁹ Malgrado la sua scomparsa, diversi libri nel corso del decennio successivo saranno pubblicati postumi, insieme ad altri degli anni '90: *Pedagogy of Freedom* (Freire, 1998A), *Teachers as Cultural Workers* (Freire, 1998B), *Politics and Education* (Freire, 1998C), *Pedagogy of Indignation* (Freire, 2004), e *Daring to Dream* (Freire, 2007). Fino ad ora, i temi freireani rimangono ancora attuali. Anzi, pedagogicamente validi per quasi gli stessi motivi ai quali Freire ha personalmente testimoniato.

⁵³⁰ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 42.

⁵³¹ Ivi, p. 49.

Dal complesso degli anni del suo esilio, Freire impara a vedere le sue esperienze come un laboratorio laddove può evolvere la sua teoria pedagogica. In Cile vede confermata la virtù della tolleranza culturale fra le diversità sociali e religiose e l'importanza di non giudicare o pretendere né superiorità né inferiorità culturale all'interno di un'unica società⁵³². Mentre, in Africa (su invito di Amílcar Cabral, Freire va in Guinea-Bissau in qualità non di perito internazionale, ma di collaboratore militante in educazione popolare) Freire vede dal vivo come le pratiche formative non si trapiantano, ma si vivono. Dai testi di Amílcar Cabral, Freire impara come l'educatore, soprattutto nel caso sia esule, debba essere *pazientemente impaziente*. Di conseguenza, l'unico cammino possibile sarebbe quell'armonia contraddittoria⁵³³. Per esempio, Freire osserva che qualsiasi campagna di alfabetizzazione in Africa fallirebbe se non si tenesse in considerazione la tipica tradizione orale della comunicazione. Oltre all'autoritarismo che è un'eredità coloniale⁵³⁴, Freire vuole utilizzare il dialetto locale nell'insegnamento in contrapposizione alla volontà del governo di Guinea Bissau che impone il portoghese come lingua ufficiale. Dopo qualche negoziazione, Freire decide di autocensurarsi e di rinunciare alla sua scelta, Anzi, Freire vuole estromettere dal suo carteggio con Mario Cabral una lettera, datata luglio 1977, nella quale esprime la sua scelta primaria (però, l'ha recuperata nelle sue ultime pubblicazioni con Macedo del 1990⁵³⁵).

Nella prima fase del suo esilio, Freire raccoglie le sue esperienze in due libri: *Pedagogia degli oppressi* ed *Educazione come pratica di libertà*⁵³⁶, dove egli mette a fuoco la coscientizzazione che implica il processo di liberazione della coscienza colonizzata dell'oppresso che la ospita dentro di sé. Partendo dal

⁵³² In Cile, gli insegnanti di sinistra lo appoggiavano diversamente da quelli di Destra che lo opponevano che nel 1968 lo accusarono di scrivere un libro violento contro la Democrazia Cristiana: “*Pedagogia degli oppressi*”, il fatto che costrinse Freire a lasciare anche il Cile nel 1969, soprattutto quando il suo gruppo cileno aveva assunto la direzione dei lavori. Dopodiché, ha pubblicato il suddetto libro nel 1970. Ivi, p. 25.

⁵³³ Ivi, p. 29.

⁵³⁴ Ivi, p. 48.

⁵³⁵ Paulo Freire, Donald Macedo, *Alfabetização. Leitura do mundo leitura da palavra, Paz e Terra*, Rio de Janeiro 1990, p.141.

⁵³⁶ *Pedagogia degli oppressi*, è uno dei frutti dei suoi primi cinque anni di esilio, frutto di una pratica educativa concreta, e non di fantasticherie intellettuali, o di una semplice lettura di libri. Pertanto, Freire ha indirizzato il libro ai “radicali” e non ai faziosi. L'analisi è basata sull'unità dialettica fra la soggettività e l'oggettività, fra il passato e il futuro, fra la conoscenza precedente e la conoscenza acquisita. Secondo lui, la faziosità appartiene ai reazionari, mentre il radicalismo è proprio del rivoluzionario. Mentre *Azione Culturale per la libertà* è successivo all'esilio in Cile, dove egli sostiene l'impossibilità di dialogo fra le forze antagoniste, dato che il dialogo presuppone uguaglianza di condizioni e reciprocità oltre ai rapporti neocoloniali creati fra le “madrepatrie” del Primo Mondo e i Paesi del cosiddetto Terzo Mondo. Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 29.

rapporto dialettico tra la formazione storica della coscienza dominata e quella del dominatore, Freire mette in evidenza i meccanismi oppressivi dell'educazione capitalista.

In *Educazione come pratica di libertà*, Freire, come educatore militante, sostiene che, nelle società di passaggio, e per arrivare a una società aperta o democratica, l'educazione deve essere basata sulle pratiche concrete degli oppressi e non su quelle delle élites, incapaci di offrire le basi di una politica di riforma. Dalla lotta delle masse popolari nascono gli elementi sostanziali capaci di raggiungere il cambiamento, mediante lo sviluppo del concetto di "coscienza transitiva critica", imprescindibile dal dialogo critico, dalla discussione e dalla convivenza. Il "dialogo verticale", proposto dalle élites, può formare l'allievo obbediente, portatore della coscienza ingenua. Invece, nel "dialogo orizzontale", l'allievo rifiuta di ospitare l'oppressore dentro di sé, e sviluppa il proprio processo di individuo auto-affermato. È necessario questo tipo di educazione per la scuola pubblica democratica dove è indispensabile avere l'atmosfera di amore, umiltà, speranza e fiducia.

D. L'educazione come progetto criticamente radicale

Paulo Freire concepisce l'educazione come un processo di trasformazione dell'uomo, mediato dalla e con la trasformazione del mondo. Questo pensiero va oltre i limiti della pedagogia, per abbracciare il campo economico, quello politico e quello delle scienze sociali⁵³⁷. A questa trasformazione auspicata Paulo Freire contribuisce, nel periodo (anni '60- '70)

⁵³⁷ Assunto nel 1963 come direttore di un programma nazionale per l'alfabetizzazione, Freire è riuscito con altri colleghi in tempo record (Dopo circa 40-45 ore d'insegnamento) attraverso un programma di educazione per gli adulti, a riabilitare gli adulti ad acquisire le competenze di base di lettura e scrittura, a ricostruire tanti rapporti stretti fra la parola scritta e il mondo dei partecipanti. Nei meandri degli esperimenti evolutivi dell'insegnamento, però, il colpo di stato militare del Brasile nel 1964, sventa tutti i piani di Freire, facendolo imprigionare così per alcuni mesi sotto false imputazioni. La situazione che lo costringe all'esilio per più di 15 anni: 5 anni in Cile dove completa il suo primo libro durante questo periodo: *Educazione come pratica della libertà* (Freire, 1976). (Questo libro appare pure sotto il titolo *Educazione per una coscienza critica*). In Cile anche Freire prosegue alcune delle sue attività didattiche sotto l'egida della *Cilean Agrarian Reform Corporation*; Nel 1969 Freire riceve un invito a lavorare come studioso in residenza presso l'Università di Harvard, dove completa due saggi che sarebbero diventati *Azione Culturale per la Libertà*; Poi lungo dieci anni assume un ruolo vitale presso il *Consiglio Mondiale delle Chiese* a Ginevra, in Svizzera. Ivi, p. 39.

con la *Pedagogia degli oppressi*⁵³⁸; *L'educazione come pratica della libertà*; *Pedagogia in cammino*. Successivamente (negli anni '80-90') saranno pubblicati *Pedagogia della domanda*, *Pedagogia del dialogo e conflitto*, *Pedagogia della speranza*⁵³⁹.

Secondo Freire, l'insegnamento non è una pratica esegetica riservata esclusivamente agli esperti dell'educazione, ma si colloca piuttosto nelle capacità autonome di apprendimento, soprattutto in quelle "eutagogiche" presso gli adulti, tese a imparare dalle proprie stesse esperienze.

Macedo, in un'intervista con Paulo Freire, avverte che lo stato dell'arte, vale a dire la pedagogia critica, comincia a riscattare eventuali rischi che le tolgano tale "caratteristica critica radicale", e la distacchino dalle problematiche del potere dell'azione e della storia⁵⁴⁰.

Per poter prosperare insieme, sarà inevitabile il compito di sfruttare insieme tutte le capacità fisiche, intellettuali ed emotive degli individui in un progetto unificato in modo che tutte le idee possano essere testate, pesate e realizzate, se possibile, all'interno dei loro contesti adeguati.

⁵³⁸ *Pedagogia degli Oppressi* (Freire, 1972a) è pubblicato in una stagione educativamente calda a livello mondiale in cui molti altri testi "sovversivi" sollevano un dibattito internazionale sull'insegnamento, come: Postman & Weingartner's (1971) *Teaching as a Subversive Activity*, Ivan Illich's (1971) *Deschooling Society*, e *Compulsory Miseducation* di Paul Goodman (1971). Quindi, il testo di Freire lo rende uno speaker pubblico in molti eventi e un consulente, tra l'altro, in molti programmi formativi per gli adulti in tutto il mondo. Alla fine degli anni Settanta, le tensioni politiche attinenti al ritorno di Freire in Brasile tendono ad attenuarsi. Così, nel 1980 Freire ritorna al suo paese natale. Con il suo ritorno in Brasile, Freire riprende una nuova fase del suo progetto educativo, come attivista e figura impegnata in molti ruoli politici, accademici e governativi.

⁵³⁹ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. VIII

⁵⁴⁰ Sfortunatamente, alcune linee della pedagogia critica si impegnano in un'overdose di celebrazione esperienziale che porta a una concezione riduzionista dell'identità, tant'è che Henry Giroux ha sottolineato come tale pedagogia lasci l'identità e l'esperienza staccate dalle problematiche del potere dell'azione e della storia [...] questi educatori spesso non riescono a uscire da una nozione di differenza che si struttura in un modo di pensare binario e polarizzante, e in acritici appelli a un discorso esperienziale [...] alcuni [...] invocano un approccio educativo romantico che guarda in maniera esotica alla discussione delle esperienze vissute come a un modo per acquisire voce. [...] gli educatori che fraintendono la tua nozione di insegnamento dialogico, finiscono per non collegare le esperienze né alle politiche della cultura né a una democrazia critica, riducendo così la loro pedagogia a una forma di narcisismo middle-class [...] che propugna la conversazione allo scopo di offrire ai partecipanti uno spazio di terapia di gruppo in cui produrre le proprie lamentele. Dall'altro lato, offre all'insegnante divenuto facilitatore una zona educativa 'di sicurezza' da cui gestire le proprie colpe di classe. È un processo che bell hooks definisce disgustoso, perché non sopporta alcun dissenso. Paulo Freire e Donaldo P. Macedo. *Cultura lingua razza*. In Davide Zoletto, (a cura di), cit., pp. 20-21.

E. Distopia presente per un futuro possibile

Non solo per il carico di varie esperienze ma anche per il senso di responsabilità, Freire presagisce il raggiungimento di mondi distopici che vedono crescere i propri germogli nel presente, fatto che lo spinge continuamente a creare, come alternativa, i suoi mondi “utopici” che possono essere possibili a condizione che siano provvisti degli elementi essenziali. Secondo Freire, l’utopia ha tale una forza che è in grado di oltrepassare il dato storico per protrarsi in direzione di un futuro più umano. Del resto, tra l’utopia e la sua realizzazione ci vuole l’intermezzo di un tempo storico per raggiungere l’azione trasformatrice, fatto che rende gli “utopisti profetici” dei portatori di speranza, ma anche dei denunciatori degli oppressori che non diventeranno mai profetici perché, per ovvi interessi attuali, non vogliono cambiare nulla. L’utopia, in questo senso, implica una rottura con il sistema oppressivo vigente e diviene un fenomeno di portata rivoluzionaria, teso verso il cambiamento radicale del sistema oppressivo. Questo cambiamento richiede degli attori della storia talmente radicali se non rivoluzionari che non cedano a un compromesso che confonde la coscienza degli uni con quella degli altri e che vadano avanti verso il cambiamento ambito. In tale prospettiva, l’utopia sembra un vero realismo proiettato verso un futuro realizzabile⁵⁴¹.

La pratica pedagogica alla quale Freire si è dedicato sin dalla gioventù ha un legame stretto con la sua insita religiosità⁵⁴². Freire inizia così il suo percorso come attivista nel movimento socialista cristiano degli anni Cinquanta e Sessanta, laddove riesce a nutrire una coscienza politica che gli consente di diventare un politico in quanto educatore cristiano che vede impossibile rimanere neutrale⁵⁴³.

⁵⁴¹ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. IX

⁵⁴² Freire racconta che, una volta, quand’era ancora molto piccolo, andò in giro lungo i ruscelli e sulle colline di Recipe, nelle zone rurali, spinto da una “*certa intimità piacevolmente petulante con Cristo*” ed imbevuto di una visione “*sdolcinatamente cristiana*”. Arrivando in quei luoghi, la realtà drammatica e sconcertante del popolo lo condusse a Marx, la cosa che non gli impedì di incontrarsi con Cristo nei vicioletti. Come pensatore di sinistra, Paulo Freire crede che essere cristiano non significa essere reazionario, ed essere marxista non vuol dire essere un burocrate disumano. I cristiani devono rifiutare lo sfruttamento. Ivi, p. 40.

⁵⁴³ Ivi, p. 41.

Secondo Freire, essere utopistico non si riferisce immediatamente a quanto è irrealizzabile né a chi è idealista. Ma egli vuole esprimere, senza mezzi termini, quella voglia determinante di umanizzare tutto ciò che non lo è. Per colmare la distanza fra un traguardo utopistico e un presente distopico ci vuole contestualmente un tempo che sarà quello della trasformazione mirata. È, in un certo senso, un compromesso storico di un anti-progetto che man mano diventa un progetto vero e proprio quando gli si forniscono le condizioni favorevoli⁵⁴⁴.

F. Una sintesi possibile fra opposti

Non è da stupirsi che un “uomo del suo tempo” come Paulo Freire che nasce in una terra di contrasti sviluppi un pensiero critico e un sentimento rovente della necessità di cambiare al meglio le condizioni misere del suo paese. Egli decide, quindi, come educatore, di creare una propria metodologia educativa che unisce e non separa le persone, che ravviva i cuori con la fede in una giustizia possibile in grado di illuminare gli intelletti con modalità di pensiero alla portata di tutti. Ma questo è possibile solo con un educatore “pazientemente impaziente”, cosciente del moto della sua vita, di quando accelera e di quando rallenta. Di conseguenza, Freire si arma di amore, umiltà, speranza, fede e fiducia, ma anche segue fedelmente le idee di coerenza, di radicalismo democratico, di recupero della cittadinanza e dell’interdisciplinarietà⁵⁴⁵. In tal modo, egli può ricostruire la propria strada come pedagogo che rivendica l’uguaglianza sociale come primo scopo strategico, modellabile secondo un’etica individualistica e consumistica all’interno di governi tecnocratici⁵⁴⁶ almeno fino a che non arriva il colpo di stato nel 1964 che legittima un intervento imperialista⁵⁴⁷ in tanti altri paesi dell’America Latina. Nei confronti di tali capovolgimenti, Freire ha una sua prima svolta pedagoga che lo spinge ad allargare i suoi orizzonti di migrazione man mano dai paesi dell’America latina fino ad adottare virtù e sguardi planetari e trasversali, intrisi dalle diversità vissute negli ambienti del mondo. Attraverso l’integrazione dialettica fra fattori nazionali ed etici, Freire istituisce la sua metodologia della conoscenza come “atto di conoscere”⁵⁴⁸ che invece di trasformarsi in reazionarismo, settarismo e riformismo o quietismo politico, sceglierà un radicalismo rivoluzionario con uno spirito

⁵⁴⁴ *Ibidem*.

⁵⁴⁵ *Ivi*, p. XVII.

⁵⁴⁶ *Ivi*, p. XVI.

⁵⁴⁷ *Ivi*, pp. 23-28.

⁵⁴⁸ *Ivi*, p. XVIII.

militante⁵⁴⁹. Freire, animato da una passione socialista, vuole apparire come un fautore o partecipe di una pedagogia della risata, della domanda, della curiosità, di un futuro segnato dalla valorizzazione del passato. Insomma, una pedagogia che crede nella possibilità di trasformare il mondo in vista della storia come possibilità⁵⁵⁰. Freire individua dei paragoni possibili fra opposti e contrasti e li fa agire sul piano dell'alfabetizzazione, con l'atto educativo emancipante.

Per un cambiamento sociale e politico, ci vuole sempre un'“azione culturale” che cresce man mano, trasformandosi solo dopo la riuscita della rivoluzione materiale, in “rivoluzione culturale” nella quale l'educazione diventa uno straordinario supporto alla ricostruzione di un nuovo essere umano e, in seguito, una nuova società⁵⁵¹. Nella prassi liberatrice, ci sono quindi due percorsi: l'uno è “l'azione culturale” che si realizza in opposizione alle classi dominanti, mentre l'altro è la “rivoluzione culturale” che si realizza dopo il successo della rivoluzione sociale e politica⁵⁵².

⁵⁴⁹ Ivi, p. XVI.

⁵⁵⁰ *Ibidem*.

⁵⁵¹ Per esempio: fra teoria e verbalismo, azione ed attivismo, coerenza ed incoerenza, liberazione e dominazione. Ivi, p. VIII

⁵⁵² Ivi, p. 40.

G. Lettore fra due posizioni in conflitto

Freire chiede di costruire una relazione intima tra il lettore e il testo, oggetto di lettura, in cui il lettore imposta il maggior numero possibile di collegamenti in una serie di associazioni psicologiche, sociali, culturali, economiche e politiche con la realtà narrata e/o riflessa. Tale rapporto si nutre di un'empatia che muove questo approccio aperto verso l'esplorazione e la contemplazione dei particolari del testo. D'altro lato, il lettore dovrebbe prendere un'altra posizione critica che possa consentirgli di pesare, analizzare, scoprire e rompere la sua trama complessa e intricata o la propria configurazione raffinata. Così, il lettore si troverà impegnato a mantenere insieme due distanze alla pari abbastanza bilanciate fra due sentimenti e atteggiamenti comportamentali diametralmente opposti⁵⁵³. Nella fase empatica, il lettore può rispondere alle domande dello scrittore, toccate dagli impatti narrativi. Ma, d'altra parte, il lettore dovrebbe sollevare domande e quesiti da dimostrare. Entrambe le operazioni dovrebbero essere guidate psicologicamente dall'apertura e dall'umiltà.

Freire riconosce gli impatti positivi dell'ampliamento dello spettro orizzontale delle tendenze trasversali di lettura su vari autori, anche quelli emarginati dal canone classico dominante. Parallelamente, l'attenzione verticale della lettura metodologica dovrebbe produrre approfondimenti su alcuni concetti che possono aiutare a smontare o rimodellare nuovi elementi fondamentali delle relazioni collocate su atteggiamenti equi e per scopi più umani. Di conseguenza, per Freire, l'atteggiamento equilibrato tra lettura orizzontale e verticale è la contingenza ideale per affrontare soprattutto una certa complessità⁵⁵⁴.

Solo uno studio radicale può aiutare a raggiungere gli elementi primari che costituiscono una questione sfaccettata, ma anche le esplorazioni ampie ed estese dovrebbero ottimizzare le rappresentazioni contingenti per poter ottenere una mappatura delle relazioni che costituiscono le sue reti e il peso della sua efficacia comunicativa, persuasiva e influente. Per esempio, leggere Marx indipendentemente dal fatto di seguire o contrastare le sue idee, ma solo condividere le impressioni personali su Marx con altri lettori può costruire non solo alcuni atteggiamenti politici, ma potrebbe anche contribuire a conferire un'esperienza estetica alla scala etica del lettore.

⁵⁵³ Paulo Freire, Ira Shor. *A pedagogy for liberation*. London: Macmillan. 1987.

⁵⁵⁴ Cfr. Peter Roberts, *Paulo Freire in the 21st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers. 2010.

H. Pedagogia e politica

Mentre Freire prende le distanze e resiste nello stesso tempo alla ‘eticizzazione’ della politica⁵⁵⁵, va ad analizzare le forme della pedagogia atte ad attribuire un potere ermeneutico alla figura del maestro. Così, egli sposta il peso dell’insegnamento nelle modalità tipiche del dialogo⁵⁵⁶.

Per quanto riguarda il carattere etico e politico dell’educazione, Freire determina chiaramente la non “neutralità” dell’educazione⁵⁵⁷. Dimostra come la dimensione politica sia un carattere intrinseco in qualsiasi curriculum educativo, in quanto ogni programma educativo dovrebbe essere istituito su basi chiare che sono in grado di selezionare fra alternative. D’altro canto, l’impegno per un’idea partitica o per un movimento sociale non dovrebbe sminuire il contenuto equilibrato e rigoroso del curriculum educativo⁵⁵⁸.

Freire conferisce a ogni azione la propria dimensione politica e chiama i partecipanti adulti nell’operazione educativa “agenti storici” necessari al cambiamento.

I bisogni degli oppressi soprattutto nel Nordeste del Brasile sono pressanti, essendo il territorio dilaniato da fenomeni come malnutrizione, accesso limitato all’assistenza sanitaria, approvvigionamento limitato di un’acqua potabile sicura, limitate opportunità educative, impossibilità di votare per gli analfabeti, sfruttamento dei lavoratori ecc. Freire vuole cambiare questa drammatica situazione attraverso una prassi educativa che sia una vera e propria partecipazione politica consapevole. Questo approccio non dovrebbe riguardare solo un modo per riformare le strutture sociali, ma dovrebbe mirare a un cambiamento radicale e rivoluzionario.

⁵⁵⁵ È un segno ineluttabile del fascismo secondo Walter Benjamin

⁵⁵⁶ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. XVI.

⁵⁵⁷ Questa realtà può essere testimoniata ovunque sia a livello locale: politiche di gestione delle istituzioni educative come scuole e università, programmi di pianificazione, criteri di valutazione, regolamenti degli insegnanti [...] ecc.: politiche delle multinazionali che modellano il comportamento e il consumo (per esempio, nell’uso delle tecnologie digitali, di Internet e dei social media), del processo PISA (The Programme for International Student Assessment) dell’OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), dei sistemi di classificazione [...] ecc. Cfr. (Benade, 2012; Freire, 1985, 1987, 1998A, 1998C; Giroux, 1983, 2010; Horton & Freire, 1990; Mayo, 1997, 1999; McLaren, 1999; Roberts, 2000, 2010) in Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

⁵⁵⁸ Cfr. Paulo Freire, *Letter to North American teachers*. In Ira Shor, *Freire for the Classroom, a sourcebook for liberatory teaching*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1987, pp. 211–214.

Di conseguenza, questa pedagogia emancipante non sarà mai così gradita soprattutto nella sua prima fase agli occhi dei soggetti oppressori della società brasiliana: i proprietari terrieri nelle comunità rurali, le élite nelle città, le figure conservatrici della Chiesa cattolica, tanto che Freire sarà destinato ad affrontare una campagna diffamatoria soprattutto dopo il colpo di stato militare del 1964 che lo condurrà in prigione e poi in esilio.

Di conseguenza, Freire costruisce la sua pedagogia umanizzante su diversi principi cognitivi e virtù pratiche da coinvolgere intrinsecamente in operazioni multiformi e lungimiranti, nelle lotte culturali, politiche ed educative che considerano tutte le manifestazioni oppressive nella società come processi disumanizzanti in termini di relazioni, concetti e strutture. Cambiare queste situazioni oppressive dovrebbe implicare soprattutto la lettura critica di una realtà storica che può essere gradualmente contrastata e trasformata.

Freire considera le politiche neoliberiste, specialmente quelle che trovano spazio dopo il colpo di stato militare in Brasile nel 1964, come un male, edificato su principi distruttivi, non umani né morali. Secondo Freire, le politiche neoliberiste indirizzano tutte le energie all'interesse personale, allo sviluppo individuale, alle abitudini consumistiche a scapito della cooperazione e della solidarietà. Infatti, il neoliberismo mercifica e commercializza ogni valore etico e dà priorità assoluta a quella economica al di sopra di tutte le altre considerazioni umanistiche. Di conseguenza, anche la conoscenza diventa una merce preziosa solo per il suo valore di scambio non per il suo ruolo funzionale né per la sua posizione etica nel guidare la visione comunitaria o nel miglioramento del sistema di giustizia sociale. Freire concettualizza i meccanismi neoliberisti come politiche di disgregazione in contrasto con il suo approccio sintetico di aggregazione e unificazione anche tra idee, classi e atteggiamenti contraddittori⁵⁵⁹.

⁵⁵⁹ Per esempio, quando la “conoscenza” è separata dall’operazione di apprendimento che comprende, tra gli altri, gli studenti e gli insegnanti, questa “conoscenza”, figurata con numeri o simboli in un foglio informativo, sarà semplicemente un’assurdità abbandonata o inutile. Questa operazione frammentaria è chiaramente disumanizzante in quanto l’ossessione neoliberale per la misurazione, la standardizzazione delle prestazioni porta inevitabilmente a processi e risultati disumanizzanti, esattamente come stabilito dalle politiche capitalistiche tardive, intrecciate con tendenze globalizzanti, ma devono sradicare tutte le alternative socialiste e/o le aspirazioni democratiche possibili, Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

I. Una cerniera fra umanizzazione e problematizzazione

Per plasmare coerentemente la sua metodologia pedagogica, Freire, adotta un approccio complesso e trasversale oltre ad attingere a varie linee intellettuali (liberalismo, fenomenologia, personalismo, esistenzialismo, marxismo, cattolicesimo radicale, teoria critica, postmodernismo). Diventa così un pensatore eclettico in grado di tessere sistematicamente diverse intuizioni insieme⁵⁶⁰.

Di conseguenza, l'approccio umanizzante, dissimulato a volte tra i suoi interessi filosofici e politici, può essere considerato come il telaio di dei suoi temi educativi.

Alla luce delle dimensioni ontologiche e storiche della pedagogia di Freire, i processi di umanizzazione potrebbero essere intesi problematicamente come una vocazione storica che si manifesta attraverso le pratiche formative concrete e collettive. Attraverso la creazione di domande, la definizione di problemi e la previsione delle possibili conseguenze, possiamo comprendere il mondo delle relazioni che cambia continuamente. Pertanto, Freire prevede il progresso umano come “incompiuto” o “non completo”⁵⁶¹. Inoltre, istituisce la sua teorizzazione sull'accettazione della visione contraddittoria e dialettica hegeliana della coscienza umana (pensare, sentire e volere), e segue il progresso materialistico marxiano (sia “naturale” sia “sociale”) per abbracciare infine le interpretazioni marxiste nella propria metodologia dialogica⁵⁶². Che gli individui possano essere “condizionati” da strutture, politiche e pratiche im/materiali non implica necessariamente che siano pienamente “determinati” da esse. Anche l'agentività individuale può “tirare all'indietro”, plasma modelli e ricrea possibilità di riflessione e di azione

⁵⁶⁰ Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

⁵⁶¹ Nella *Pedagogia degli oppressi*, Freire stabilisce che gli uomini concepiti come esseri storici incompiuti ma anche coscienti della loro incompiutezza, dovrebbero avere la forza e il coraggio di ri-avviare e continuare il processo della loro liberazione, della loro democratizzazione. A tale processo, una nuova educazione ‘paideia’, dovrebbe avere il primato di un'autentica pratica civile mirata ad una convivenza pacifica permanente. Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. XI.

⁵⁶² Freire mette a fuoco la sua teoria della conoscenza in *Estensione o comunicazione?* Egli ne distingue quattro aspetti: quello logico (che si riferisce ai metodi della conoscenza), quello storico (relativo al rapporto fra conoscenza e contesto), quello gnoseologico, (relativo alle finalità della conoscenza) e quello dialogico (relativo alla comunicazione della conoscenza). Egli sviluppa soprattutto quest'ultimo: il soggetto pensante non pensa da solo. La comunicazione deve essere semplice, non semplicistico; nella semplicità si va in fondo delle cose in modo accessibile e non complicato. Ma, invece, il semplicismo non solo rimane alla periferia dell'oggetto, ma si affronta l'oggetto in modo poco serio. Cfr. Paulo Freire, *Extensão ou comunicação*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1971. in Ivi, p. 39.

per quanto riguarda i rapporti di potere tra l'agentività individuale e le strutture sociali opprimenti / oppresse. Secondo Freire, per essere più "umano", si deve essere impegnati nella prassi critica e dialogica rivolta verso una prospettiva trasformativa in termini di valori e virtù.

Stimolare la curiosità, creare situazioni rappresentative, connotazioni sociali intorno a un certo oggetto di discussione sono elementi decisivi per acquisire una coscienza critica, una sensibilità emotiva e un atteggiamento etico in grado di affrontare, circoscrivere e offrire diverse possibilità di risoluzione. Soprattutto quando si condividono le vedute individuali che valutano da angolature diverse un certo argomento e ne escono con visione più matura ed equilibrata.

J. La prospettiva eticamente umanizzante

Freire sostiene che la coscienza dell'altro va sempre rispettata in quanto ognuno dà senso all'altro se non lo completa all'interno di un'unica identità umana anche se è complessa e stratificata. Tale sensibilità dell'altro sarebbe raggiungibile attraverso la comunicazione e il dialogo, l'accettazione, la condivisione e la solidarietà. Altrimenti, ritornerà l'alternativa violenta di annientarci l'uno contro l'altro. Il dialogo è essenziale perfino quando è conflittuale perché sarà in quel caso in grado di mostrare il nucleo della intersoggettività dei dialoganti e quindi di poter descrivere meglio la realtà⁵⁶³.

In questo processo di umanizzazione, riflessione e azione o teoria e pratica formano tutt'uno, e costituiscono, pertanto, una teoria della conoscenza e un'antropologia in cui il sapere ha una funzione di emancipazione.

In *Pedagogia degli oppressi* si vede, fra l'altro, chiaramente in che cosa consista la pedagogia borghese del colonizzatore, la pedagogia bancaria, nella quale la coscienza dell'oppresso si trova immersa nel mondo già sistemato dall'oppressore. Come esito, nasce una certa dualità coscienziale presso l'oppresso: da un lato, si aderisce all'oppressore per ospitare la coscienza del dominatore (i suoi valori, la sua ideologia, i suoi interessi) e la paura di essere libero. Dall'altro lato, si mettono a vibrare il desiderio e la necessità di liberarsi. Così, dentro l'oppresso, nasce un conflitto interiore che avrà bisogno di una compagnia o comunità per aiutare a prendere una decisione. Infatti, "nessuno libera nessuno. Nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano insieme".

⁵⁶³ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. IX.

K. L'impegno etico e l'atto complesso di amare

L'atto di liberare non può essere donato da nessuno. Ma, secondo Freire, l'educazione emancipante è un atto di riflessione profondamente critica ma anche un'azione dialogica. L'educazione emancipante non riguarda quel "tutto che fa brodo". Infatti, Freire sostiene che questa educazione dovrebbe avere un forte senso di organizzazione, direzione e rigore⁵⁶⁴, basato su un reale sacrificio, su lotta e sofferenza nei processi sociali in corso. I processi di liberazione non sono una fase finale da raggiungere; essi comportano lo sviluppo di diverse virtù, nate da un'immensa energia amorosa, etichettata da Freire proprio come *pedagogia dell'amore*.

D'altra parte, alcuni pedagogisti rivolgono un'aspra critica all'"atto di amare", nella *Pedagogia degli oppressi*, avviato dall'oppresso verso l'oppressore per la sua estrema lontananza idealista. In realtà, non vi sono prove storiche né esperienze che possano dimostrare alcun risultato positivo correlato. Al contrario, i sentimenti di rabbia potrebbero produrre spesso una motivazione comune per il cambiamento⁵⁶⁵.

Questa argomentazione può essere associata a una più ampia preoccupazione circa l'approccio di Freire all'oppressione. In un discorso universalista è frequente ridurre il conflitto a un'opposizione binaria tra "oppressori" e "oppressi" senza prestare la debita attenzione alle molteplici forme di oppressione. La situazione oppressiva può spingere, per esempio, un oppresso a diventare, a sua volta, un oppressore violento verso la moglie e i figli.

Nonostante l'ammissione di Freire di una sua debole sensibilità verso gli aspetti oppressivi legati agli interessi etnici e di genere⁵⁶⁶, molti studiosi hanno già apprezzato molti dei suoi valori pedagogici come strumento per avvicinarsi alle suddette aree di ricerca⁵⁶⁷.

⁵⁶⁴ Cfr. Paulo Freire, Ira Shor. *A pedagogy for liberation*. Cit.

⁵⁶⁵ Nel Noddings, *Women and evil*, Berkeley, CA: University of California Press, 1991, pp. 161-162.

⁵⁶⁶ Cfr. Freire & Macedo, cit., 1993; Peter Mayo, cit., 1999.

⁵⁶⁷ Vedi, per esempio,

- Bell hooks, *bell hooks speaking about Paulo Freire—The man, the work*. In Peter McLaren & Peter Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*, London: Routledge, 1993, pp. 146–154.

Freire invita spesso i suoi critici a leggere oltre *Pedagogia degli oppressi*, poiché egli va modificando e migliorando continuamente molti risvolti delle sue precedenti idee. Come dimostrato successivamente nei suoi libri dialogici, Freire difende “l’atto di amare” da una prospettiva etica, in primo piano, ma poi da quella politica ed educativa. Però, nella sua condanna a tutte le forme di discriminazione, Freire promuove un dialogo esplicito condotto fra eguali senza sbilanciamenti di potere fra i dialoganti, basandoci su tutto quanto può accomunare più popoli in termini di principi e virtù universali. Freire si impegna a promuovere un atteggiamento unitario che raccoglie insieme delle diversità ma rimane sempre fondato su un’etica umanizzante. Freire considera le differenze come un carburante per un dialogo proficuo e non un ostacolo affinché non si raggiungano esiti validi.

Freire si ispira a una caratteristica rivoluzionaria dell’amore così come esso è concepito in Che Guevara e concettualizza una nozione complessa in grado di comprendere molte altre virtù come la cura, l’impegno e il rispetto dimostrati nelle riflessioni, nelle azioni e nelle relazioni con gli altri. Questa ricca concezione dell’amore porta a diffondere un senso di vita in cui tutte le componenti della società saranno coinvolte, perché i ruoli funzionali da soli non riescono a realizzare efficientemente una viva relazione sociale che possa creare allo stesso modo delle relazioni interpersonali tra gli individui.

L’umiltà nasce dal riconoscimento cognitivo ed emotivo che tutti i fatti non possono essere raggiunti individualmente né in modo inorganico. È un prerequisito riconoscere le imperfezioni, le fragilità e le debolezze come parte della condizione umana e della constatazione che c’è sempre molto da imparare.

L’apertura è necessaria per ricostruire relazioni di fiducia in modo tale che si possa agevolare così l’operazione di imparare da tutti, fatto che richiede una forma di tolleranza. Sotto questa fede incrollabile nella speranza, enormi capacità potrebbero dover spingere sia l’immaginario umano sia la realizzazione materiale verso l’impegno e la lotta. Ma senza un solido impegno politico, qualsiasi sogno di trasformazione non può avvenire.

-
- Peter Murrell, *Digging again the family wells: A Freirian literacy framework as emancipatory pedagogy for African American children*, 1997. In Paulo Freire, James Fraser, Donald Macedo, Tania McKinnon, & William Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang, 1997, pp. 19–58.
 - Graham Smith, *Paulo Freire: Lessons in transformative praxis*. In Peter Roberts (Ed.), *Paulo Freire, politics and pedagogy: Reflections from Aotearoa-New Zealand*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press. 1999.

L. Il carattere precario della conoscenza

Freire concepisce i processi di apprendimento come percorsi complessi che possono includere molti altri aspetti nella vita dell'uomo: risposte cognitive, emotive, comportamentali che dovrebbero interagire sia con il nostro glossario di concetti che veicolano le nostre relazioni con il mondo materiale, sia con i meccanismi diversi e dinamici di produzione. Ogni sistema educativo dovrebbe essere impostato su determinate strutture sociali ed educative consolidate, incentrate sui poteri che lo controllano, e di seguito rivolto, fra l'altro, ai benefici delle classi e dei gruppi dominanti.

Freire ammette che la conoscenza è necessariamente "incompleta". Quindi, la curiosità di porre domande o di sollevare perplessità è il metodo unico per curare questa natura tesa fra ambiguità e oscurità, fatto che richiede, per raggiungere il traguardo di prendere coscienza, non solo sforzi e sacrifici generosamente spesi, ma anche disciplina e persistenza.

Produrre conoscenza è spesso un processo di apprendimento precario, spesso caratterizzato da situazioni rischiose, destabilizzanti e sconvolgenti per la propria natura creativa e non familiare che mira a scoprire qualcosa di sconosciuto, a riprodurre e testare una nuova realtà.

Di conseguenza, altre contraddizioni e tensioni possono fluttuare sulla superficie dopo l'attuazione di tali operazioni educative, fatto che dovrebbe ammonire gli studenti a rimanere concentrati sul loro studio e ad assumere allo stesso tempo una posizione critica. Gli individui, che sono "troppo certi delle loro certezze", impediscono spesso il processo di apprendimento per se stessi e per gli altri⁵⁶⁸.

M. L'istanza di conoscere e l'atto di studiare

Nel tentativo di far evolvere la sua teoria della conoscenza verso le scienze sociali e le scienze della comunicazione, Paulo Freire stabilisce che ogni conoscenza dovrebbe partire dalla realtà vissuta⁵⁶⁹. Quindi, si istituisce

⁵⁶⁸ Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

⁵⁶⁹ La teoria della conoscenza di Freire, ma soprattutto il suo metodo sull'alfabetizzazione dovrebbe essere compreso nel contesto in cui nasce, nel *Nordeste* del Brasile dove, all'inizio degli anni Sessanta, metà di trenta milioni degli abitanti vive analfabeta nella cultura del silenzio. È necessario "dar loro la parola" affinché possano partecipare alla costruzione di un Brasile padrone del suo destino ed emancipato dal colonialismo. [...] Nel 1964 è

una visione della vita attenta ai rapporti storici tra conoscenza e contesto, ai rapporti di forza fra i componenti rappresentativi della società in termini di linguaggio, comunicazione, dialogo, comunità, emozioni e disponibilità verso l'altro e così via⁵⁷⁰.

L'atto di conoscere dovrebbe oscillare in modo ciclico tra due momenti: uno che produce qualcosa di nuovo e un altro che percepisce il prodotto conoscitivo. Di solito, si separano questi due momenti in modo tale che la scissione rende meno efficace l'atto di apprendere e in seguito il trasferimento della conoscenza. Il responsabile di tale trasferimento ciclico della conoscenza sarà l'insegnante che agisce a seconda della sua portata di pratiche produttive della conoscenza, tipo l'azione, la riflessione critica, la curiosità, il porre delle domande a volte "esigenti", l'inquietudine, l'incertezza. Tali virtù sarebbero indispensabili al soggetto conoscente. Purtroppo, con la scissione tra il produrre e l'apprendere la conoscenza, le scuole e le università si saranno trasformate facilmente in botteghe per la vendita delle conoscenze, fatto che corrisponde all'ideologia capitalista⁵⁷¹.

Secondo Freire, la coscientizzazione si caratterizza per una visione critica della situazione messa a fuoco, con un tentativo di "andare oltre" in modo creativo, libero e non coercitivo.

Freire conferma che non si può *coscientizzare* un individuo isolato, ma una comunità solidale rispetto a una comune "situazione limite". Tale metodo *coscientizzante* si fonda su un atto pedagogicamente umanizzante di tutte le relative pratiche ideate o attuate. Il processo partecipativo sia di chi insegna sia di chi apprende rende difficoltoso un rapporto autoritario. Quindi, l'operazione educativa andrebbe in direzione democratizzante perfino al livello dei contenuti educativi ma anche con rapporti dinamici paritari fra soggetti che insegnano e imparano reciprocamente ed efficacemente⁵⁷².

Freire mette in pratica una teoria della conoscenza che ha come aspetto principale la propria natura dialogica nella produzione del sapere, per contribuire così a una comprensione storica del rigore scientifico in quanto approssimazione metodica all'oggetto del quale ci può offrire un sapere completo, ma non nato all'improvviso⁵⁷³.

previsto l'insediamento di ventimila circoli di cultura per due milioni di analfabeti. Però, il colpo di stato militare interrompe i lavori appena iniziati e reprime tutta la mobilitazione messa in atto. Ivi, p. 13.

⁵⁷⁰ Ivi, p. VIII.

⁵⁷¹ Ivi, p. 11.

⁵⁷² Ivi, p. 14.

⁵⁷³ Ivi, p. 46.

N. Alfabetizzazione e coscientizzazione

Nei diversi programmi di alfabetizzazione diretti personalmente da Paulo Freire, l'insegnante comincia a lavorare, così, essendo attento a tutto ciò che lo circonda. Invece di seguire sillabi o questionari, l'insegnante con un quaderno in mano si mette a registrare le parole più usate, analizzando le varie narrazioni degli studenti in termini di parole, frasi, proverbi, modi particolari di dire o di raccontare delle loro esperienze di vita⁵⁷⁴. Tali parole selezionate dovrebbero rispecchiare non solo vari significati ma anche raggiungere la rilevanza sociale e la rappresentatività di tanti fenomeni linguistici portoghesi⁵⁷⁵.

Il coordinatore dovrebbe essere un promotore di discussione, attento a stimolare e a prolungare il dibattito sulla parola generatrice attraverso le domande e a osservare le difficoltà di espressione del gruppo. Tale parola generatrice dovrebbe essere scritta in modo visibile a tutti gli allievi con l'utilizzo di vari sussidi didattici. Oltre alla cura di trasmettere le tecniche di lettura e di scrittura, anche con i mezzi audiovisivi, gli aspetti innovativi del metodo consistono nel rapporto trasformativo dello strumento in azione educativa durante il processo, oltre alla modalità di rapportare il contenuto culturale alle condizioni di vita sociali, politiche ed economiche dell'analfabeta⁵⁷⁶.

⁵⁷⁴ Freire crede che la necessità di apprendere sia insita nell'uomo, ugualmente quanto l'esigenza di nutrirsi. C'è un mondo circoscritto che fornisce il cibo e ugualmente incide attraverso tanti processi di mediazione simili insegnamenti e precetti. Secondo Paulo Freire, in portoghese basterebbe quasi una ventina di parole generatrici per completare l'alfabetizzazione iniziale, che umanizza, liberando. Ivi, p. 15.

⁵⁷⁵ Queste parole devono codificare (rappresentare) un modo di vita della gente del luogo, perché, più tardi, sarebbero de-codificate, e ad ogni parola sarebbe associato un gruppo di questioni esistenziali e politiche. [...] Questo contesto figurativo fornisce un sostegno psicologico alla parola nella mente dell'analfabeta. La parola generatrice funziona da chiave. Essa viene presentata nel contesto concreto, come nel classico esempio della parola – mattone. Esempio della “parola generatrice”: salario. Idee per la discussione: valorizzare il lavoro, la ricompensa lo scopo del salario, mantenere il lavoratore con la sua famiglia, l'orario del lavoro, il salario tra il minimo e il giusto, riposo settimanale, ferie, tredicesima. Scopo della conversazione: condurre il gruppo a discutere la situazione salariale dei contadini, i propri motivi sottostanti, il valore e la ricompensa del lavoro, scoprire il dovere di esigere un salario giusto; Avviamento alla conversazione: confinare il quadro della situazione salariale, su tanti piani sociali, legali, ... ecc. Ivi, p. 15.

⁵⁷⁶ Ivi, p. 17.

Le tre fasi del metodo⁵⁷⁷ cominciano con la ricerca di riscoprire il mondo attraverso parole generatrici e pienamente rappresentative. Dopodiché si tematizza e si codifica il nuovo mondo creato da tale nuova parafrasi che è in grado di sostituire il vecchio modo e mondo. Infine, si ritorna dall'astrazione al concreto per problematizzare il mondo attuale, spinti dalla voglia di trasformarlo in un altro mondo socialmente più giusto ed esteticamente più bello⁵⁷⁸.

Alla fine degli anni Sessanta, Freire impiega nella sua pedagogia la controversa nozione di coscientizzazione (dal portoghese *conscientização*), al fine di chiarire diversi modi e livelli di coscienza, rilevati principalmente in Brasile:

Coscienza magica (semi-intransitiva): è dominante nelle comunità contadine rurali, associata a una sorta di rassegnata accettazione dei problemi sociali spesso attribuiti alla “volontà di Dio” o al destino.

Coscienza naif: è comune tra le nuove popolazioni urbane emerse in Brasile nel XX secolo, accetta l'importanza del cambiamento, ma solo quella del tipo riformista. Tra questi gruppi l'accento è posto sulle polemiche, sulle prestazioni e sulle apparenze piuttosto che su un'attenta analisi storica o strutturale.

⁵⁷⁷ Tali fasi si dispiegano come segue: 1. Fase della ricerca: fase della scoperta dell'universo lessicale in cui sono selezionate le parole generatrici in funzione della ricchezza sillabica, del valore fonetico e, soprattutto, del significato sociale che hanno per il gruppo, avvenuta tramite incontri informali con gli abitanti della zona nella quale si lavora, convivendo con loro, sentendo da vicino i loro problemi ed apprendendo gli elementi della loro cultura. 2. Fase della tematizzazione: nel quale, sono codificati e de-codificati gli argomenti sollevati nella fase della presa di coscienza, vengono contestualizzati, e sostituiscono così la visione magica iniziale con un'altra critica e sociale. Si scoprono in tal modo nuovi temi generatori, relativi a quelli iniziali. Oltre alle schede per la scomposizione delle famiglie fonetiche e si forniscono sussidi per la lettura e la scrittura. 3. Fase della problematizzazione: In questo viaggio di andata e ritorno dal concreto all'astratto, si torna al concreto, ma quello problematizzato. Si scoprono i limiti e le possibilità della situazione concreta iniziale per mettere in azione una pratica culturale, politica, sociale che mira al superamento degli ostacoli alla omizzazione. Saper leggere e scrivere diventa uno strumento di lotta per raggiungere la *coscientizzazione*. La realtà oppressiva è vissuta come una condizione che può essere superata. L'educazione per la liberazione deve sfociare nella prassi trasformatrice, atto dell'allievo come soggetto, organizzato collettivamente. Ivi, p. 17.

⁵⁷⁸ Paulo Freire ammette di non aver inventato alcun metodo di alfabetizzazione. Infatti, questo metodo è riscontrato prima, a titolo esemplificativo, nella scuola di Barbiana di don Milani. Esaminando la comunicazione tra il tecnico e il contadino nell'ambito della società agraria, Freire sostiene che non impara colui che è “riempito” dagli altri con contenuti contraddittori al suo modo di vita agraria, e che l'agronomo-educatore che non conosce la visione del mondo del contadino non riesce a fargli cambiare atteggiamento. Non basta acquisire la capacità tecnica senza impegnarsi a coscientizzarsi. Ivi, p. 28.

Coscienza critica: è il modo di pensare in cui Freire stesso è impegnato, è caratterizzato da una profonda ridefinizione, interpretazione e raffronto tra i problemi. La volontà di impegnarsi nel dialogo e la disponibilità ad accettare il nuovo senza rifiutare il vecchio semplicemente perché è vecchio sono delle qualità tipiche di questa coscienza.

Freire non valuta questi diversi modi di coscienza come statici, sequenziali o impostati su base lineare progressiva. Eppure, non imposta la coscientizzazione come una bacchetta magica educativa in grado di risolvere tutti i problemi sociali. Inoltre, Freire, frustrato dai frequenti e continui malintesi rispetto al suo metodo, decide di smettere di usare questo termine *conscientização*, soprattutto quando non ottiene i risultati attesi al di fuori dei contesti dell'America Latina, come nel caso della Guinea-Bissau in Africa. Ma rimane fedele al suo atteggiamento emancipante e critico dell'educazione come scopo fondamentale della sua pedagogia⁵⁷⁹.

Freire inizia il suo processo di coscientizzazione con i suoi colleghi attraverso lo svolgimento di una analisi linguistica approfondita delle narrazioni dei suoi studenti. Quando individua le principali parole generative, lascia che i suoi studenti, in seguito, ricombinino consonanti e vocali di quelle parole principali per generare altre parole. Su un altro livello culturale, Freire lascia che i suoi partecipanti parlino in modo interattivo di questioni comuni come la natura, la cultura, le relazioni umane. Pur mantenendo una stretta associazione tra “parola” e “mondo”, i partecipanti sarebbero abilitati non solo ad acquisire rapidamente capacità di lettura e scrittura di base, ma anche ad approfondire la loro consapevolezza della società in cui vivono⁵⁸⁰.

La base epistemica su cui Freire costruisce la sua pedagogia è che nessuno è completamente ignorante né pienamente informato. Quindi, all'interno di questa concezione moderata, le nostre coscienze rimangono sempre incomplete e mutevoli secondo l'intimità della nostra relazione interattiva con le variabili del mondo. Pertanto, la coscienziosità non è una questione di “innalzamento” così meccanica della coscienza, ma è come un processo riflessivo continuo, insinuante e sempre mutevole⁵⁸¹.

Riguardo alla “correttezza” di qualsiasi metodo di pensiero, Freire ritiene necessaria la sua caratteristica “critica” come *condictio sine qua non*. In tutti i suoi compiti educativi, Freire parte dal “basso” come vero livello di

⁵⁷⁹ Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

⁵⁸⁰ Cfr. Bee, 1980; Freire, 1976; Lankshear, 1993; Roberts, 2000; Taylor, 1993. In *Ibidem*.

⁵⁸¹ Peter Roberts, (1996a). *Rethinking conscientisation*. *Journal of Philosophy of Education*, 30(2), 179–196.

preparazione dello studente che sarà il punto di riferimento da cui ogni programma di insegnamento dovrebbe iniziare.

Freire, malgrado il suo apprezzamento del dialogo che pone delle domande nei suoi programmi educativi, respinge l'ethos individualista occidentale⁵⁸². In risposta alle accuse dell'“invasione culturale”, introdotte soprattutto nelle società non occidentali, ammette la possibile influenza di ogni “intervento educativo” nella vita di ogni studente, ma distingue tra “l'intervento” e “l'imposizione” in tutte le forme di formazione. Freire conferma la sua visione del mondo in quanto abbastanza “intermedia” fra quella “orientale” e l'altra “occidentale”.

O. Tra l'educazione “bancaria” e l'educazione “problematizzante”

Freire considera difficile l'atto di studiare in modo critico poiché esige una disciplina che si raggiunge solo con la pratica, diversamente dall'“educazione bancaria” che uccide la curiosità e la creatività e ipnotizza il senso critico in favore di una forza magica maggiore che detiene il testo da studiare⁵⁸³.

Secondo Freire, nella concezione “bancaria” (borghese), è l'educatore che sa, pensa, esprime, sceglie, pianifica i programmi, mentre gli allievi si adeguano a ricevere, come cadaveri. Insomma, l'educatore è il soggetto del processo, mentre gli allievi ne sono solamente l'oggetto, in quanto dominano i rapporti di tipo narrativo e dissertativo. L'educazione diventa l'atto di depositare un valore (come in banca); il “sapere” sarà un dono di quelli che si ritengono più saggi degli altri a coloro che non sanno nulla. Come esito, l'educazione bancaria ha lo scopo di mantenere la divisione fra quelli che sanno e quelli che non sanno, fra oppressori e oppressi, negando così il dialogo. Al contrario, l'educazione problematizzante si basa sul rapporto dialogico-dialettico tra l'educatore e gli allievi: entrambi apprendono insieme. Il dialogo è, pertanto, un'esigenza esistenziale che permette di comunicare e andare oltre l'immediatamente vissuto. Superando le situazioni limite, l'educatore-allievo arriva ad avere una visione totalizzante del contesto, già a partire dall'elaborazione del programma e dei temi generatori, dalla comprensione delle contraddizioni, fino a giungere all'ultima tappa dello sviluppo di ogni studio⁵⁸⁴.

⁵⁸² Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

⁵⁸³ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 11.

⁵⁸⁴ Ivi, p. 34.

Gli studenti non sono completamente ignoranti né privi (tabula rasa) di qualsiasi concetto. Anzi, la conoscenza trasformativa, capace di cambiare, non è di natura statica, neutra o trascendentale. Freire problematizza molti concetti fondamentali della realtà, nella fase della coscientizzazione, e costruisce la sua formazione sfaccettata sulla ridefinizione e riproporre dei problemi. Egli vede la realtà come una complessa rete di relazioni dinamiche e interattive che dovrebbero cambiare continuamente. Quindi, la sua alternativa educativa è focalizzata sulla posizione di problemi piuttosto che sulla diffusione di risposte. Essa si sente costretta a mettere in discussione ogni elemento che possa ridefinire la realtà, non dando nulla per scontato, soprattutto quando si affrontano contesti complessivamente culturali come quelli fortemente colpiti dai flussi migratori nell'era della globalizzazione. Da questo approccio dialogico non consegue necessariamente il mettere in discussione o problematizzare ogni singola realtà o ogni fatto sociale.

Questa forma di educazione problematica (a volte chiamata *educazione autentica o educazione liberatoria*) inizia di solito da un presupposto equilibrato basato sul fatto che sia gli insegnanti sia gli studenti hanno qualcosa da offrire a una situazione educativa. Ecco perché il dialogo dovrebbe occupare una posizione centrale in tutte le situazioni formative⁵⁸⁵.

All'interno della "formazione bancaria" Freire evidenzia la natura autoritaria che riflette un più ampio sistema sociale oppressivo il quale sopprime esplicitamente o implicitamente la differenza o il dissenso e nega la possibilità di un'agentività critica nella costruzione della conoscenza⁵⁸⁶.

⁵⁸⁵ Sotto il profondo impatto delle ingiustizie sociali a cui Freire assiste in Brasile e delle risposte estremamente passive delle classi oppresse tra agricoltori e operai, Freire è convinto che ogni cambiamento reale deve iniziare prima nella coscienza critica di coloro che sono oppressi dalla loro realtà e dalle sue implicazioni insieme ad altri contesti nazionali e internazionali. Quindi, il suo inizio è necessariamente dialogico e in comunità, ma guidato con una grande energia spirituale, impegno etico, impegno politico a lungo termine e attività prioritarie, il tutto in un *approccio di umanizzazione* e non solo un *metodo* da standardizzare o generalizzare. Eppure, ogni situazione educativa ha i suoi particolari unici o identificatori. Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

⁵⁸⁶ Il lavoro di Freire in Brasile come educatore degli adulti per l'alfabetizzazione gli permette di studiare a fondo come la formazione bancaria tradizionale possa creare studenti isolati e fuori dalla realtà quotidiana. Freire, offrendo un modo alternativo di pensare all'alfabetizzazione e allo scopo dell'educazione efficiente, si prende la briga di studiare la vita dei suoi studenti adulti, ascoltando attentamente le loro diverse storie di speranza e disperazione, e come riescono a relazionarsi con il mondo, come e perché scelgono di adattarsi o resistere ad alcune condizioni. Quindi, l'educazione bancaria disumanizza sia l'insegnante che gli studenti, trattando gli studenti come oggetti vuoti piuttosto che soggetti razionanti nel corso dell'apprendimento. Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

D'altra parte, Freire esorta alla formazione bilanciata tra l'umanistico e l'altro tecnico⁵⁸⁷ che può essere un'estensione della formazione tardo-capitalista⁵⁸⁸.

P. La coerenza

In Freire, la caratteristica sostanzialmente trasversale e sottostante a tutte le pratiche formative sarebbe la coerenza, soprattutto fra teoria e pratica⁵⁸⁹. Come insegnante, egli è attento ad ascoltare bene ognuno dei suoi alunni senza fare analisi di ogni cosa. Davanti a un disaccordo, egli non contesta aggressivamente l'oppositore, ma invece difende con passione il suo punto di vista e dimostra allo stesso tempo un rispetto profondo all'interlocutore. Tale rispetto, però, non lo porta a diventare indifferente, a mollare o a tollerare il *laissez-faire* che rende l'educatore come un mero "facilitatore" senza una vera presenza attiva in classe⁵⁹⁰. Un altro aspetto

⁵⁸⁷ Freire scrive: "Una educazione che si oppone alla capacità tecnica degli individui è tanto inefficiente quanto quella che si riduce alla competenza tecnica senza una generale formazione umanista". Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 38.

⁵⁸⁸ Mentre Freire si lascia accusato di avanguardismo, condanna aspramente la formazione bancaria autoritaria per la sua chiara mancanza dialogica. Tuttavia, Freire abbraccia da Amílcar Cabral, fra l'altro, la nozione altamente problematica del "suicidio di classe" nel caso non sia contestualizzata bene all'interno di una situazione rivoluzionaria come succede in Guinea-Bissau. Vedi Peter Mayo, *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*. London, Zed Books. 1999.

⁵⁸⁹ La coerenza discreta dovrebbe essere la virtù principale dell'educatore rivoluzionario. Ma non è quella coerenza assoluta che sarà stupida, perché rende le persone incapaci di cambiare, perché nega la storia e la capacità di cambiare. Con la coerenza s'intende quell'omogeneità fra la scelta politico-pedagogica e la pratica funzionalmente messa al servizio di tale scelta. La coerenza non è quindi un mero atteggiamento scientifico né soggettivista. Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 51.

⁵⁹⁰ Freire, destabilizzando alcune barriere tradizionalmente ingiuste tra insegnanti e studenti, afferma all'insegnante il diritto e la responsabilità di esercitare *l'autorità* e di essere *un'autorità*, senza diventare *autoritario*. Inoltre, il ruolo dell'insegnante dovrebbe superare quello di un semplice *facilitatore*. Di conseguenza, gli insegnanti devono essere ben preparati per le lezioni, per esempio, in termini di: organizzare programmi strutturati per i loro corsi, presentare alcune indicazioni sulla lettura del materiale, essere consapevoli del tempo adeguato di intervento sia per guidare un dialogo educativo che per sostenerlo, svolgendolo in modo produttivo, incitando gli studenti a raggiungere prospettive concorrenti per affrontare questioni complesse, ed ad essere sempre disposti a essere criticati o sfidati personalmente sulle proprie idee. Ciò non dovrebbe sminuire l'assunzione di posizioni

paternalista può comparire quando ci si trovi ad avere un insegnante traduttore che suggerisce agli studenti l'idea che le fonti originali siano troppo difficili per essere comprese, fatto che può uccidere la curiosità epistemologica degli studenti⁵⁹¹.

Q. Nessuna risposta è definitiva

Freire non critica solo chi non comprende le sue idee e il loro contesto storico, ma anche, e per lo stesso motivo, i suoi seguaci che prendono le sue teorie o alla lettera o fuori contesto. Siccome tali ammiratori si accontentano dei suoi primi testi e non leggono quanto vi è stato modificato o aggiunto oltre alle critiche che rivolge Freire a se stesso nei libri successivi, non possono raggiungere tale dimensione trasformativa e qualitativa nelle pratiche di apprendimento e ri-apprendimento che non si ferma mai⁵⁹². Freire considera se stesso come uomo del suo tempo che ha una naturale paura di essere superato e cerca di prepararsi al giorno in cui dovrà accettare il superamento come suggerisce Ivan Illich⁵⁹³.

Nell'atto di domandare sta l'essenza della conoscenza. Gli insegnanti autoritari finiscono col reprimere le domande dei loro alunni, o rispondere a domande che gli alunni non si pongono. Pertanto, ogni insegnante autoritario è rozzo, non ha garbo e non vede l'esistenza dei suoi alunni⁵⁹⁴.

Questa teoria dialogica è opposta all'altra della classe dominante intrinsecamente anti-dialogica. Per questo Freire non accetta la posizione di chi vuole "liberare dominando", ossia, la posizione di chi si professa rivoluzionario, ma continua a utilizzare gli stessi metodi autoritari della classe dominante. Egli denuncia i falsi rivoluzionari che vogliono fare la rivoluzione da soli perché non hanno fiducia nella capacità delle masse popolari. Pensa che ciò sia una vera e propria "incoerenza". La liberazione non è opera

diverse di fronte a problemi controversi, a condizione che tale non debba imporre un certo punto di vista in favore di un altro, anche se è il punto di vista dell'insegnante stesso, p. Roberts, cit., 2017, pp. 1-24. Freire e Macedo. *Un dialogo*. In Davide Zoletto, (a cura di), cit., pp. 11-12.

⁵⁹¹ Ivi, p. 19.

⁵⁹² Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 50.

⁵⁹³ I critici considerano Freire impegnato, in una certa misura, alle correnti postmoderne, postcoloniali e ambientali, soprattutto dopo la visione espressa da Freire e la simpatia per il postmodernismo come un atteggiamento "progressista" di apertura che potrebbe essere concettualizzato nel principio di non essere "troppo certi delle proprie certezze". Ivi, p. 69.

⁵⁹⁴ Ivi, p. 51.

di una persona, di un gruppo o di un partito, ma è soprattutto un'opera di tutti⁵⁹⁵.

R. L'educatore "pazientemente impaziente"

Per motivi di coerenza, Freire vede nell'educatore rivoluzionario un ricercatore problematico ma "pazientemente impaziente": "il rivoluzionario fa oggi solo il possibile, ma siccome è impazientemente paziente, farà domani quello che ora è impossibile". Questa radicalità denominata da Paulo Freire "democrazia" diviene sinonimo di una rivoluzione possibile atta a realizzare una società di eguali, in cui tutte le dimensioni dell'essere umano si possano concretizzare nella libertà come diritto naturale ed essenziale. Dunque, pedagogia ed educazione vanno impiegate come una pratica socialmente problematizzante per l'emancipazione dell'uomo⁵⁹⁶.

La coerenza dialettica e non metafisica ha bisogno di essere "pazientemente impaziente" per riuscire a distinguere l'ideale dal possibile. Allontanarsi da questo principio dialettico significa cadere nell'atteggiamento "spontaneista" di chi incrocia le braccia e aspetta che la storia si faccia meccanicamente, o nell'atteggiamento autoritario di chi perde la pazienza storica e agisce come se la storia dipendesse solo da sé e dal suo pensiero. Questo principio si traduce nella pratica attraverso quello che egli chiama radicalità democratica, che non è né la socialdemocrazia, né il riformismo. Secondo Freire, radicalità democratica è sinonimo di "rivoluzione possibile" e di socialismo⁵⁹⁷.

⁵⁹⁵ *Ibidem*.

⁵⁹⁶ Ivi, p. X.

⁵⁹⁷ Con essere *pazientemente impazienti* s'intende il fatto di essere storicamente situati. Si può rompere con il contesto storico in due modi: con la pazienza o con l'impazienza. Il primo è il caso dei volontari, di quelli che "perdono la pazienza storica" e credono di poter cambiare la storia indipendentemente dalle circostanze. Come dice Paulo Freire, i volontari vogliono "fare la rivoluzione da oggi a giovedì". Il secondo caso è quello degli immobilisti, dei meccanicistici, che rompono con l'impazienza a favore di una pazienza senza limiti. Finiscono nella passività, nella basicità (atto di lasciare la responsabilità nelle mani di supposte basi, mettendosi da parte), nello "spontaneismo", che è un altro modo di negare la storia. Per questo, Paulo Freire dice che l'educatore rivoluzionario deve essere *pazientemente impaziente* e mantenere un rapporto dinamico fra la pazienza e l'impazienza. Con frequenza, Paulo Freire attribuisce questa virtù rivoluzionaria ad Amílcar Cabral, l'autore di questa espressione. Ivi, p. 52.

S. Il dialogo come strumento strategico

Il dialogo non andrebbe considerato come una mera tecnica né come una tattica per raggiungere risultati migliori, ma è una vera e propria parte integrante della natura umana comunicativa e un carattere sociale e non meramente individualistico nel processo del conoscere. Non c'è progresso umano senza un dialogo in cui gli uomini si confrontano per trasformare la realtà e per poterla, di seguito, progredire⁵⁹⁸. In tale senso, il dialogo come processo di apprendimento e conoscenza dovrebbe sempre comprendere un progetto politico con l'obiettivo di smantellare le strutture e i meccanismi di oppressione più diffusi sia nell'educazione sia nella società⁵⁹⁹.

Per mettere in pratica il dialogo, l'educatore non può porsi nella posizione ingenua di chi pretende di essere il detentore di tutto il sapere, ma dovrebbe assumere prima di tutto l'atteggiamento umile di chi sa di non sapere tutto, e riconoscere che l'analfabeta non è un essere umano perduto, fuori dalla realtà, ma qualcuno che ha un'esperienza di vita e che, anche per questo, è portatore di un sapere.

T. La curiosità

La curiosità epistemologica costituisce il catalizzatore che è in grado di produrre prontezza e vivacità nella mente cosciente per renderla aperta al compito di affrontare un oggetto di conoscenza. Tale curiosità produrrà di seguito un dialogo cognitivamente proficuo e non una mera conversazione o chiacchiere che non possono trasformare in conoscenza le esperienze e le storie condivise. Mentre la curiosità spontanea si propone come cura contro l'educatore burocratizzato dalla mente sistematicamente standardizzato. L'educatore burocratizzato si trova a concedere intervalli di tempo precisi ai propri studenti per prendere la parola, entro una forma di democrazia burocratizzata, a volte banalizzata, che non ha spesso più alcun collegamento con l'oggetto di conoscenza. In questo caso, essendo "facilitatore" meccanico, l'educatore rende meccanico pure l'intero processo del finto dialogo, reso puro verbalismo e privo di alcuna curiosità epistemologica⁶⁰⁰. Accettare acriticamente qualsiasi metodo, a prescindere dalle sue finalità, può facilmente

⁵⁹⁸ Paulo Freire e Donaldo Macedo. *Un dialogo*. In Davide Zoletto, (a cura di), cit., p. 14.

⁵⁹⁹ Il dialogo dovrebbe essere considerato come un processo di apprendimento e conoscenza e non una mera conversazione focalizzata meccanicamente sull'esperienza vissuta dell'individuo per non rimanere all'interno della sfera psicologica. Ivi, pp. 17-19.

⁶⁰⁰ Ivi, pp. 23-25.

trasformarsi in una nuova forma di rigidità metodologica, e, quindi, una forma di terrorismo metodologico⁶⁰¹. Può esistere un ulteriore rischio di dequalificazione degli studenti, un problema indotto dal dialogo vuoto e dalle conversazioni formali non orientate verso una valorizzazione dell'esperienza che abbraccia una nuova conoscenza e rende poi più universale la propria esperienza. Quindi l'educatore dialogico ha un compito faticoso magari limitato dagli eventuali dolori perfino quelli fisici riscontrabili durante tale pratica formativa⁶⁰². D'altra parte, Freire, seguendo Marx in *Terza tesi su Feuerbach*, sostiene la direzione a doppio senso dell'educazione dove l'educatore ha bisogno di essere educato per raffinare così le sue conoscenze e, di seguito, rendere più precise e mirate le sue scelte tanto con lo studente quanto con tutta la sua cerchia sociale⁶⁰³.

Di conseguenza, quando gli studenti si trovano incapaci di impegnarsi in un processo rigoroso di apprendimento e conoscenza e preferiscono, invece, rimanere ai margini dell'oggetto di conoscenza, rendono se stessi immaturi, da un punto di vista intellettuale, per poter rafforzare la loro collocazione storica e riflessione critica su un processo educativo che possa aiutare a sperimentare e acquisire il rigore dell'esplorazione e della conoscenza generalizzabile⁶⁰⁴.

Malgrado sia attiva la dimensione individuale nel processo di conoscenza, essa non sarà sufficiente a costruire il processo sociale dialogico con una pratica pedagogica innovativa e progressista.

⁶⁰¹ Ivi, p. 28.

⁶⁰² Ivi, pp. 23-28.

⁶⁰³ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 71.

⁶⁰⁴ Paulo Freire e Donaldo Macedo. *Un dialogo*. In Davide Zoletto, cit., pp. 30-33.

U. L'intellettuale e le masse popolari

Sul rapporto fra l'intellettuale politicamente militante (organico) e le masse popolari⁶⁰⁵, Freire avvisa che tale intellettuale quando si sente incapace, può diventare autoritario o almeno propenso all'autoritarismo per poter superare gli ostacoli possibili verso la trasformazione mirata⁶⁰⁶.

Freire, quale educatore, non si considera in grado di imporre niente agli oppressi. Egli presenta solo delle alternative possibili da seguire se gli oppressi le accettano. Altrimenti, non avrà alcuna bacchetta magica per raggiungere un determinato sogno di liberazione⁶⁰⁷.

Il principio della responsabilità etica ricopre una funzione di radicale importanza nella pedagogia di Freire. Poiché davanti a un oppresso che non vuole sapere le ragioni della propria oppressione si dovrebbe immaginare la situazione di chi sta davanti a qualcuno che voglia suicidarsi. Non si dovrebbe lasciarlo fare quanto vuole. Quindi, non si dovrebbe rimanere in silenzio né neutrali davanti a un errore⁶⁰⁸ a condizione che l'educatore abbia una certa chiarezza politica che gli possa proteggere da cadere nelle cantonate grossolane.

Freire sostiene che, nella prospettiva rivoluzionaria, ciò che dovrebbe creare la differenza fra l'insegnante e l'allievo sarà questa autorevolezza dell'insegnante, nata dalla sua padronanza della materia della quale si occupa senza un implicito antagonismo autoritario indotto dai rapporti di forza⁶⁰⁹. Freire, posizionandosi in modo bilanciato, sostiene che ogni operazione educativa dovrebbe implicare giocoforza un'autorità direttiva, da chiunque sia

⁶⁰⁵ L'intellettuale "organico" - a detta di Gramsci - converge anche in Freire, in quanto non sarà un semplice assistente né *facilitatore*, ma metterà pienamente la sua competenza al servizio delle masse, non dimenticando che la sua capacità critica non è superiore né inferiore alla sensibilità popolare. Tutte e due le visioni servono alla lettura della realtà. Secondo Freire, non c'è dicotomia tra sentire un fatto ed apprendere la sua ragion d'essere, diversamente dalla visione separatista di Benedetto Croce, biforcata in grossomodo tra una religione da insegnare alle masse e una filosofia da insegnare agli intellettuali. Cfr. Peter Mayo, *Antonio Gramsci and his relevance for the education of adults*. Educational philosophy and Theory. Taylor & Francis. 2013.

⁶⁰⁶ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 38.

⁶⁰⁷ Paulo Freire e Donaldo Macedo. *Un dialogo*. In Davide Zoletto, (a cura di), cit., pp. 48-49.

⁶⁰⁸ Ivi, p. 53.

⁶⁰⁹ Ivi, p. 9.

fatta l'educazione. Nello stesso tempo, però, egli vede che rispettare veramente l'alunno non significa lasciarlo nell'ignoranza, né manipolarlo⁶¹⁰.

Partendo dalla natura direttiva di ogni tipo di educazione, Paulo Freire distingue fra gli educatori (uno è liberatore e un altro addomesticatore) e spiega come l'insegnante dovrebbe provare a superare tale tensione liberatrice attraverso un atteggiamento democratico in rapporto alla sua direttività⁶¹¹.

V. Le differenze culturali

Freire, riconoscendo le differenze culturali e storiche fa cenno a un divario fra differenze interculturali dovute ai fattori di classe, razza e genere e altre differenze nazionali, che ne costituiscono un'estensione e saranno in grado di produrre ideologie e pratiche discriminatorie e, di seguito, resistenze a tali pratiche⁶¹². Di solito, la discriminazione viene prodotta dalla cultura egemone, mentre la resistenza, che può essere più o meno pacifica, viene prodotta dalla cultura discriminata in forma di ribellione. A questo proposito Freire commenta: “Tuttavia, a volte, la resistenza diventa una riflessione critica che porta a una ricreazione del mondo”⁶¹³.

Secondo Freire, non c'è un netto spartiacque che possa delineare le interferenze fra le ideologie diverse o conflittuali. Poiché essendo dialettiche e interferenti, tali ideologie non possono essere così pure da poter garantire gli interessi di un certo ceto o razza né essere immuni dalla discriminazione che fanno o subiscono. Perfino all'interno di un'unica ideologia, non si può garantire tale discriminazione in quanto tale ideologia è raffigurabile in pratiche concrete di comportamento che muta continuamente fra l'individuale e il sociale, fra i fattori di distanza, adattamento o resistenza all'oppressione, fra i rapporti di forza interni ed esterni che cambiano da contesto a contesto e fra passato e presente⁶¹⁴.

Infatti, sarebbe impossibile poter superare tali relazioni interculturali di oppressioni, discriminazione, adattamento o ribellione senza comprendere i loro processi storici nei quali sono stati creati e sono maturati quei meccanismi. Inoltre, emerge qui il ruolo trasformativo del progetto freiriano, caratterizzato da un orientamento politicamente liberatorio, che riconosce la

⁶¹⁰ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 37. Paulo Freire e Donaldo Macedo. *Un dialogo*. In Davide Zoletto, (a cura di), cit., pp. 9-18.

⁶¹¹ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., pp. 37-38.

⁶¹² Paulo Freire e Donaldo Macedo. *Un dialogo*. In Davide Zoletto, (a cura di), cit., p. 64.

⁶¹³ Ivi, p. 65.

⁶¹⁴ Ivi, pp. 66-67.

storia come possibilità e non con un determinismo meccanico⁶¹⁵, dal quale il presente è condizionato e che vede l'educazione come opportunità e sfida per scoprire orizzonti possibili di cambiamento⁶¹⁶. Come esito, sarà reinventato un nuovo mondo, più umano nel quale “si prepari la concretizzazione della grande Utopia: l'Unità nella diversità”⁶¹⁷.

W. Il ruolo della razza nei processi di oppressione

Uno dei modi frequentemente utilizzati per distorcere la realtà e per rendere invisibile la discriminazione nella società è rappresentato da quelle etichette retoriche politicamente impiegate che danno a volte degli esiti efficaci, soprattutto quando gli oppressi non hanno tale voce ugualmente percepibile. Per esempio, l'etichetta della “minoranza” costituisce concretamente la maggioranza, mentre gli oppressori rappresentano di solito l'ideologia e la classe dominante della “minoranza”. L'etichetta delle “persone di colore”, abbracciata anche da molti gruppi razziali ed etnici per definire se stessi, può suggerire semanticamente che il bianco non sia di colore, rendendo ideologicamente invisibile il bianco⁶¹⁸. Gli oppressi non dovrebbero mai accettare tutte quelle classificazioni per non rimanere sempre divisi e disgregati per etnicità, lingua, genere e classe⁶¹⁹.

Prendere coscienza della classe come categoria può aiutare a evitare le generalizzazioni superficiali. Anzi, Freire ammette: “non si può comunque comprendere a fondo il razzismo senza un'analisi di classe”⁶²⁰. Altrimenti, si cadrà in un settarismo deprecabile, anzi da combattere. Basti pensare all'esempio recente del caso di George Floyd che dagli Stati Uniti ha avuto poi ripercussioni globali nel riflettere il tenore della violenza razzista da parte

⁶¹⁵ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., pp. 87-88.

⁶¹⁶ Paulo Freire e Donald Macedo. *Un dialogo*. In Davide Zoletto, (a cura di), cit., pp. 68-72.

⁶¹⁷ Ivi, p. 73.

⁶¹⁸ Ivi, pp. 75-76.

⁶¹⁹ Freire ribadisce: “[in Guinea Bissau] dove i colonizzatori hanno usato il pretesto dell'inferiorità razziale per disumanizzare gli afroamericani relegandoli a uno status subumano di creature [...] quasi animali, la lotta anticolonialista ha dovuto prendere la razza come un fattore determinante nella propria condanna del colonialismo. [...] Da Amílcar Cabral a Frantz Fanon si trovano molte analisi acute della storia crudele e tragica dell'imperialismo razzista. Per Memmi, “è significativo che il razzismo faccia parte di ogni colonialismo, sotto tutte le latitudini”. Cfr. Albert Memmi, *Ritratto del colonizzatore e del colonizzato*, Napoli, Liguori, 1957, p.68, in Ivi, pp. 80-81.

⁶²⁰ Ivi, pp. 82-84.

delle autorità che devono paradossalmente, per prime, rispettare e applicare debitamente la legge⁶²¹.

La lotta per la giustizia razziale dovrebbe costituire un dovere etico e civile in modo tale da far sì che il razzismo rimanga come componente perennemente integrante dell'identità occidentale. In una prospettiva di speranza che vuole evitare che le teorie e le pratiche formative si trasformino in forme di essenzialismo, stereotipizzazione o ghettizzazione⁶²², una pedagogia si dovrebbe avviare a partire dalle opere di chi subisce e analizza a fondo le ripercussioni del razzismo, innanzitutto tanti degli scrittori afroamericani come bell hooks, Toni Morrison, Cornel West, Maning Marable, Denick Bell, Spivak ecc. Freire, citando proprio Spivak, ribadisce l'importanza di "imparare a imparare dagli oppressi" ma anche tiene presente il pericolo della metamorfosi dei rapporti di potere in nuove forme di oppressione⁶²³.

Uno degli atteggiamenti tardocapitalisti che rappresentano l'oppressione sarebbe quella di intellettualizzare l'oppressione e relativizzare le relazioni fra oppresso e oppressore al punto da renderla qualcosa di astratto. Di conseguenza, emerge l'esigenza di riscrivere la storia dell'oppressione come se si trattasse di semplici narrazioni che osservano così l'oppresso da varie angolature senza nominare neanche toccare l'area dell'oppressore. Questa tattica politica può far sembrare che la vittima, una volta che le sia concessa la parola, sarà capace di prendere le redini della gestione di tale situazione, fatto che confonde così i ruoli e mescola le carte con lo scopo di sgravare le coscienze e allontanare la responsabilità morale o perfino politica da qualsiasi resoconto⁶²⁴. Freire, malgrado accetti di ascoltare tutti i pareri per quanto siano estremi, dichiara:

⁶²¹ Durante la ricerca sulle differenze all'interno dell'unica classe, non si dovrebbe ridurre il ruolo vitale del razzismo soprattutto perché i bianchi preferiscono di non metterlo come oggetto di analisi. D'altra parte, bell hooks si riferisce all'orientamento sessista dei maschi afroamericani, sì che possano dare origine a identità molteplici largamente disgregate perfino entro un'unica entità monolitica. Ivi, pp. 85-86.

⁶²² Denick Bell, *Faces of the Bottom of the well: The Permanence of Racism*, Basic Books, New York, 1992. in Ivi, p. 88.

⁶²³ Freire ammette: "Parlare di "oppressi" o come lo chiama Spivak l'essenzialismo strategico ovvero la mobilitazione di certe forme contestualizzate di costruzione dell'identità in vista di precisi percorsi, anche educativi, senza sottovalutare mai il rischio di trasformare questi processi, che vorremmo di emancipazione, in nuove e più subdole forme di oppressione. [...] bisogna "imparare a imparare dal basso". Vale a dire: imparare a imparare dagli "oppressi", [...] senza adagiarsi in una visione ideologica [...] dei meccanismi di oppressione". Ivi, pp. 93-95.

⁶²⁴ Ivi, p. 40.

Non posso accettare l'atteggiamento filosofico attuale secondo cui la verità sarebbe relativa, e le menzogne e le verità si ridurrebbero a mere narrazioni. [...] Certo, hanno il diritto di dire quanto vogliono anche che con la fine del comunismo avremmo raggiunto la fine della storia [...] ⁶²⁵.

Come approccio alla complessità, Freire preferisce affrontare indirettamente il suo oggetto di studio invece di affrontarlo per coglierne l'essenza prima di apprenderlo. Egli stesso definisce tale modo come un'approssimazione epistemologica all'oggetto della conoscenza e ammette: "è impossibile decidere senza arrivare a una rottura"⁶²⁶.

Nella sua intervista con Paulo Freire, Donaldo Macedo mostra come dichiarare la propria posizione non sia da considerare come un'imposizione. Anzi, rifiuta un'onestà che viene celata sistematicamente perfino negli ambienti accademici sotto la falsa veste dell'oggettività. Freire considera invece come coercizione impedire agli oppressi l'accesso agli strumenti dell'alfabetizzazione e della conoscenza che possano abilitarli a saper leggere le parole e il mondo, e di seguito, a sviluppare un atteggiamento critico che possa salvarli dal finire come oggetti disumanizzati e sfruttati⁶²⁷. Per esempio, non è oggettività l'omissione delle verità storiche, in modo da impedire agli oppressi di esercitare criticamente la loro innata capacità di scegliere e di decidere. Allora sotto la pretesa dell'oggettività e la non-direttività in educazione possono emergere, in senso concreto, delle forme di imposizione se non addirittura di violenza⁶²⁸. Ogni pratica formativa dovrebbe agire in modo bilanciato fra due estremità metodologiche: fra la personalizzazione degli strumenti e la globalità della coscienza acquisita. In altre parole, l'educazione non dovrebbe ridursi a un addestramento intellettuale o tecnico al conflitto. Però, essa dovrebbe, invece, mantenere la propria natura globalizzante per ottenere una coscienza valida ovunque esistano le stesse condizioni. Pertanto, gli oppressi sono chiamati a sviluppare continuamente gli strumenti critici che li abilitano a leggere la globalità delle loro realtà⁶²⁹.

Sul ruolo vitale della prassi nella propria pedagogia, Freire dimostra il rischio che corre nel caso venga meno la possibilità di rapportarsi con la realtà: "Senza ancorare queste ipotesi a una realtà concreta, l'educatore corre il rischio di cancellare la cornice entro cui possono venire sviluppati gli

⁶²⁵ Ivi, p. 52.

⁶²⁶ Ivi, p. 42.

⁶²⁷ Ivi, pp. 44-45.

⁶²⁸ Ivi, p. 46.

⁶²⁹ Ivi, pp. 47-48.

strumenti per una comprensione critica della realtà”⁶³⁰. Freire, come insegnante, mette in azione tale modo di collegamento con la realtà quando discute, per esempio, la parola ‘fame’⁶³¹ e ne analizza le implicazioni politiche soprattutto in Brasile dove la fame dei contadini costituisce un crimine contro l’umanità⁶³².

Per non distorcere la percezione della realtà, Freire ammette di dover prendere coscienza soprattutto dei concetti cosiddetti “chiari” senza problematizzarne la formulazione linguistico-culturale e le loro varie implicazioni. Per esempio: si dovrebbe ripensare criticamente le sottili differenze fra concetti come esclusi e oppressi, oppressione e subordinazione, sterminio e pulizia etnica, campo di battaglia e teatro delle operazioni, bombe intelligenti, danno collaterale ecc.⁶³³. Ugualmente, sul lato opposto, bisognerebbe mettere a fuoco concetti complessi, vaghi e scivolosi⁶³⁴, considerati da un punto di vista accademico come concetti “standard”⁶³⁵.

⁶³⁰ Ivi, p. 50.

⁶³¹ Ivi, p. 51.

⁶³² Ivi, p. 53.

⁶³³ Ivi, pp. 53-57.

⁶³⁴ Donaldo Macedo esprimendo il proprio stupore a Paulo Freire, dichiara: “Come mai un ragazzino di sedici anni e una povera donna ‘semianalfabeta’ riescono a capire così facilmente e a entrare in relazione con la complessità del linguaggio e delle idee tue o di Giroux, e invece gli accademici, che sono i più alfabetizzati di tutti, trovano questo linguaggio incomprensibile?” Credo che la risposta abbai assai poco a che fare con il linguaggio e molto a che fare invece con l’ideologia. In altri termini, le persone spesso si identificano con quelle rappresentazioni in cui si sentono a proprio agio o che le aiutano ad approfondire la loro comprensione di se stesse. L’appello alla chiarezza del linguaggio è una questione ideologica, e non meramente linguistica. Questa potrebbe essere anche la ragione per cui, mentre alla *Divinity School dell’Università di Harvard* c’è un corso intitolato ‘Educazione per la liberazione’ nel quale gli studenti studiano approfonditamente l’opera tua e di James Cone, la *School of Education di Harvard* non offre invece nessuna opportunità di questo tipo. Ivi, pp. 60-61.

⁶³⁵ Freire sostiene che: “Gli accademici che accettano il discorso ‘standard’, criticano in modo aggressivo ogni discorso che nello stesso tempo rompa il linguaggio dominante e metta a nudo la realtà velata al fine di nominarla. Così, un discorso che nomina la realtà velata diventa, dal loro punto di vista, impreciso e poco chiaro, ed eufemismi all’ingrosso come ‘svantaggiati’, ‘esclusi’, ‘mortalità educativa’, ‘teatro delle operazioni’, ‘danno collaterale’, ‘pulizia etnica’ non vengono mai messi in discussione in quanto fanno parte della costruzione sociale dominante di immagini che vengono trattate come chiare e non problematiche”. (Donaldo Macedo) ammette: “Mi stupisco spesso di sentire accademici lamentarsi per la complessità di un determinato discorso a causa di una sua presunta mancanza di chiarezza. È come se essi presumessero l’esistenza di un mono-discorso che si caratterizzerebbe per la sua chiarezza e uguale accessibilità per tutti. Non appena si inizia ad approfondire la questione della chiarezza, ci si rende subito conto che è qualcosa di specificamente legato alla classe sociale, che favorisce dunque gli appartenenti a una certa classe nel processo di costruzione del significato”. Ivi, pp. 57-58.

Infatti, per non reificare un discorso ‘standard’ che vuole rimanere non problematizzato, bisogna svelare tutti i finti veli soprattutto quelli ideologici.

Una delle voci di spicco che osserva criticamente che “una scrittura piana imbrogliata” sarebbe Gayatri Chakravorty Spivak che sostiene che “l’appello per una scrittura piana non solo imbrogliata, ma anche scolora”. Occorre, dunque, una pedagogia che “educhi al conflitto”, in modo da aprire l’opportunità di accedere a un discorso critico atto a definire ma anche a decostruire i paradigmi coloniali ed egemonici nella pedagogia⁶³⁶.

In *Azione culturale per la libertà*, Freire amplifica l’analisi ideologica dell’educazione dominante e ne denuncia la pseudo-neutralità. Con l’analisi dei programmi di alfabetizzazione, egli mostra come questa ideologia si riveli nelle espressioni che vengono utilizzate al riguardo, quali, per esempio, “erbaccia”, “malattia”, “incapacità del popolo” e “sradicamento” dell’analfabetismo. I bambini delle classi popolari, poi, non a caso, sono frequentemente etichettati come “inferiori”, “falliti” o “senza futuro”. Il potere della razza bianca si esprime, soprattutto nelle pratiche concrete del razzismo. Freire, come professore di lingua portoghese, non lascia passare in classe tali espressioni che nascondono un ingiusto preconcetto. È così che insegna, educa ed esegue la coscientizzazione, intesa come “presa di coscienza” e “azione su” che si realizza nella prassi e non solo nella teoria⁶³⁷. Pertanto, la *Pedagogia degli oppressi* è anche una *Pedagogia della domanda* che può essere vissuta sia nella scuola sia nella lotta politica. È una pedagogia sostanzialmente democratica e antiautoritaria, per nulla “spontaneista” o liberal-conservatrice⁶³⁸. Freire, avendo pubblicato libri condivisi con altri, affronta con Frei Betto nel 1985 il tema della riflessione sulla pratica come modo migliore per imparare in “questa scuola chiamata vita”. Con il filosofo cileno, Antonio Faundez scrive nel 1985 *Per una pedagogia della domanda* dove analizza il ruolo dell’intellettuale nelle società in trasformazione, come il Cile di Allende, la Guinea Bissau e il Nicaragua⁶³⁹.

X. Pedagogia dell’indignazione

Contro l’autoritarismo delle élites, compreso quello degli intellettuali, Freire propone la parola, il grido, come pratica pedagogica degli oppressi⁶⁴⁰.

⁶³⁶ Ivi, pp. 61-63.

⁶³⁷ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., pp. 39-40.

⁶³⁸ Ivi, p. 38.

⁶³⁹ Ivi, p. 48.

⁶⁴⁰ Ivi, p. 50.

Non ci sarà incongruenza fra la pedagogia del dialogo e la pedagogia dell'indignazione, fra dialogo e violenza. La *Pedagogia degli oppressi* mira a instaurare la pace, ma non si tirerebbe indietro nel caso si dovesse lottare per ottenerla. La situazione di dominazione / oppressione che impone il silenzio instaura, in fin dei conti, una specie di violenza che impedisce all'essere umano di liberarsene oltre che essere parte della classe dominante. Questa situazione oppressiva si consolida in funzione dei mezzi di comunicazione che incutono l'idea della violenza dimostrata, invece, da parte delle masse popolari e delle classi emarginate, e chiudono l'occhio su quanto esercitano le classi dominanti come, per esempio, il fatto dello sfruttamento del lavoro⁶⁴¹. Freire non si stanca di ripeterlo perfino quattordici anni dopo *Pedagogia degli oppressi*, nel 1982: "Chi inaugura il disamore non è colui che non è amato, ma chi non ama"⁶⁴².

Tale *Pedagogia dell'indignazione* risulta indispensabile all'educatore popolare e, di seguito, alle classi popolari all'interno della società oppressa per poter contrastare efficacemente l'ordine borghese, se non occupare gli apparati scolastici non come fedeli servitori ma come invasori.

In termini di proposta per l'educazione in Brasile, Freire vede che l'educazione andrebbe destinata a gruppi non a persone, magari organizzati in percorsi interconnessi tali da poter superare tre contraddizioni fondamentali: fra il lavoro manuale e la pratica, fra il lavoro manuale e quello intellettuale, e fra la conoscenza precedente e l'altra nuova, vale a dire, in altre parole, la condivisione e non separazione fra ricerca e insegnamento⁶⁴³.

L'educatore spagnolo Antonio Monclus definisce il periodo dei "libri dialogati" di Paulo Freire come la fase dell'ultimo Freire⁶⁴⁴, che non si limita

⁶⁴¹ Ivi, p. 53.

⁶⁴² Freire parla del rapporto fra violenza e lotta di classe: "Se si vuole, si può cambiare il nome di lotta di classe, che è più brutale, in conflitto di classe o conflitto di interessi. [...] gli economisti borghesi avevano constatato la lotta di classe prima di lui [Marx]. Come educatore, io non nego né fuggo i conflitti. [Bensì] il conflitto è la levatrice della coscienza. Il mio sogno [...] è [...] trovare il cammino della trasformazione sociale con perdite minori. [...] Anche il conflitto è generatore". Accanto alle categorie già citate delle pedagogie, negli ultimi anni, Paulo Freire, dopo il ritorno dall'esilio, colpito dalla grande imprenditoria sorta dalle politiche di privatizzazione incentivata dalla dittatura del golpe del 1964, ha aggiunto altre tipologie: *Pedagogia dell'indignazione e Pedagogia dell'invasione*. Ivi, p. 54.

⁶⁴³ *Ibidem*.

⁶⁴⁴ Per quasi un decennio: dalla metà degli anni Settanta fino alla metà degli anni Ottanta, Freire, evolvendo molte delle sue idee educative, pubblica una serie di libri "dialogici": *A Pedagogy for Liberation* (Freire & Shor, 1987), *Literacy: Reading the Word and the World* (Freire &

più solo alla sfera dell'educazione, ma costituisce anche un punto di riferimento per l'analisi teorica e pratica di un'altra grande e attuale preoccupazione in America Latina, quella della ricerca di un'identità latino-americana⁶⁴⁵.

L'ultima fase del lavoro di Freire è caratterizzata infatti dalla rottura dell'equilibrio fra i moventi cristiani e quelli marxisti, dove il peso della tematica sociale sarebbe maggiore. Tuttavia, Freire decide di posizionarsi con chi è in favore di una chiesa impegnata non solo nella coscientizzazione, ma anche nell'organizzazione politica delle classi popolari. Inoltre, dopo il ritorno dall'esilio, Freire si è interessato molto alla questione della scuola pubblica e all'educazione formale, con lo scopo di divulgare l'educazione necessaria. Di ritorno dall'esilio, Paulo Freire può mettere in pratica, pur con qualche limite, le sue idee politiche e pedagogiche dal 1989 al 1991, in qualità di Assessore all'Istruzione Pubblica nella città di San Paolo, la più grande metropoli del Brasile. Guardando all'educazione come un dovere dello Stato e un diritto di tutti, comincia ad affrontare la crisi dell'educazione popolare, istituita fuori degli organismi statali o contro di essi⁶⁴⁶. Freire può mettere alla prova la sua competenza sia come educatore dotato di grande pazienza storica, sia come amministratore che tiene ad agire e governare democraticamente⁶⁴⁷.

In realtà, l'educatore rivoluzionario non può usare gli stessi metodi e procedimenti anti-dialogici che utilizzano gli oppressori. In Brasile, Freire vincola l'educazione alla lotta all'organizzazione di classe degli oppressi. Però, si può percepire ulteriormente un'oppressione interclassista, come quella che sussiste tra gli operai e i contadini (pigionali) nelle inchieste svolte da parte di don Milani⁶⁴⁸.

Macedo, 1987), *Learning to Question* (Freire & Faundez, 1989), e *We Make the Road by Walking* (Horton & Freire, 1990). In collaborazione con un gruppo di accademici messicani, Freire realizza una serie di dialoghi negli anni Ottanta, ma pubblicata negli anni '90, *Paulo Freire on Higher Education* (Escobar, Fernandez, & Guevara-Niebla, con Freire, 1994). A livello politico, Freire tra il 1989-1991 è *Assessore della Pubblica Istruzione* nel comune di San Paolo.
⁶⁴⁵ *Ibidem*.

⁶⁴⁶ Ivi, p. 55.

⁶⁴⁷ Ivi, p. 56.

⁶⁴⁸ Ivi, p. 33.

Y. L'alfabetizzazione dei bambini

L'alfabetizzazione dei bambini⁶⁴⁹ sarà quasi la stessa degli adulti, ma con meno aspettative riguardo alla padronanza della parola, oltre ad avere un forte impulso ludico.

I sillabari e i Quaderni di cultura destinati ai bambini partono da due critiche fondamentali: la prima riguarda la combinazione fonetica e la scomposizione sillabica delle parole che vengono eseguite dal maestro in modo che non rimanga all'allievo che memorizzare; il secondo concerne il distacco contenutistico di tali parole dai rapporti circostanziali con l'ambiente in cui si trova o con la classe a cui appartiene. L'atto creativo della trasformazione sta nel fatto che l'allievo dovrebbe assumere l'atteggiamento di chi sta apprendendo concretamente l'oggetto per poterlo acquisire. Tale atto di conoscenza, proveniente dai sillabari, come fonte esterna, viene interrotto da Freire verso la fine degli anni '50. Ma poi, dopo gli esperimenti degli anni '60 svolti senza sillabari, sentirà l'esigenza di riavere un materiale di sussidio che possa aiutare l'allievo a comprendere, fatto che lo spinge a scrivere "I quaderni di cultura" iniziati in Brasile ma arricchiti dopo l'esilio soprattutto nel suo viaggio in Africa. Diversamente dal sillabario tradizionale, Freire tiene a mantenere se non a far evolvere l'interesse in chi studia senza che si sottovaluti il ruolo formativo, dinamico e creativo dell'insegnante, fatto che risulta poco proficuo, secondo Freire, soprattutto presso un operaio che vuole imparare una lingua dopo una faticosa giornata di lavoro. Bisogna prima di tutto e con tutti, siano bambini o adulti, creare, sviluppare e sostenere l'interesse. Proprio per la mancanza di tale elemento fondamentale nell'apprendimento, tante scuole si rivolgono ai metodi autoritari. Ciò non implica la superficialità contenutistica di tali sillabari ma essi andranno comunque minuziosamente e meticolosamente pianificati verso un futuro promettente e proiettato al cambiamento nella società⁶⁵⁰.

Ancora dopo più di venti anni dalla scomparsa di Paulo Freire, rimangono attuali le sue riflessioni e azioni sia in Italia sia altrove. Per esempio, in Italia, nel 2017, l'università del Salento ha pubblicato un volume monografico di più di ventidue saggi su Paulo Freire, intitolato: *Paulo Freire Pedagogista di comunità: Libertà e democrazia in divenire*, a cura di Piergiuseppe Ellerani e Demetrio Ria. Nel 2018, Sara Mazzei pubblica *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana tra sistema d'accoglienza pubblico e privato. riflessioni*

⁶⁴⁹ Questa teoria dei bambini è stata sviluppata dalla figlia di Paulo Freire, ma basata anche sulle ricerche di Emilia Ferreiro. Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., p. 17.

⁶⁵⁰ Ivi, p. 19.

*ed esperienze basate sulla pedagogia di Paulo Freire*⁶⁵¹. Sull’impatto globale del pensiero di Freire basta ricordare il numero esponenziale di studi e testimonianze che lo riprendono⁶⁵².

La nozione di Freire di una “Chiesa profetica” ritorna in varie forme come, per esempio, nelle tesi missionarie di Stephen Bevans e Roger Schroeder con la tecnica del “dialogo profetico”⁶⁵³.

Sarebbe superfluo ribadire che ci sono tanti aspetti di convergenza e influenza di idee, tattiche e strategie rintracciabili fra Freire e altri educatori e filosofi internazionali, in termini di coscienza critica, relazione fra educazione

⁶⁵¹ Nei sistemi degli SPRAR (Il Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati), dei CAS, del CTP, del CPA, del doposcuola e dei corsi di italiano informali, il sistema scolastico non ha alcun obbligo nei confronti dei minori rifugiati, ma gli insegnanti, in collaborazione con le operatori in situ, possono inserirli nella categoria dei BES (Bisogni Educativi Speciali), che prevede, fra l’altro, un PDP (Piano Didattico Personalizzato), proposto dalla scuola e accettato dalla famiglia o dal tutor, ma senza il sostegno di alcun mediatore linguistico. (MIUR. 2012, 2013). Il gioco va completamente alla rovescia quando si vuole formare soggetti propensi all’emancipazione e al superamento di tali contraddizioni in altri diversi percorsi, chiamati da Freire “alfabetizzazione *coscientizzante*”, che implicherebbe il collegamento con un progetto politico democratizzante ma resistente alla violenza, allo sradicamento e all’esclusione dalla vita pubblica. La dimensione colonizzante, che caratterizza i rapporti di forza tra la cultura egemone e le altre culture minoritarie, crea e sviluppa vari aspetti di alienazione culturale, motivati, fra l’altro, da complessi di inferiorità nelle comunità marginali, riscontrabili sovente fra le comunità straniere in Italia. (Mazzei, 2012). Impiegare l’alfabeto arabo, arredato a fianco di quello italiano, riscuote un successo eclatante soprattutto con chi non ha alcuna familiarità precedente con le lingue europee. Tale elemento, partendo dall’apprezzamento delle conoscenze e delle competenze degli immigrati durante i loro anni di studio, ha innescato grandi motivazioni per imparare l’italiano, sì che ha spinto a credere nell’estrema utilità di usare l’arabo come strumento efficace nel lavoro educativo con gli immigrati. Usare la lingua madre nei processi di inclusione sociale nelle scuole, soprattutto con i minorenni rifugiati arabofoni, potrà costituire un grande orizzonte progettuale promettente nella professionalizzazione degli adulti arabofoni, come assistenti mediatori in tali processi stratificati di inclusione.

⁶⁵² A titolo esemplificativo, Roger Garaudy menziona Paulo Freire come “*il maggior pedagogista del nostro tempo*”, per quanto contribuisce a risvegliare la coscienza critica nelle masse, insegnando ed alfabetizzando, in una missione militante, riuscendo a ricostruirne una “*Pedagogia degli oppressi*” ed una “*Pratica della libertà*”. Nel 1986, il giornale americano The New York Times lo definisce “*il più grande specialista in alfabetizzazione e dell’educatore radicale del mondo*”, intendendo con “*radicale*” un esponente della sinistra. Ivi, p. 3.

⁶⁵³ Rosalia Meza, *Toward a new praxis -oriented missiology: Rediscovering Paulo Freire’s concept of conscientização and enhancing Christian mission as prophetic dialogue*. USA. Pickwick publications. 2020., p. xvii.

e politica, teologia della liberazione, testo libero, intellettuale organico e molto altro⁶⁵⁴.

Z. Sulla strada del rinnovamento

Secondo Carlos Alberto Torres, la concezione dell'autocoscienza è quella che segna la distanza fra la dialettica freiriana e quella hegeliana, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti antropologici e metodologici. In Hegel, la coscienza è idealista e soggettivista ma in Paulo Freire la coscienza è, invece, parte integrante della coscienza dell'altro⁶⁵⁵. Secondo il filosofo Eliseu Cintra, "l'altro" di Paulo Freire, anche se s'ispira al cristianesimo, può essere visto in tre modi:

1. *Eticamente come persona*; 2. *Come fratello nell'umanità che mi dà senso e mi completa come essere umano*; 3. *Attraverso il dialogo, nel quale ci si apre all'altro e si diventa ricettivi a lui*. In questo senso, l'educazione *coscientizzante* mira a superare l'anti-dialogicità⁶⁵⁶.

Nella sua sintesi fra il cognitivo e l'affettivo, Freire segue Georges Snyders che, pur essendo marxista, invita l'educatore all'allegria nell'insegnamento e descrive la sua scuola dei sogni come una scuola nella quale emerge una pedagogia del sorriso e della contentezza. Freire ritiene che l'amorevolezza e l'affettività non indeboliscano la serietà nello studio e nella produttività, né ostacolino la responsabilità politica e sociale⁶⁵⁷. Anzi, la

⁶⁵⁴ Per esempio, Paulo Freire e Pichon-Rivière, psicologo nato a Ginevra ma trasferito in Argentina, cercano tutti e due la trasformazione attraverso la coscienza critica. Freire e Theodore Brameld, l'educatore americano, pongono l'accento sul dialogo fra l'educatore e l'allievo, la relazione fra politica ed educazione e l'acquisizione della conoscenza come fattore sociale. Fra Freire ed Enrique Dussel, si è stabilito un parallelo sulla teologia della liberazione. Un'affinità che esiste fra Freire e l'educatore francese rivoluzionario Celestin Freinet (1896-1966), nella misura in cui entrambi credono nella capacità dell'alunno di organizzare il suo stesso apprendimento, attribuendo un'importanza enorme a quello che definisce il "testo libero". Come Paulo Freire, l'educatore francese si avvaleva dell'associazione della lettura della parola alla lettura del mondo come metodo globale di alfabetizzazione, soprattutto con le classi popolari, utilizzando la stampa, il disegno libero, il dialogo e il contatto concreto diretto con la realtà dell'alunno. Altro punto di contingenza fra di loro si consolida sul ruolo dell'immaginazione e della creatività nel processo di sviluppo del bambino. Sul ruolo dell'intellettuale militante, Freire si appropria ad Antonio Gramsci. Sulla pedagogia centrata sull'alunno si risale a Carl Rogers. Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, cit., pp.67-80.

⁶⁵⁵ Ivi, p. 45.

⁶⁵⁶ *Ibidem*.

⁶⁵⁷ Ivi, p. 90.

pedagogia della mollezza e la permissività sono esiti delle pratiche oppressive. L'importante è che ogni studente, sin dall'infanzia, capisca che l'atto di studiare è difficile, ma è naturale e piacevole come l'atto di camminare, alimentarsi e amare. La disciplina, anche nella concezione tradizionale, non dovrebbe implicare le pratiche autoritarie e punitive⁶⁵⁸.

Freire riafferma spesso l'importanza di scrivere e riscrivere collettivamente con i colleghi di lavoro, di revisionare e di rinnovare ciò che si produce, fatto che egli applica già con la sua *Pedagogia degli oppressi* sviluppata soprattutto attraverso il confronto con i giovani educatori⁶⁵⁹. Tale filo rosso si estende in Italia negli ingranaggi della comparatistica e nello studio della letteratura italiana della migrazione, soprattutto con la scuola critica di Armando Gnisci, uno dei più influenti studiosi della decolonizzazione e della transculturazione degli europei che invita ad arrivare a “pensare con il mondo” e a lavorare pedagogicamente e socialmente con gli immigrati che arrivano per trovare condizioni migliori di vita.

Nel 1979, Freire in *Educazione e cambiamento* sviluppa l'idea del compromesso politico che riguarda la formazione tecnico-professionale considerato come categoria dell'atto pedagogico poiché l'educazione popolare non appartiene solo alle classi popolari ma anche al socialismo. D'altro canto, egli schematizza didatticamente le caratteristiche della coscienza sia ingenua sia critica⁶⁶⁰.

Sulla natura dialettica del linguaggio freiriano, Venicò Artura de Lima scrive nel 1981 *Comunicazione e cultura: le idee di Paulo Freire*⁶⁶¹, dove discute i paradossi della comunicazione e l'impossibilità del dialogo fra antagonisti, soprattutto per gli oppressi impossibilitati a liberarsi dai loro oppressori. Freire dà più spazio a questo punto in *Pedagogia: dialogo e conflitto*⁶⁶² dove afferma che “il dialogo si ha fra uguali e diversi, mai fra antagonisti. Fra questi c'è un conflitto o, al massimo, un patto”. Quindi, si può convivere con il diverso ma non con l'antagonista. D'altra parte, perfino fra gli uguali possono avvenire dei conflitti, ma di altra natura, nei quali domina il rispetto per le basi

⁶⁵⁸ Gadotti sostiene che solamente nella scuola socialista aspirata si può ottenere una sintesi attraverso un'unione fra opposti, che può superare le due grandi tendenze: la scuola tradizionale centrata sulla disciplina e l'altra Scuola Nuova ossessionata troppo dalla libertà. Cfr. Ivi, p. 92.

⁶⁵⁹ Ivi, p. 44.

⁶⁶⁰ *Ibidem*.

⁶⁶¹ Ivi, p. 45.

⁶⁶² Ivi, p. 78.

fondanti e l'unità sugli scopi comuni⁶⁶³. Nel 1986 Freire riceve il Premio UNESCO dell'Educazione per la Pace⁶⁶⁴.

Nei confronti di chi accusa Freire di essere indeciso rispetto alla visione classista, Freire riconosce di avere commesso delle "ingenuità" e che non ci sono modelli compiuti di società poiché la struttura sociale è in movimento. In tale società l'autoritarismo e l'oppressione non si verificano solo sul piano sociale ma anche sull'altro individuale⁶⁶⁵.

Con Donaldo Macedo, Freire pubblica nel 1987 *Literacy: Reading the Word and the World (Alfabetizzazione: leggere la parola e il mondo)*, nel quale esaminata la crisi dell'alfabetizzazione dell'epoca⁶⁶⁶.

Con Ira Shor, l'educatore americano, Freire scrive nel 1987 *Paura e coraggio: il quotidiano del professore*, in cui affronta il lavoro quotidiano del professore, fonte di numerose contraddizioni e conflitti. Sono due esperienze diverse, ma legate dallo stesso punto di vista (l'educazione liberatrice) e dallo stesso sogno (una società di uguali). Entrambi si preoccupano soprattutto di quello che chiamano "empowerment", cioè la potenzialità creatrice e dinamica dell'educazione per il cambiamento.

In Brasile, Freire realizza effettivamente dei programmi e delle pratiche concrete di rinnovamento ispirati alle sue idee. A titolo esemplificativo: *il programma per la formazione permanente degli educatori comunali; il programma di alfabetizzazione dei giovani e degli adulti; la costruzione di un curriculum interdisciplinare*⁶⁶⁷.

Attraverso la partecipazione dei cittadini, si può sviluppare la coscienza e portare avanti il ruolo di soggetti nella trasformazione della città, realizzabile proprio attraverso la coscientizzazione su come funzionano il bilancio, l'amministrazione, le leggi ecc. Senza un'informazione democratizzante non sarebbe possibile avere una reale partecipazione popolare. Per questo Freire, come assessore, ha lanciato il programma MOVA-SP (Movimento di

⁶⁶³ Ivi, pp.79-80.

⁶⁶⁴ Ivi, p. 46.

⁶⁶⁵ Ivi, p. 78.

⁶⁶⁶ Ivi, p. 48.

⁶⁶⁷ Ma per rendere realizzabile la democratizzazione delle decisioni, Freire ha dovuto seguire meticolosamente tali principi: 1.il rispetto dell'autonomia dei movimenti sociali e la loro organizzazione; 2. aprire dei nuovi canali di partecipazione; 3. La trasparenza amministrativa con la conseguente democratizzazione ampia dell'informazione. Ivi, pp.58-59.

alfabetizzazione di Giovani e degli Adulti della città di San Paolo), avviato nel 1990⁶⁶⁸.

Attraverso gli approcci dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà, l'azione pedagogica sarà in grado di puntare alla costruzione di una scuola che mira alla formazione degli operatori sociali, qualificati a sapere espletare programmi di insegnamento e apprendimento. Tali programmi andranno guidati, in prospettiva planetaria e in forma collettiva all'interno di ogni organizzazione sociale, sia la scuola sia altrove. Secondo Freire, non ci sarà interdisciplinarietà senza decentramento del potere e non ci sarà decentramento senza una reale autonomia che porti a una scuola, allegra, fraterna e democratica⁶⁶⁹.

Freire documenta in una serie di contributi, le sue esperienze diverse, come in *Sull'educazione*, dove analizza l'infanzia, l'adolescenza e la scuola, attraverso la sua stessa infanzia, la sua adolescenza e la sua scolarizzazione. Egli affronta, fra l'altro, l'impatto dei mezzi di comunicazione di massa sull'educazione attuale. Quando analizza, per esempio, genericamente le pubblicità, egli scopre gli elementi della discriminazione di classe, i risvolti sessuali e razziali e gli echi politici sottostanti⁶⁷⁰.

⁶⁶⁸ Il MOVA-SP si propone di una strategia di azione culturale rivolta al riscatto della cittadinanza e dell'identità storica dei lavoratori, contribuendo così alla costituzione di un'alternativa democratica e popolare nel paese. Il MOVA-SP proclamava l'intento di mantenere il pluralismo, e di rimuovere i metodi antiscientifici, autoritaristici o razzisti. La concezione liberale dell'educazione era basata sulla teorizzazione di una conoscenza, che prevede una pratica concreta atta a produrre la conoscenza in un nuovo progetto storico, definendo la *coscientizzazione* come un processo logico e intellettuale, ma anche un processo affettivo e sociale. I promotori del movimento hanno evitato di usare lo slogan di una campagna, per le proprie negative ripercussioni, e mettendo in risalto i caratteri di continuità e di permanenza del MOVA al punto di farsi quanto una parte integrante del sistema educativo della città, e di una strategia culturale diretta al recupero della cittadinanza, in termini di rendere la gente più autonoma e di preparare moltiplicatori di azioni sociali liberalizzanti e per formare nuovo leader. Il MOVA-SP è riuscito a rinforzare i movimenti sociali popolari e a stabilire nuove alleanze tra società civile e stato, attraverso lo svolgimento fra l'altro di programmi che si concentrano sul saper parlare in pubblico, saper leggere, saper scrivere, teorizzare, raccontare, risolvere situazioni matematiche quotidiane, ricercare informazioni, tecnico-scientifiche indispensabili alla comprensione dell'essere umano e della realtà sociale. È essenziale che tale sapere sia rivolto alla lettura critica del mondo e per l'appropriazione e la creazione della conoscenza che meglio renda capace il soggetto ad un'azione trasformatrice della realtà sociale. Il successo di tale programma è dovuto fra l'altro alla chiarezza e alla volontà politiche di chi pensa a livello decisionale. Ivi, pp.59-62.

⁶⁶⁹ Ivi, p. 65.

⁶⁷⁰ Ivi, p. 47.

In altre opere, dove tratta della pedagogia del lavoro, Freire fa entrare la storia della pedagogia socialista in cui si impara e ci si forma lavorando per poter creare il proprio carattere materiale e spirituale⁶⁷¹.

In una fase più tarda della sua vita, Freire, infastidito dal soggettivismo, decide di abbandonare il concetto di coscientizzazione quando assiste a certe pratiche soggettiviste di una pura presa di coscienza della realtà, ma separata dall'azione necessaria per trasformarla. Freire vede che la coscientizzazione deve passare, prima di tutto, per la pratica e per l'azione trasformatrice⁶⁷².

Lo studio critico di Freire non dovrebbe limitarsi ai testi non letterari. Anzi, la sua metodologia offre varie valide proposte educative per quanto attiene all'insegnamento degli studi linguistici, letterari, culturali oltre all'insegnamento delle lingue straniere. Tale metodologia può instaurare snodi variegati e intrecciati con la letteratura che potrebbero istituire collegamenti, per esempio, tra "parola" e "mondo" in una serie di contesti contemporanei nelle pratiche di lettura educativa di narrativa e poesie⁶⁷³.

Freire è portatore di un lascito dinamico che è in grado di fondere in un'unica unità sintetica alcune contraddizioni negoziabili: cioè la possibilità di promuovere un' "etica umana universale" molto attenta ai particolari, capace di gestire responsabilità e ruoli tra insegnanti e studenti. Insomma, il suo modello per l'insegnamento della lingua e della cultura tra il popolare e il classico offre, fra l'altro, una base comune non violenta di dialogo tra gli oppressori e gli oppressi.

Freire non risponde a tutte le domande in modo definitivo. Anzi, egli lascia aperti molti aspetti così da poterli ri-discuterli e rivalutare in termini di concetti, obiettivi e priorità di ogni caso educativo sia per il livello di alfabetizzazione sia per la formazione superiore nelle università⁶⁷⁴.

Senza ricorso a forme di primitivismo, Freire, nei suoi ultimi anni, lavora sul concetto dell'"eco-pedagogia" ma lo lascia incompleto. L'"eco-pedagogia" implica un modo di ricerca-azione che ha come scopo quello di sensibilizzare l'essere umano, in materia di diritti e doveri, di un'altra cittadinanza planetaria che fa emergere esigenze di carattere educativo e ambientale attinenti ai processi della sostenibilità, soprattutto in coerenza con un'alterità ambientale. Tale campo di ricerca-azione assume la prospettiva della cultura della legalità come ambito di confronto e costruzione della

⁶⁷¹ Ivi, p. 45.

⁶⁷² Ivi, p. 49.

⁶⁷³ Paulo Freire, Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, cit.

⁶⁷⁴ Peter Roberts, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals*, cit., pp. 1-24.

convivenza in risposta al disagio della civiltà consumistica⁶⁷⁵. A questo proposito, emerge nel campo degli studi linguistici e letterari, quella letteratura che parte dal secondo dopoguerra fino ad arrivare a quanto si chiama oggi “ecologia letteraria” –ovvero “ambientalismo letterario” o “ecocriticism”- che va vista come una necessità umana e ambientale per poter “sopravvivere” in un futuro minacciato e prevede come finalità non soltanto “parlare della natura, ma di parlare per la natura. Per questo, non è sufficiente stimolare nei giusti, pensieri giusti, ma imparare a pensare in modo provocatorio e antiideologico la nostra relazione con il mondo naturale”⁶⁷⁶.

In una delle sue situazioni dialogiche con un contadino in Cile, Freire riesce a raggiungere il nocciolo della sua teoria nell’insegnamento degli oppressi, che consiste nel fatto che la mancanza di senso nel mondo significa che non esiste. Quindi, affinché l’essere umano possa vivere pienamente, ognuno dovrebbe sentire la propria esistenza. Per raggiungerlo, ci vuole un’educazione che è in grado di svelare le capacità creative a partire dalla percezione del mondo poi criticarlo e saper evolverlo. Un’operazione che non può essere realizzata senza un processo educativo che sappia colmare quel divario fra la materia da imparare e la propria percezione da parte di un discente che studia senza coercizione.

All’interno degli ingranaggi del sistema educativo, l’obiettivo dell’istruzione varia fra servire o sfruttare l’essere umano secondo il correlato approccio politico già deciso prima: l’approccio umanizzante ci tiene a dare un senso alla vita dell’uomo per mantenere un certo bilanciamento e coerenza fra i bisogni del pensiero e dello spirito. Mentre l’approccio tecnico o strumentale si concentra sullo sfruttamento dell’essere umano nel miglior modo possibile per servire il capitalismo furtivamente dominante.

La scolarizzazione nel mondo “civilizzato” dipende troppo dal pensiero tecnico e strumentale a scapito dell’aspetto umano che va ad affievolirsi drasticamente. Pertanto, secondo Bauman, ci sono giovani che passano tanti anni nelle varie fasi dell’istruzione senza essere mai esposti al valore socioeconomico, oltre che all’altro etico per essere buoni e onesti. Nella stessa direzione, Richard Ingram sostiene che l’obiettivo finale delle scuole e delle università è quello di aumentare il tasso di crescita economica o aiutare

⁶⁷⁵ In ottemperanza al *Piano di Educazione alla Sostenibilità* del MIUR, ma anche alle *Linee guida per l’Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile* del Ministero dell’Ambiente, la scuola sarà sollecitata, di seguito, a diffondere una cultura ambientale che oltrepassa il luogo dell’educazione estendendosi a tutto il territorio in cui si vive per esercitare una nuova cittadinanza umanizzante. Cfr. Francisco Guitierrez, Cruz Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna 2000.

⁶⁷⁶ Serenella Iovino, *Ecologia letteraria, Una strategia di sopravvivenza*, Milano, Ambiente, 2006, p.16.

il governo a vincere le elezioni. Come rileva Bauman, la storia antica, l'arte, la filosofia e altri settori che pretendono di promuovere lo sviluppo personale piuttosto che gli interessi economici e politici raramente aggiungono qualcosa ai dati di crescita e agli indicatori di competitività, fatto che è dovuto alla natura attuale della realtà. Infatti, tutto ciò che non si rivela materialmente utile sarebbe un affare perduto per il sistema dominante. A titolo esemplificativo, mentre Tolstoj passa la sua vita a pensare all'essere umano e al suo destino, Galileo, il profeta della civiltà occidentale, rimane catturato per tutta la vita a pensare alla questione della "caduta dei gravi". Lenin, per esempio, sottolinea in diverse occasioni che lo scopo primario dell'educazione sarebbe quello di distruggere la borghesia. Anzi, egli vede che non c'è scuola al di fuori della politica e che qualsiasi pretesa contraria non è altro che una menzogna e un'ipocrisia. Pierre Bourdieu affronta lo stesso punto, d'altra parte, per indicare la questione della violenza simbolica, innestata all'interno del sistema educativo, con lo scopo di dominare le masse e realizzare quanto desidera la classe dominante. Del resto, la storia dimostra quanto sono più docili i popoli più scolarizzati degli altri nell'esecuzione delle mansioni affidate loro. Anzi, saranno i più competenti a servire le politiche aggressive e criminali.

L'energia che si manifesta nella meditazione può produrre arte, filosofia e poesia e, quindi, umanizzazione. La storia sanguinosa dell'imperialismo testimonia che l'alto livello di istruzione degli invasori non aveva edulcorato i loro obiettivi imperialisti né li aveva resi meno sanguinosi.

Oltre all'abitudine mentale di ricorrere a una schematizzazione stereotipata e alla paura dell'abbandono del culto della tecnica, rimane ancora limitato lo scopo primario della scuola che mira a soddisfare le esigenze del sistema tecnico industriale. Se ci sarà anche solo una minoranza di insegnanti e accademici che asserisce il ruolo umanisticamente edificante dell'istruzione, la stragrande maggioranza degli studenti rimarrà comunque legata agli sbocchi occupazionali dei saperi e delle pratiche acquisite. Le sessioni dialogiche fra maestro e studente mirano, innanzitutto, a frenare tali energie cognitive degli studenti senza forzarle, invece, ad adottare un certo percorso premeditato. Pertanto, si può prevedere tattiche di scambio di ruoli fra maestro e studente, come mette in rilievo, fra l'altro, Jacques Rancière nel suo libro *L'insegnante ignorante*⁶⁷⁷. Questo metodo non solo aiuta a creare la fiducia, ma permette anche di scatenare le energie del pensiero critico, giacché, messe a confronto le crisi della realtà a fianco dei meccanismi di forza, appaiono nuove tracce di emancipazione sempre più evidenti.

⁶⁷⁷ Jacques Rancière, *L'insegnante ignorante*, Andrea Cavazzini (a cura di), Mimesis, 2009.

Freire osserva l'essere umano in genere e l'oppresso in specie come creatura razionale, artefice del suo destino e capace di emanciparsi dalle manette dell'oppressione nel momento in cui riesce superare gli schemi tradizionali che considerano l'essere umano quale animale irrazionale.

In tal senso, Paulo Freire ritiene che ciò che deve distinguere l'essere umano dagli animali risieda in tre caratteristiche fondamentali: la propria capacità di percepire il tempo nei suoi tre assi, il passato il presente e il futuro; le capacità di immaginare fantasticare e prelevare astrazioni con emozioni e piacere; e il suo rapportarsi con la realtà che si basa sulla misurazione delle distanze, non sul riflesso condizionato come negli animali.

Secondo Freire insomma: “lo spazio dell'educatore democratico, che impara a parlare ascoltando, è attraversato dal silenzio intermittente di chi, mentre parla, tace per ascoltare l'altro che, silenzioso e non messo a tacere, parla”⁶⁷⁸. Dunque, per garantire che l'educazione rimanga un *medium* emancipante, occorre mantenere vivo e operativo il proprio codice etico, come la responsabilità etica, il disimparare i privilegi, il coraggio civile e il rispetto della diversità.

⁶⁷⁸ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, Torino, EGA, 2004, p. 93.

I. SPIVAK: L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA COME MILITANZA

A. Spunto biografico

Gayatri Chakravorty Spivak nasce a Calcutta il 24 febbraio 1942, in una famiglia alto-borghese caratterizzata da un atteggiamento progressista, soprattutto avverso al sistema delle caste e alla subalternità delle donne. Su esortazione di un suo zio, militante del Partito del congresso, Spivak legge *Il Capitale* di Marx all'età di quindici anni. Dopo essersi laureata in inglese con il massimo dei voti presso l'università di Calcutta nel 1959, Spivak lascia l'India per avviare una sua carriera accademica negli Stati Uniti nel 1961. Svolge gli studi di master all'università di Cornell, e per un anno è fellow al Girton College di Cambridge. Sempre a Cornell ottiene il suo PhD nel 1967, sotto la supervisione di Paul de Man, con una tesi sul poeta irlandese William Butler Yeats (*The Great Wheel: Stages in the Personality of Yeats's Lyric Speaker*). Da allora, insegna in numerose università sia dentro che al di fuori degli Stati Uniti. Dal 1991 insegna alla Columbia University di New York dove ha fondato l'*Institute for Comparative Literature and Society*. Nel 2007 diventa la prima donna non bianca in tutta la storia della Columbia a conseguire il titolo di University Professor⁶⁷⁹.

⁶⁷⁹ Per approfondire le informazioni biografiche su Gayatri Spivak, Cfr.:

- Howard Winant, *Gayatri Spivak on the Politics of the Subaltern*, in "Socialist Review", 1990, 20, 3, pp. 81-97.
- Donna Landry e Gerald MacLean, *Introduction. Reading Spivak*, in *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*, Routledge, New York-London, 1996, pp. 1-13.
- Dinitia Smith, *Creating a Stir Wherever She Goes*, in "The New York Times", 2002, 9 Feb, col. 1, p. 7.

B. Opere

Per la sua capacità di generare argomentazioni perfino contraddittorie, Spivak esprime il suo sgomento di scrivere poiché di tanto in tanto le piace rivedere e talvolta sconfessare quanto già elaborato in precedenza⁶⁸⁰. Pertanto, Spivak, avendo prodotto numerosi saggi, discorsi e interviste occasionali, ha modo di tradurli in altre lingue, incluso l'italiano⁶⁸¹. I suoi volumi pubblicati (escluse le curatele e le traduzioni) costituiscono prevalentemente raccolte di saggi pubblicati prima⁶⁸². I volumi più noti di Spivak sono *In Other Worlds (In altri mondi, 1987)*⁶⁸³, *The Post-Colonial Critic (La critica postcoloniale, 1990*, al quale si può affiancare *Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak*, del 2006)⁶⁸⁴,

⁶⁸⁰ Gayatri Chakravorty Spivak, *The Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues* (a cura di Sarah Harasym), Routledge, New York-London. 1990a, p. 48.

⁶⁸¹ Per i tipi di Meltemi: *Critica della ragione postcoloniale; Verso una storia del presente in dissolvenza; Morte di una disciplina; Che fine ha fatto lo stato nazione?* Naturalmente gran parte della produzione spivakiana è costituita da saggi e articoli usciti di volta in volta su riviste.

⁶⁸² Fanno eccezione *Myself, I Must Remake: The Life and Poetry of W.B. Yeats, del 1974*, rielaborazione della sua tesi di PhD; *A Critique of Postcolonial Reason*, che è strutturato in un volume unitario, per quanto contenga articoli già pubblicati altrove, tuttavia inseriti in una struttura testuale più ampia; e *Death of a Discipline*, che raccoglie le *Wellek Lectures* offerte da Spivak all'università di Irvine nel 2000, oltre ad alcune pubblicazioni di minore rilevanza (come *Imperatives to Re-Imagine the Planet / Imperative zur Neuerfindung des Planeten*, del 1999, pubblicato in Austria in inglese e tedesco; *Who Sings the State Nation?*, in collaborazione con Judith Butler, del 2007; o *Nationalism and Imagination*, del 2010, opere minori non per il tenore dei discorsi affrontati, ma perché si inseriscono a completamento o integrazione di discorsi condotti e pubblicati altrove: Talvolta, come nel caso di *Imperatives*, si tratta di volumi di non semplice reperibilità. Cfr. Fiorenzo Iuliano, *Altri mondi, altre parole. Gayatri Chakravorty Spivak tra decostruzione e impegno militante*, ombre corte, 2012, p. 24.

⁶⁸³ *In Other Worlds* è la prima raccolta di saggi di Spivak (scritti tra il 1977 e il 1987), e dei rapporti significativi tra *word e world*, si pone la questione dei mondi che vanno letti come parole, e viceversa; Va notata la tripartizione del volume: i primi cinque saggi (su autori della tradizione letteraria occidentale, quali *Dante, Coleridge, Wordsworth, Yeats e Woolf*) sono raggruppati nella sezione “*Literature*”, a cui segue una sezione intitolata “*Into the World*”, e infine “*Entering the Third World*”, dedicate rispettivamente al dibattito teoricamente sviluppatosi durante gli anni Ottanta, e agli studi di subalternità, attraverso la traduzione di due racconti di *Mahasweta Devi, Draupadi e Breast Giver*.

⁶⁸⁴ Il volume *The Post-Colonial Critic* è una raccolta di dodici lunghe interviste rilasciate tra il 1984 e il 1988, curate da Sarah Harasym; *Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak* è una lunga conversazione, divisa in quattro sezioni, tra Spivak e i tre curatori del volume. Entrambi i libri espongono in un linguaggio più semplice i punti fondamentali della riflessione di Spivak, e sono dei testi più adatti a un primo approccio con l'opera di Spivak. Non mancano inoltre immagini private di Spivak (per esempio nella settima intervista di *The Post-Colonial Critic, Postmarked Calcutta, India*, o nell'appendice delle *Conversations*, intitolata proprio *Home: The Private Conversation*), divisa tra i ricordi di infanzia, l'esperienza accademica, e il rapporto conflittuale e scisso fra i due paesi: l'India e gli Stati Uniti.

Outside in the Teaching Machine (Fuori negli ingranaggi dell'insegnamento, 1993)⁶⁸⁵, *A Critique of Postcolonial Reason* (1999)⁶⁸⁶, *Death of a Discipline* (2003)⁶⁸⁷, *Other Asias* (Altre Asie, 2008)⁶⁸⁸, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (Un'educazione estetica all'epoca della globalizzazione, 2012)⁶⁸⁹.

Il linguaggio spivakiano è talvolta criticato perfino dagli accademici per la sua complessità⁶⁹⁰.

⁶⁸⁵ Con *Outside in the Teaching Machine* Spivak organizza una raccolta di testi indipendenti tra loro nel percorso degli anni (1989-1992).

⁶⁸⁶ *A Critique of Postcolonial Reason* sarebbe il più complesso fra i libri di Spivak. Malgrado diviso in quattro grandi sezioni (Philosophy, Literature, History, Culture), il volume adotta una filosofia, fra l'altro, storica, che, partendo dal proprio titolo richiama l'illuminismo di Kant, e prova a consolidare una ragione coloniale nel senso occidentale e bianco. Poi, si declina a utilizzare la decostruzione come strumento indispensabile per la formazione di una ragione postcoloniale, contenuto nell'appendice al volume, *The Setting to Work of Deconstruction*.

⁶⁸⁷ *Death of a Discipline*, una monografia compatta che si concentra sullo status della letteratura comparata: dalla genesi storica al ruolo presente, dentro e fuori l'accademia. Il volume, invece di celebrare la fine della prospettiva comparata sia all'interno degli studi letterari che generalmente in quelli umanistici, sta abilitando un ruolo disseminato, plurilinguistico e dislocato, sul piano geo-politico, degli studi letterari e alle singole letterature all'insegna di un principio di *planetarietà*, contrapposto, in maniera forse fin troppo utopistica, alla globalizzazione.

⁶⁸⁸ *Other Asias* è una raccolta disorganica di saggi che, prendendo le mosse da *A Critique of Postcolonial Reason*, e concentrandosi sull'educazione dell'immaginario, predica l'indispensabilità dell'unità necessaria fra scienze umane e scienze sociali, una situazione raffigurata all'ultima opera, pubblicata nel 2012. A chiusura del volume, l'intervista *Position Without Identity* attribuendo al termine *Asia* un ruolo politico e culturale, funzionale alla dislocazione delle economie dai saperi, senza che questo coincida con la piatta identificazione con un luogo omogeneo e dotato di coerenza interna, predica un approfondimento che parte dall'essenzialismo identitario, di matrice nazionale e geo-culturale, e passa per la coscienza postcoloniale, nel tentativo di ridefinire il presente globale.

⁶⁸⁹ Spivak, ammirando l'acuta lettura del suo pubblico, scrive: "It is a humbling experience to have one's text read so carefully by such brilliant readers. They will invariably enrich and expand my own sense of the scope and range of what I write. No gratitude can match the magnanimity of this gift. [...] Keep reading, my friends, teach me more". Spivak, *Response*, in "Parallax", 17, 3, 2011, p. 103.

⁶⁹⁰ Partendo da *A Critique of Postcolonial Reason*, Terry Eagleton scrive uno dei suoi interventi più polemici sulla scrittura di Gayatri Spivak, apparso sulla "London Review of Books" con il titolo *In the Gaudy Supermarket* nel 1999, e poi ripubblicato nel volume *Figures of Dissent*. Tra le altre cose, così Eagleton attacca lo stile e la scrittura spivakiana: "Non è necessario sbucare da una baraccopoli per trovare opaco e pretenzioso un pasticcio metaforico spivakiano del tipo: 'molti di noi provano a ricavare negoziazioni positive nei diagrammi epistemici dell'imperialismo'. La teoria postcoloniale si batte il petto in nome del rispetto per l'Altro, ma al suo Altro più vicino, il lettore, pare che sia risparmiata tanta sensibilità". Terry Eagleton, *Figures of Dissent. Critical Essays on Fish, Spivak, Žižek and Others*, Verso, London-New York. 2003, 158-159.

C. Radici di un progetto pedagogico

Il complesso macrotesto dell'opera di Spivak mette in atto la prassi decostruttiva delle strutture retoriche e ideologiche alla base dei diversi testi con i quali di volta in volta si confronta. Il grande rischio di complessità del suo pensiero e della sua scrittura è tale da rendere difficile ogni tentativo di sintesi o di appiattimento teorico⁶⁹¹.

Poiché Spivak pubblica nel 1976 la propria traduzione della *De Grammatologia* di Derrida⁶⁹², si sente debitrice nei suoi confronti, soprattutto per quanto attiene alla decostruzione di Derrida sì che si permette di avere l'autolegittimazione di affondare le radici teoriche nei suoi testi. La decostruzione, in uno dei suoi risvolti, appare quale un continuo smantellamento delle opposizioni binarie su cui si fonda il pensiero occidentale per recuperare quegli elementi tenuti ai margini di ogni discorso linguistico e culturale. A partire dalla scrittura, Spivak si mette a riabilitare tali discorsi messi a margine per renderli in posizione centrale del testo e mette a fuoco durante tale operazione tanti fraintendimenti sulla presunta natura puramente affabulatoria della decostruzione stessa, accusata di rimuovere ogni riflessione storica per disancorarsi da ogni implicazione materiale.

Però, per ottenere una fondatezza, libera da generiche rivendicazioni di identità e da aspirazioni velleitarie, lo studio postcoloniale di Spivak va a guardare il testo narrativo, sia letterario che non, come un prodotto di un'alterità soggettiva di carattere illuminista (kantiana), in cerca di ricostituzione autonomamente razionale, inquadrabile attraverso intrecci complessivamente decodificati fra decostruzione, marxismo, femminismo, studi postcoloniali, studi di subalternità e psicoanalisi.

Infatti, Spivak si riaggancia più volte a Marx da più prospettive, innanzitutto per quanto attiene al *terzo mondo* e ai sistemi di sfruttamento propri della macchina del tardo capitalismo, che grazie alla sua natura tecnologica e informatica diventa più insidiosa di quanto era già propagandato come espressione di progresso. Dalla prospettiva linguistico-semiotica, Marx ritorna spendibile sulle categorie di valore d'uso, valore di scambio e plusvalore sia nei testi della scrittrice Mahasweta Devi, sia nella discussione del concetto stesso di "catacresi" come valore.

Ma a partire dagli anni Ottanta, il gruppo di studi di subalternità, guidato dallo storico indiano Ranajit Guha, si propone di riscrivere la storia indiana in vista della prospettiva e delle posizioni delle popolazioni rurali e tribali, tradizionalmente rimosse dalla storiografia ufficiale, per avere una possibile linea di lettura della storia indiana stessa, estranea alle interpretazioni attinenti agli eventi. L'impegno di Spivak negli studi di subalternità ha, tra

⁶⁹¹ Spivak, *Outside in the Teaching Machine*, Routledge, New York-London. 1993a, p. x.

⁶⁹² Spivak, *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*, Routledge, New York-London. 1987, p. xxi.

l'altro, prodotto i volumi di *Subaltern Studies* da lei curati assieme allo stesso Guha; oltre che nel saggio fondamentale *Subaltern Studies: Deconstructing Historiography*, presente nel volume *In Other Worlds* e, come introduzione, nel testo *Selected Subaltern Studies* (curato da Spivak e Guha e pubblicato nel 1988), l'attenzione alle tematiche della subalternità è evidente in testi come *Can the Subaltern Speak?*, o nel lavoro di traduzione e commento dei racconti di Mahasweta Devi, che costituiscono un tentativo di sostanziare il tema della subalternità in senso narrativo e linguistico.

Nei confronti degli Studi subalterni, la posizione di Spivak appare essenzialmente problematica in due momenti: l'uno è il suo coinvolgimento nel gruppo degli studi di subalternità indiana; l'altro è la sua stigmatizzazione della loro rappresentazione delle classi subalterne come *essenzializzata*. Di seguito, Spivak ne riceve delle aspre critiche che possano minare le basi del suo approccio a tali studi subalterni⁶⁹³.

Secondo la prospettiva marxiana, le masse devono passare prima per una fase pre-capitalista di produzione per passare poi ad un'altra capitalista. Spivak guarda questa tappa intermedia come un ostacolo alla definitiva presa di coscienza delle realtà subalterne non occidentali. In tale senso, l'apporto del pensiero di Antonio Gramsci, soprattutto sulla questione meridionale può emergere come cruciale nell'elaborazione del tema dello sfruttamento delle classi rurali indiane, del ruolo degli intellettuali, e soprattutto del potenziale rivoluzionario delle popolazioni subalterne, in particolare di coloro che hanno compiuto delle vere e proprie rivolte contadine.

Nel suo *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Spivak riprende Gramsci e affronta il tema dell'egemonia culturale e del ruolo dell'intellettuale *organico* gramsciano. Spivak sostiene, fra l'altro, che l'atto dell'apprendere/insegnare sia assolutamente cruciale per la formazione della democrazia⁶⁹⁴.

Spivak è una femminista che s'ispira spesso alla tradizione psicanalitica. Sarebbe un'approssimazione, però, considerarla seguace di una precisa scuola o atteggiamento psicanalitico, diversamente da altre femministe⁶⁹⁵.

⁶⁹³ Bart Moore-Gilbert, *Postcolonial Theory. Contexts, Practices, Politics*. Verso, London-New York. 1997, p.102.

⁶⁹⁴ Spivak, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Harvard University Press, Cambridge-London. 2012, p. 510, nota 6.

⁶⁹⁵ Per quanto riguarda la contrapposizione tra soggetto schizoide e soggetto paranoide, Spivak considera il suo utilizzo psicanalitico da Melanie Klein come paradigmatica del soggetto coloniale. Cfr. Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge-London. 1999a, p. 217. nota 33. Klein vede l'inconscio come un grande altrove della soggettività individuale, e vede nell'enfasi data al corpo femminile come produttore di significazione nella prima fase di vita dell'essere umano, quasi in una emblematica sostituzione del seno materno al fallo che, da Freud a Lacan, ha sempre funzionato come significante privilegiato nel processo di costruzione della soggettività. Iuliano, op., cit., 2012, p. 18.

Spivak, nei primi saggi raccolti in *In Other Worlds* si accosta al discorso femminista soprattutto quello francese e si sofferma sui fitti riferimenti a Jacques Lacan, per ribadire intanto il suo metodo decostruttivo. Pertanto, appare allineato in tale senso *Displacement and the Discourse of Woman*, del 1983, che propone una lettura e riscrittura del testo sociale in senso femminista con una sensibilità decostruttiva dovuta a Derrida e attinente alla necessità di decostruire la nozione stessa di soggetto per avviare una nuova codificazione del corpo femminile⁶⁹⁶.

La produzione più tarda di Spivak va a creare variegati intrecci sulle tematiche femministe, servendosi della speculazione psicanalitica nel tentativo di attuarla all'interno degli studi postcoloniali e di subalternità. Ma pure si trova l'esigenza di rileggere il corpo femminile etnico come intensa rappresentazione, oltre che un luogo di sfruttamento, del potere occidentale e capitalista⁶⁹⁷.

Nel passaggio da "coloniale" a "postcoloniale", il progetto di Spivak cerca di individuare il momento di frattura del grande disegno epistemico della modernità, sulle grandi categorie concettuali dell'occidente all'interno di un mondo riconfigurato sulla base di questa *differenza/differimento*. Per la sua diffidenza per certi aspetti degli studi postcoloniali, Spivak ravvisa una perpetuazione estensibile di un nuovo orientalismo⁶⁹⁸. Ponendo l'enfasi su termini come "desiderio" e "rappresentazione", Spivak cerca di produrre trasformazioni rivoluzionarie⁶⁹⁹.

Spivak si sofferma a lungo sulla distinzione di Marx fra il termine *Vertretung* che indica l'atto politico di "parlare in vece di" (speaking for), e implica il gesto di rappresentazione giuridica e legale di un soggetto attraverso una delega, e il termine *Darstellung* che significa, letteralmente, "raffigurazione" (re-presentation). Quindi, sarebbe, per certi versi, come una riproposizione di qualcosa o una mimesi⁷⁰⁰, termine che diventa la cifra del nuovo colonialismo, che, se abbassata la rappresentanza politica, istituisce e

⁶⁹⁶ Spivak, *Displacement and the Discourse of Woman*, in Mark Krupnick (a cura di), *Displacement: Derrida and After*, Indiana University Press, Bloomington. 1983, p. 185.

⁶⁹⁷ A proposito del suo volume *A Critique of Postcolonial Reason* infatti scrive, "Questo è un libro femminista", così come la conclusione della prefazione del volume *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* sottolinea: "Gender is the last word". Spivak, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Harvard University Press, Cambridge-London. 2012, p. xvi.

⁶⁹⁸ Spivak, *The Labour of the Negative*, in "interventions", 1, 2. 1999b, p. 268. Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 19.

⁶⁹⁹ Spivak, *Can the Subaltern Speak?* in Cary Nelson e Lawrence Grossberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana-Chicago. 1988, pp. 272-273.

⁷⁰⁰ Spivak, 1988, p. 275.

sostituisce nuovi soggetti della macchina capitalista mondiale⁷⁰¹. Spivak rilegge Marx come teorico della *differenza ante litteram* per svelare due nuove retoriche, desumibili dalle due nozioni di Marx, diverse ma non autonomi: (*Vertretung*) “retorica come persuasione” e (*Darstellung*) “retorica come tropologia”⁷⁰².

Spivak, citando Marx, per via semiotica, sostiene che il valore di scambio rappresenta l’elemento comune alle merci e ai servizi durante lo scambio stesso⁷⁰³. Quindi, il plus-lavoro dovrebbe essere rappresentato in plus-valore. Altrimenti lo sfruttamento capitalista sarebbe un’oppressione⁷⁰⁴.

La lettura di Spivak fa piazza pulita di ogni visione semplicisticamente “rivoluzionaria” e presenta Marx come un precursore della decostruzione. Ma la produzione del capitale -secondo Deleuze e Guattari – andrebbe attribuita al dispositivo del desiderio/potere⁷⁰⁵.

Spivak, basandosi sulla teoria foucaultiana attinente alla nascita della biopolitica alla fine del Settecento, sostiene che, la rappresentazione se negata, significa confutare la possibilità della *differenza* e, di seguito, legittimare l’imperialismo all’interno di un regime epistemicamente violento⁷⁰⁶. Proprio per esemplificare storicamente tale violenza epistemica, prova a riflettere sulla prassi storica e retorica del colonialismo⁷⁰⁷.

La scelta della prassi decostruttiva non deriva da un’arbitraria preferenza di Spivak per il pensiero derridiano. Anzi, Spivak vuole dimostrare come tale pratica decostruttiva sia spendibile al di fuori del Primo Mondo⁷⁰⁸, e come la propria energia intrinseca possa rompere, a maggior ragione, tale trappola condizionata dal rapporto dicotomico retto sulla struttura binaria soggetto/oggetto. Infatti, questa trappola viene rafforzata da un’alterità europea che vuole sostenere arbitrariamente la posizione soggettiva del Primo mondo⁷⁰⁹.

Nella sua prassi speculativa e politico-militante riguardo al tema dell’identità, si può rintracciare una serie di denominazioni diverse come “position without identity”, (posizionamento senza identità) oppure “essenzialismo strategico”, che servano cospicuamente come avamposti decostruttivi nelle strutture di violenza del colonialismo e del capitalismo

⁷⁰¹ Ivi, p. 278.

⁷⁰² “Rhetoric as persuasion” (*Vertretung*) e “rhetoric as a trope” (*Darstellung*). Ivi.1988, p. 276.

⁷⁰³ Ivi. 1988, p. 278.

⁷⁰⁴ Ivi. 1988, p. 279.

⁷⁰⁵ Idem.

⁷⁰⁶ Ivi, p. 281.

⁷⁰⁷ Ivi, p. 283.

⁷⁰⁸ Ivi, p. 292.

⁷⁰⁹ Ivi, p. 293.

globale⁷¹⁰. La catacresi⁷¹¹ è un nome strategicamente rivestito per postulare culturalmente nuovi spazi di potere e di cittadinanza, producibili dall'articolazione dei discorsi sulla postcolonialità e sulla subalternità⁷¹².

D. Il dato autobiografico

L'esperienza della migrazione dall'India subito dopo l'indipendenza oltre al dato biografico può costituire la chiave di lettura delle riflessioni e teorizzazioni di Spivak riguardante tutto quanto concerne i delineatori identificanti del suo orizzonte speculativo sulla postcolonialità e sulla subalternità.

Spivak, inoltre, riabilita il dato autobiografico per farlo diventare un paradigma generazionale e, conseguentemente, storico e politico, in grado di produrre saperi, e capace di andare oltre i limiti del semplice vissuto individuale⁷¹³.

Questo spunto autobiografico emerge chiaramente soprattutto in due saggi: *Moving Devi*, pubblicato nel 2001 nella rivista *Cultural Critique*, che si propone di presentare la Devi, la “grande dea” della religione hindu, presso la Arthur M. Sackler Gallery situata a Washington DC.

Nei meccanismi di transizione, incorporazione o (dis)identificazione della dea sta l'essenza del salto decostruttivo che rielabora temi religiosi hindu in orizzonte storico auto-rappresentativo⁷¹⁴.

⁷¹⁰ Spivak, 1990a, p. 11.

⁷¹¹ La catacresi è una metafora e strumento comunicativo che, per la propria auto evidenza, sostituisce la propria controparte letterale originaria. Però, la catacresi nasconde anche il suo rapporto con il soggetto parlante; per questo motivo diventa fine a se stessa, e perfettamente funzionale all'ideologia. Cfr. Mieke Bal. *Semiotic Elements in Academic Practices*, in “Critical Inquiry”, 22, 3, 1996, p. 584. In Iuliano, op., cit., 2012, p. 21.

⁷¹² Vedi Iuliano, op., cit., 2012, pp.21-22. Per approfondire Cfr.:

- Amitava Kumar, *Catachresis is Her Middle Name: The Cautionary Claims of Gayatri Chakravorty Spivak*, in “Cultural Studies”, 11, 1, 1997, p. 195.
- Beverly Best, *Postcolonialism and the Deconstructive Scenario: Representing Gayatri Spivak*, in “Environment and Planning D: Society and Space”, 17, 4, 1999, p. 481.

⁷¹³ Iuliano, op., cit., 2012, p. 29.

⁷¹⁴ In apertura del testo, Spivak evoca un legame con quello che resta tuttora il suo saggio più conosciuto, *Can the Subaltern Speak?* anche se i due testi sembrano diversissimi. *Can the Subaltern Speak?* apparso nel 1985 e, nella sua versione sostanzialmente definitiva, nel 1988, discute della possibilità della donna subalterna del terzo mondo di costituirsi e rappresentarsi come soggetto politico, giungendo alla conclusione che questo è un obiettivo irrealizzabile.

All'inizio di *Moving Devi*, Spivak si chiede quale sia il legame tra le due opere, e, riconoscendo di non essere più “ossessionata dal bisogno di arginare le tracce dell'irriducibile componente autobiografica nella speculazione culturale”, individua

Il binomio dei concetti di identità e alterità costituisce la pietra filosofale della ragione postcoloniale ma anche la sintesi alla quale si appoggiano quasi tutti i meccanismi di negoziazione delle pratiche culturali, sociali e politiche che intendono integrare, rimediare allo strappo qualche incrinatura, promuovere un certo bilancio o compromesso fra parti generalmente diversi o dislivelli.

Spivak vuole ricostruire una ritematizzazione dell'India, al di fuori del percorso tradizionale sia quello coloniale/postcoloniale, sia quello che concepisce l'India come il luogo dell'assoluta alterità. Grazie alla decostruzione, Spivak ri-configura l'India nelle dinamiche dell'economia tardo-capitalista, all'interno di un pianeta globalizzato perfino nelle reti di transazioni virtuali di dati e di denaro, per fare dell'India una specie di mappa metodologica, potenzialmente funzionale per qualsiasi categoria identitaria.

L'India di Spivak diventa parte, quindi, di una memoria personale, non più un serbatoio chiuso. Anzi, uno spazio di ripensamento e negoziazione dell'appartenenza e dell'identità culturale nel quale il sapere istituzionale dell'accademia, le proprie vicende passate, e le proiezioni e i luoghi dell'immaginario, si fondono e vengono filtrati dalla mossa, politicamente consapevole, della localizzazione del soggetto che parla e che scrive, la donna migrante, l'intellettuale espatriata, che lascia l'India negli anni Sessanta per recarsi negli Stati Uniti⁷¹⁵.

Spivak va a tessere una trama dell'alterità indiana per evidenziarla nella presenza permanente di una dimensione non ufficiale, in quanto femminile e domestica, nella tradizione religiosa hindu e nel culto della *Devi*. Il primo elemento di discontinuità con la tradizione ufficiale e formale della religione hindu viene così sintetizzato: "Non esiste nessuna grande dea. Una volta attivata, ogni dea è la grande dea. È questo il segreto del politeismo"⁷¹⁶. Attraverso quel politeismo hindu, Spivak va a espletare il suo progetto di

nell'autobiografia il vero tessuto connettivo tra i due lavori e tra i loro sottotesti culturali e storici. Spivak sceglie se stessa, in quanto soggetto scrivente, per descrivere i meccanismi di rappresentazione del colonialismo, e per creare un parallelo temerario e affascinante con la *Devi* hindu, anch'essa infatti posta in una situazione migrante in quanto sradicata dal proprio territorio culturale e trapiantata in un museo di Washington. Cfr. Ivi, p. 30.

⁷¹⁵ Cfr. Ivi, p. 31.

⁷¹⁶ Nella religione hindu il culto della *Devi* ha un nome preciso: si parla infatti di religione *Shakta* (*Shakti* è uno dei nomi della dea), senza che ciò indichi esattamente a quale divinità il culto stesso sia indirizzato. La *Shakti* per eccellenza, nel pantheon hindu, è Parvati, la consorte del dio Shiva, ma la dea assume sembianze innumerevoli ed è adorata con nomi diversi in più parti dell'India. Cfr. Idem.

critica della ragione postcoloniale, in contrapposizione al monoteismo mediterraneo⁷¹⁷.

Attraverso la struttura dvaita (dualista), Spivak introduce *invagination*: un termine che indica un meccanismo di “differimento” continuo tra due elementi, l’uno destinato a incarnare l’altro, estraneo perfino al politeismo, ma funziona in base a un principio di “rimandatività” assoluta, in un “partecipare senza appartenere”.

Spivak, attraverso una serie di pratiche performative (*avatara*) non sussunte a un soggetto sovrano, decostruisce tale processo di continua interruzione tra la religiosità della “dea” e le diverse immagini che interrompono la sua assolutezza senza mai chiuderlo in una compiuta riconfigurazione identitaria⁷¹⁸.

Spivak suggerisce che la Dea che incarna l’impossibilità perfino quella epistemica di se stessa sia costretta a negoziare con la violenza dell’epistemologia *advaita*, e a sacrificare il proprio essere già a priori “differente” e, derridianamente, “differita”, così da diventare essa stessa fautrice della “differenza”. Tutto questo processo avviene tramite la pura azione performativa, e non la piena coscienza esatta della sua identità e individualità. Tale “differimento” della Dea si trova dislocato negli innumerevoli *avatara* nei quali, di volta in volta, discende sradicata sia in un museo americano, sia (per una studiosa indiana) in un’università americana.

⁷¹⁷ Nel saggio del 1991, incluso nel volume *Outside in the Teaching Machine*, Spivak allude di aver notato il pregiudizio eurocentrico perfino nel linguaggio della critica e della filosofia, che individua nel monoteismo l’unico spazio possibile di dogma e quindi di critica (“in dibattiti come questo le persone nominano Dio, la Morte di Dio, la Bibbia, il Talmud, la Legge del Padre – un tutt’uno”), così che è solo a partire da un impianto monoteista, e, in quanto tale, legato a una tradizione euro-mediterranea (e/o giudaico-cristiana), che si concepisce perfino la *differenza* radicale indiana, sbrigativamente liquidata come, per converso, politeista. Ed è proprio a questo proposito che Spivak interviene ipotizzando, al contrario, l’esistenza di un’episteme duale, che è insita nella pratica religiosa hindu, in cui il termine fondativo è dvaita (dualista), dal quale deriva il contrario *advaita* (non dualista): È durante la celebrazione rituale, ricorda Spivak, e non a seguito di prescrizione dottrinale e normativa, che qualsiasi dea può diventare la “grande dea”. Cfr. Ivi, pp. 32-33.

⁷¹⁸ In termini più generali, l’interruzione prodotta durante il culto dalla discesa della grande dea all’interno di ciascuna divinità femminile, anche minore, del pantheon hindu, è rappresentativa di una faglia all’interno delle strutture simmetriche che distinguono il sé dall’altro. Per questo motivo Spivak insiste su ciò che definisce la “struttura di sentimento dvaita”, che si traduce in una sorta di episteme del margine, e che Spivak ritrova proprio nella celebrazione di Kali, nella cui resa iconica confluisce la configurazione del femminile insieme al retroterra dell’India tribale e ai suoi ricordi legati a Calcutta. Cfr. Ivi, p. 35.

La figura di Sati, la dea-simbolo della devota vedova indiana, che si fa bruciare sul rogo funebre del marito⁷¹⁹, è impiegata da Spivak per decostruire le strutture epistemiche dell'imperialismo, e il loro lascito, poiché tale icona di identità culturale è anche funzionale a svelare la natura arbitraria e transitoria di ogni principio identitario, detentore di un potere performativo e di una forza “dislocante” dell'alterità femminile. In questo modo, si può far transitare la statica *Devi* dai musei per trasformarla in uno strumento di espressione e comprensione globale della “planetarietà”.

E. Per un possibile ri-posizionamento degli studi culturali e letterari

Spivak insiste sulla centralità degli studi linguistici e letterari nei percorsi di formazione e di ricerca umanistica, una posizione che trascende anche la sua attenzione agli studi culturali. Anzi, Spivak, accusando gli studi culturali di “nazionalismo metropolitano”, esprime in occasioni diverse la sua dichiarata diffidenza nei confronti degli studi culturali, accusati di concentrarsi solo sulle realtà dei grandi centri urbani in un approccio esclusivamente anglofono⁷²⁰. D'altra parte, Spivak difende gli studi culturali dall'accusa dell'interdisciplinarietà “del tutto fa brodo” (“anything-goes interdisciplinarity”), priva del rigore disciplinare della letteratura comparata. Spivak suggerisce di perfezionare gli studi culturali attraverso la letteratura comparata e gli “area studies” negli Stati Uniti⁷²¹.

⁷¹⁹ Sati è uno dei nomi della *Devi*, il cui smembramento è raccontato da Spivak a proposito di Durga. Il mito racconta che Sati, virtuosa moglie del dio Shiva, muore per il dolore causato dal fatto che Shiva non è stato invitato a prendere parte a un sacrificio rituale organizzato da suo padre Daksha. Reso furioso dalla morte della moglie, Shiva ne prende il corpo e comincia a camminare e a danzare, attraversando distanze sterminate, e durante il suo percorso le membra del cadavere di Sati si staccano dal corpo, precipitando sulla terra. Ogni posto dove una parte del corpo di Sati cade è destinato a diventare luogo sacro e di pellegrinaggio.

La narrazione del mito continua con il ritiro di Shiva sul monte Kailasa, dove il dio, indossando una pelle di tigre, si dedica a severissime pratiche ascetiche resistendo alle tentazioni di Kama (il dio dell'amore, che infatti viene incenerito dal suo terzo occhio diventando ananga, senza corpo), fino a che la figlia della montagna, Parvati, sottoponendosi alle stesse pratiche ascetiche, riesce a congiungersi con lui in un amplesso che ha una chiara simbologia cosmologica. Tuttavia, da quanto emerge dai testi della tradizione hindu, Parvati altro non è che Sati in nuove sembianze, o per meglio dire, sia Sati che Parvati sono nient'altro manifestazioni della *Devi*. Cfr. Ivi, p. 37.

⁷²⁰ Cfr. Spivak, *Death of a Discipline*, Columbia University Press, New York. 2003, p. 8; Spivak, 1999a, 374-375.

⁷²¹ Swapan Chakravorty, Suzana Milevzka e Tani E. Barlow (a cura di), *Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak*, Seagull, London, New York, Calcutta. 2006, p. 79.

Dalla prospettiva della “popular culture”, Spivak compone a partire dal concetto di “popolo” una ragnatela di termini che si dipanano dal “popolo” stesso fino alle masse. Ma, per l’orientamento politico, Spivak conferisce al “popolo” l’impronta del “subalterno”: un essere rimosso da ogni mobilità sociale⁷²².

Spivak percepisce lo studio critico quale una leva e non una chiave trascendentale⁷²³. La letteratura andrebbe guardata non solo come scandaglio privilegiato delle dinamiche psichiche, sociali e politiche prese in considerazione, ma, invece, come un banco di prova di ogni tentativo successivo per rileggere, in senso lato, il mondo. La simbiosi vigente tra testo letterario e testo sociale nonché la possibilità di rileggere le parole e parallelamente i vissuti storici e politici non comporta la traslazione della realtà storica e politica neanche sul piano narrativo. Anzi, essi ripercorrono le strategie di potere del tardo-capitalismo che essenzializzano i dati storici e li sussumono come significanti all’interno di una macro-narrazione, costantemente negata dal pensiero secolarizzato e (presuntivamente) post-ideologico del capitalismo stesso.

L’insegnamento del testo letterario rappresenta didatticamente la prima mossa culturalmente formativa, ma retoricamente performativa del testo letterario stesso quando sarà pure in grado di dialogare su piani e con referenti diversi. Mediante i punti di frattura e di contraddizione all’interno del testo, Spivak cerca di produrre altri momenti di rottura e di discontinuità sia all’interno del contesto storico nel quale si posiziona, sia, in maniera più complessa, nell’orizzonte epistemico di altri testi, per ri-contestualizzare e far interagire il testo con altri testi.

Esistono quindi due piani interattivi e complementari di lettura critica, non consecutivi né contrapposti. Laddove il primo piano è testuale, il secondo sarebbe extratestuale o culturale. Nella prima lettura, dove si osservano le dinamiche interne e le eventuali contraddizioni la focalizzazione è interna. Nella seconda, invece, la focalizzazione sarebbe sul luogo in cui si colloca il testo stesso all’interno di una rete più ampia di dinamiche storiche, in quanto il testo, operando come elemento di raccordo e/o di crisi, aiuta a sondare e analizzare il contesto.

Le due letture si incrociano a vicenda per produrre, l’una alla luce dell’altra, nuovi momenti a volte complessi di ripensamento. All’interno di tale operazione decostruttiva, la replicabilità di ogni atto è dimostrabile solo in correlazione al percorso epistemicamente ragionevole fra un senso più ristretto e un altro più ampio.

⁷²² Spivak, *Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular*, in “Postcolonial Studies”, 8, 4, 2005c, p. 475.

⁷²³ Spivak, *Translator’s Preface*, in Jacques Derrida, *Of Grammatology*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1976, p. lxxv.

F. Intertestualità e comparatistica letteraria

Nel suo saggio sul romanzo *Disgrace* dello scrittore sudafricano J. M. Coetzee, Spivak mette in luce l'intertestualità quale movente della comparatistica letteraria, e svolge nello stesso tempo qualche riflessione sul poeta nazionale indiano Tagore. Ma, ai fini della tematizzazione letteraria, Spivak mette a fuoco il rapporto conflittuale tra l'etico e l'epistemologico nel quale domina la dimensione etica⁷²⁴. Sergia Adamo ne offre una raffinata sintesi e mette insieme due intrecciate istanze identitarie fra il logico e il retorico:

“Qui la finzione narrativa, dimensione del singolare e dell'inverificabile [...] viene assunta, con il suo particolare intreccio di logica e retorica, come spazio in cui si annida quella discontinuità, in forma di interruzione e postponimento, tra la conoscenza dell'altra/o, l'azione politica e l'erompere dell'etico come ascolto imperfetto dell'altra/o”⁷²⁵.

Pertanto, la scrittura letteraria che funziona come un paradigma operativo di altre dinamiche, più astratte e indefinite, può ricondurre anche alla contingenza del divenire storico. Lo studio letterario, quindi, dovrebbe sottolineare i costrutti filosofici sottostanti le dinamiche testuali per poter ricondurli a oggetti più distinguibili per produrre, infine, un nuovo testo⁷²⁶.

Spivak, espressamente contraria al senso ermeneutico della critica letteraria della tradizione americana, ma allo stesso tempo discepola del *New Criticism*, non cerca di capire cosa vuol dire il testo. Anzi, Spivak desidera tracciarne potenziali cornici di intertestualità, elementi di discontinuità e possibili rimandi extratestuali⁷²⁷.

Spivak sostiene che essere storicamente e socialmente consapevoli dovrebbe condurre ogni studiosa/o alla responsabilità etica in termini di classe e di genere nei confronti dell'oggetto estetico, del quale non può fare a meno di dichiarare la propria posizione ideologica per denunciare i sottintesi ideologici e individuare le potenzialità infinite di produzione del discorso critico.

Da tale prospettiva complessa, il testo letterario può essere utilizzato come una risorsa da due lati: uno critico e un altro pedagogico: “la lettura letteraria ci insegna a imparare da ciò che è singolare e non verificabile. Non è che la lettura letteraria non generalizzi, ma solo che queste generalizzazioni non avvengono su basi probatorie”⁷²⁸.

⁷²⁴ Spivak, *Ethics and Politics in Tagore, Coetzee, and Certain Scenes of Teaching*, in “Diacritics”, 32, 3-4, 2002a, p. 17.

⁷²⁵ Sergia Adamo, *Tradurre Spivak: note a margine*, in “aut aut”, 329, 2006, p. 154.

⁷²⁶ Cfr. Spivak, 1976, p. lxxiv.

⁷²⁷ Spivak, 2002a, p. 19; Spivak, 2002a, p. 18.

⁷²⁸ Spivak, 2002a, p. 23.

La visione integrata, che il testo letterario può offrire, potrà unire tanti frammenti e dettagli, concreti e/o astratti, letterari ed extra letterari per poter farsi come un metodo di indagine sociale e politico⁷²⁹.

G. Dall'impasse storico-sociale nasce il nirvana della letteratura

Fra l'opportunità di attualizzare storicamente e politicamente il discorso critico e il rischio di "snaturarne la letterarietà" per finire "immedesimato" in altri discorsi militanti storici, sociali, politici, Spivak prova a scuotere, tramite una coscienza nutrita dalle eventuali contraddizioni, tale impasse soprattutto in *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, pubblicato nel 2012⁷³⁰. Tale sensibilità è partita nel 1999 con una coscienza della letteratura come "esperienza dell'impossibile" ("experience of the impossible"), che si chiede se siano decostruibili o meno i concetti di legge e di politica, per saperli orientare verso i valori della giustizia e dell'etica⁷³¹.

Da un'altra prospettiva, Spivak, nel suo tentativo di riabilitare la letteratura come "contingenza" che possa esperire l'impossibile, rischia di conferire "l'essentialismo" alla letteratura stessa e "l'assertività" al soggetto centrato⁷³². In più, la letteratura si fa interprete di questo rischio, ma anche espressione di un'essenza oppure uno strumento duttile e privilegiato per sondare le dinamiche storiche. Quindi, il "valore pedagogico" mirato della letteratura non esaurisce il ruolo stesso della letteratura in quanto strumento epistemico, oltre che didattico. Ma oltre che strumento epistemico, il testo letterario diventa "artificio" funzionale ad una ri-mappatura o a un orientamento delle coordinate storiche, che si modellano, nella loro resa narrativa, sulle strutture, sui tropi e sugli orizzonti di attesa della letteratura. Così la realtà storica non solo si rispecchia nel testo letterario, ma anche dal testo letterario che mutua e assorbe le strutture narrative e i nessi semantico-retorici attraverso i quali si svolge la sua narrazione. Inoltre, l'operazione di codifica del testo si rivela, infatti, profondamente affine allo studio delle realtà sociali.

Spivak, quindi, anche in assonanza con l'Edward Said dell'orientalismo, allude al ruolo pedagogico, per esempio, della storia del colonialismo nell'Inghilterra del diciannovesimo secolo e delle narrazioni coloniali nelle quali Spivak definisce la sedicente "missione civilizzatrice" dell'occidente e delle sue sovrastrutture etiche come il terrorismo dell'imperativo categorico

⁷²⁹ Spivak, *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*, Routledge, New York-London. 1987, p. 95.

⁷³⁰ Un volume che raccoglie venticinque saggi pubblicati in un ventennio.

⁷³¹ Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge-London. 1999a, p. 428.

⁷³² Spivak, 1993a, p. 10.

kantiano⁷³³. In tali narrazioni il cosiddetto “Terzo mondo” è stato culturalmente oggettivizzato, politicamente mondializzato, assimilato e canonizzato all’interno dell’accademia occidentale come un semplice componente “archeologico” di una costruzione artificialmente neutrale e umanisticamente universale⁷³⁴. Appare, quindi, chiaro il nesso tra letteratura, storiografia e ideologia.

H. La decostruzione come un supplemento muto per ri-costruire il gender

Spivak, ispirandosi a Freud, proclama l’assonanza tra la scrittura psicanalitica e la struttura segnica dell’alterità⁷³⁵. Malgrado fosse titubante a utilizzare la psicanalisi nella critica culturale, Spivak si ritrova a impiegarla nello studio delle “differenze” sessuali e delle questioni di genere⁷³⁶.

Nel saggio *Echo*, non affiliata né al mondo dell’anglofonia, né all’India pre- o postcoloniale, Spivak elabora il mito di Eco e Narciso, e rilegge, conseguentemente, il testo letterario e il mito, in termini di genere⁷³⁷, per poter prevedere, da un lato, le implicazioni psico-etiche del testo mitologico nel mancato riconoscimento dell’alterità da parte di Narciso, e, dall’altro, la riduzione di Eco a pura traccia vocale. Mentre Eco, condannata a ripetere le ultime parole che ascolta, mette in atto un procedimento retorico di “differenza” e “differimento”⁷³⁸. Infatti, Narciso viene ricordato con il concepimento violento sulla madre Liriope, e poi con la sua condanna, per aver risposto al desiderio dell’altro, a conoscere “il rapporto tra morte e conoscenza di sé” ovvero: “The relationship between death and self-knowledge”⁷³⁹.

L’obiettivo di Spivak, come già dichiarato in apertura del saggio, è il seguente: “My essay is an attempt to ‘give woman’ to Echo, to deconstruct her out of traditional and deconstructive representation and (non)representation, however imperfectly”⁷⁴⁰.

La decostruzione, quindi, diventa una sorta di “supplemento muto” della psicanalisi, che risiede nelle cesure operate da una nuova articolazione

⁷³³ Spivak riporta come campioni, delle narrazioni colonialisti di *Jane Eyre* di Charlotte Brontë, *Wide Sargasso Sea* di Jean Rhys, e *Frankenstein* di Mary Shelley. Cfr. Spivak, *Three Women’s Texts and a Critique of Imperialism*, in “Critical Inquiry”, 12, 1, 1985a, p. 248.

⁷³⁴ Ivi, p. 243.

⁷³⁵ Cfr. Spivak, 1976, p. xxxviii.

⁷³⁶ Cfr. Spivak, *Echo*, in “New Literary History”, 24, 1. 1993b, p. 18.

⁷³⁷ Cfr. Ivi, p. 26.

⁷³⁸ Cfr. Ivi, p. 16.

⁷³⁹ Cfr. Ivi, p. 25.

⁷⁴⁰ Cfr. Ivi, p. 17.

linguistica e discorsiva. In *Unmaking and Making in To the Lighthouse* del 1980, Spivak guarda l'intreccio del romanzo woolfiano come una tessitura coniugata psicanaliticamente con la prassi decostruttiva e con il pensiero della "differenza". Nella sua lettura di Woolf, Spivak, con la psicanalisi, sottolinea la centralità del "fallo" e, conseguentemente, la parola normativa del padre, che si trova in contrasto con il discorso psicanalitico freudo-laciano⁷⁴¹.

Spivak crea dal mondo della sessualità una grammatica funzionale per l'insegnamento delle "contingenze" retoriche e delle sensibilizzazioni etiche ed ecologiche, e impiega i suoi variegati risvolti autobiografici, galleggianti in una tensione polarizzante tra negazione maschile e assertività femminile, in una dimostrazione che giustifica delle sue preferenze pedagogiche grossomodo arbitrarie⁷⁴².

Spivak, ispirandosi al "supplemento di copula" derridiano, si sofferma sulla duplice funzione, grammaticale e lessicale della copula in alcune lingue tra una "pausa" / un "silenzio" e una "dislocazione" / una "differenza" linguistica e culturale⁷⁴³.

Sempre attraverso la lettura woolfiana, Spivak individua una forte connotazione sessuale e precisa, in apertura del suo saggio, la doppia appartenenza linguistica del "concetto di copula" per definire l'identità e la sessualità, malgrado che, in tutti i casi, il custode della copula sia un soggetto di sesso maschile⁷⁴⁴.

Nella clitoride, Spivak individua, da prospettiva psicanalitica, il luogo femminile dell'eccesso, non addomesticabile o riconducibile alle funzioni riproduttive del corpo femminile. Proprio in questo senso, Spivak estende le proprie contingenze femministe fino a sfiorare i termini marxisti di valore plusvalore e di produzione⁷⁴⁵.

Spivak, fra l'altro, si scaglia contro la celebrazione freudiana dell'invidia del "pene", e invita, invece, a festeggiare l'"utero" come luogo produttivo e creativo, non lacunoso né referente di mancanza o di vuoto.

Non è solo con la lettura e la traduzione di Derrida che Spivak riesce a produrre una carriera letteraria e una militanza culturale. Ma, in realtà, anche

⁷⁴¹ Cfr. Ivi, p. 82.

⁷⁴² Spivak, 1987, 30.

⁷⁴³ Jacques Derrida, avendo pubblicato nel 1972 *De la philosophie*, dedica nuove connotazioni retoriche alla copula concepita grammaticalmente come la terza persona del verbo essere che trasforma "un"eccitazione soggettiva' in giudizio oggettivo, in pretesa di verità". Ripercorrendo un lungo tragitto genealogico fra scritti filosofici e linguistici di varie lingue, nonché la sua origine ebraico-algerina, egli prova a dare l'universalità alla duplice funzione della copula interpretabile oralmente in una pausa o un silenzio, oppure in una *differenza* linguistica e culturale. Cfr. Jacques Derrida, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino. 1997b, p. 237.

⁷⁴⁴ Cfr. Spivak, 1987, p. 31.

⁷⁴⁵ Cfr. Ivi, pp. 152-3.

assieme alla sua amica, Mahasweta Devi⁷⁴⁶, una connazionale e una compagna nel femminismo indiano, Spivak evidenzia i meccanismi di produzione economica e di sfruttamento. Tale militanza sarebbe inquadrabile, in vari risvolti, dagli sviluppi raggiunti negli studi gramsciani in India, mediati principalmente dal lavoro del gruppo degli studiosi della subalternità di Ranajit Guha.

La figura di Mahasweta Devi, come attivista politica, occupa quasi l'intera opera di Spivak. Per lo stretto rapporto intellettuale fra di loro, Spivak legge le sue opere, non solo in prospettiva femminista, ma anche in modo che lo trascenda per individuare, negli scritti sul corpo femminile della donna subalterna, una possibilità di ri-rappresentazione del testo coloniale e capitalista tramite il rivedere del corpo femminile come mezzo e luogo della "dislocazione" (displacement), espressione dell'essenzialismo strategico o di quel "posizionamento senza soggetto" di cui Spivak parla in tutta la sua opera.

Del resto, il tema delle popolazioni tribali dell'India e dei loro diritti calpestati è centrale nella produzione letteraria di *Devi*, così come può occupare l'interesse prioritario nella sua militanza politica.

Nel suo tentativo di ri-potenziare la subalterna per farla divenire non solo un soggetto autonomo ma anche una vera e propria militante⁷⁴⁷, Spivak cerca di creare degli avamposti interpretativi ed ermeneutici sul percorso militante, intriso così da tanti spunti autobiografici e fondato su un terreno comune. Ma tali avamposti rimangono intrinsecamente instabili sia per le cesure continue fra testi letterari e testi storici sia per la natura disgregata della rappresentazione della subalternità⁷⁴⁸.

A partire da un parallelismo espresso, prima di tutto, da Jean-Joseph Goux fra "l'oro" di Marx e il "fallo" della psicanalisi freudo-lacianiana, Spivak prova a produrre un'analisi testualmente decostruttiva che tende a dimostrare il meccanismo differenziale che non conduce alla supremazia del fallo nella psicanalisi come valore dominante. Nella sequenza di rappresentazione (da valore a denaro, da denaro a capitale e così via), Spivak desidera ri-avvalorare, in termini marxiani, il latte materno e l'allevamento dei figli, nella narrativa di

⁷⁴⁶ Mahasweta Devi è nata a Dacca, capitale dell'attuale Bangladesh, nel 1926. Ha svolto i suoi studi all'università di Shantiniketan e, successivamente, presso l'università di Calcutta, dove si è laureata in letteratura inglese e ha in seguito insegnato. La sua opera prima, *Jhansi ki rani* (La regina di Jhansi), risale al 1956; da allora la sua attività di scrittrice è stata incessante e prolifica. Spivak distingue la produzione di Devi in due fasi, considerando la prima come prigioniera dell'idioma "eccessivamente sentimentale del romanzo bengalese degli ultimi venti e passa anni" ("the excessively sentimental idiom of the Bengali novel of the last twenty-odd years", *Spivak*, 1987, 180), e individuando un punto di svolta nel romanzo *Aranyer adhikar* (Il diritto alle foreste, 1977), che affronta il tema della rivolta Munda del 1899. Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 58.

⁷⁴⁷ Cfr. Spivak, 1987, p. 241.

⁷⁴⁸ Cfr. Ivi, p. 244.

Mahasweta Devi⁷⁴⁹. Da un lato, Spivak valuta il lavoro di Jashoda nell'allattamento dei figli come ricambiato in denaro dal suo padrone. D'altro lato, considera il suo lavoro nell'allevamento dei figli del padrone, come un plusvalore da re-investire, soprattutto quando quel padrone, dopo averla sfruttata, la abbandonerà⁷⁵⁰. Adiacente al corpo della donna, sta la funzione del godimento, la "jouissance". Spivak si augura di evolvere, in senso lacaniano, quella funzione per sfuggire perfino al circolo della riproduzione⁷⁵¹.

I. La classe come una zona grigia fra pedagogie conflittuali

Secondo Kierkegaard, "la vita può essere capita solo all'indietro, ma va vissuta in avanti". In tale senso, Spivak sostiene che esercitarsi con la lettura dei testi letterari, in virtù di una responsabilità etico-politica, può condurre a un'alfabetizzazione *planetariamente* responsabile. Spivak fa tesoro dalle sue esperienze didattiche per tentare di sollevare, spesso negli ambienti accademici, una serie di questioni, legate alla sua prassi di decostruzione nei suoi percorsi politici e intellettuali⁷⁵².

La posizione del docente / intellettuale si enfatizza, soprattutto, se accompagnato con la specificità del gender postcoloniale e, nella fattispecie, con le pratiche critiche come quella della traduzione. D'altra parte, Spivak, per vari sbilanciamenti fra i rapporti di potere, ambisce a una libertà accademica come un mezzo indispensabile per agire eticamente e non come un fine a se stesso⁷⁵³.

Nella propria dimensione di distacco o "scarto", la classe spicca come il terreno ideale in cui il pensiero può trovare spazio, soprattutto mediante voci *ex cathedra*, per inserirsi in un contesto che possa inglobare alla pari più voci differenziate, sì che, di turno, saranno in grado di sviluppare una prospettiva capace di osservare "l'autorità retorica" del proprio discorso attraverso la prassi decostruttiva. All'interno degli studi letterari, nasce, quindi, un rapporto ombelicale tra l'attività "retorica" e quella "politica" nella didattica di Spivak, così protesa alla responsabilità etica sia del lettore che del critico postcoloniale.

⁷⁴⁹ Cfr. Ivi, p. 248.

⁷⁵⁰ *Ibidem*.

⁷⁵¹ Ivi, p. 259.

⁷⁵² Cfr. Howard Winant, *Gayatri Spivak on the Politics of the Subaltern*, in "Socialist Review", 20, 3. 1990, p. 92.

⁷⁵³ Spivak, *Thinking Academic Freedom in Gendered Post-Coloniality*. 32nd TB Davie Memorial Lecture, University of Cape Town, 11 August 1992b, p. 7.

Spivak, avendo ereditato dal suo professore Paul de Man la sua attenzione cognitiva al processo dell'insegnamento, può giungere al risultato della fattibilità progettuale di poter insegnare qualsiasi sapere⁷⁵⁴. Attraverso il meccanismo di tracce e di rimandi articolato durante l'insegnamento, il soggetto e l'oggetto nell'insegnamento perdono ogni tensione sì che i limiti tra docente e discente siano labili e suscettibili a essere continuamente ecceduti. Per esempio, Spivak racconta come i suoi studenti americani e non si rapportino con i testi delle altre culture⁷⁵⁵.

Spivak cerca di potenziare un dibattito accademico che possa ruotare attorno un'asse che raccordi la decostruzione con la critica e con la politica, allo scopo di gettare uno sguardo sulle realtà globali di subalternità, sulla divisione del mercato di lavoro e sui meccanismi dei processi conflittuali fra colonizzazione e decolonizzazione.

“Disimparare i privilegi” e “imparare a imparare” costituiscono due ali in tutt'uno che anima il dispositivo di insegnamento di Spivak. Tale tutt'uno sarà in grado di liberarsi sia dal fardello dell'uomo bianco, sia dal paternalismo degli intellettuali postcoloniali indiani, sia da quello degli intellettuali della diaspora, in modo da restituire la fiaccola rivoluzionaria del ruolo guida all'intellettuale educatore⁷⁵⁶.

Fra desiderio e potere, Spivak prova a creare un rapporto che lasci liberi questi desideri non regolati da alcun potere⁷⁵⁷. Nelle realtà subalterne dell'India rurale e tribale, non emerge solo l'esigenza di alfabetizzare chi desidera imparare, ma anche il bisogno di smuovere tali desideri senza costrizione⁷⁵⁸.

Spivak segnala un rapporto intimo fra desiderio e responsabilità che, animato da moventi paternalistici, può dissolvere i diritti umani in diritti umanitari, i quali, esautorati negli spazi politicamente soffocati, potrebbero perdere la propria utilità. Quindi, andrebbero concessi ai più poveri, negati di ogni altro diritto, proprio come i vestiti smessi⁷⁵⁹.

⁷⁵⁴ Cfr. Paul De Man, *The Resistance to Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis. 1986, p. 4. in Iuliano, op., cit., 2012, p. 112.

⁷⁵⁵ Spivak, *Teaching for the Times*, in “The Journal of the Midwestern Modern Language Association”, 25, 1. 1992a, p. 7.

⁷⁵⁶ Spivak, *Righting Wrongs*, in “The South Atlantic Quarterly”, 103, 2-3. 2004, p. 551.

⁷⁵⁷ Spivak, 2004, p. 526.

⁷⁵⁸ Spivak, 2004, p. 558.

⁷⁵⁹ Cfr. Jacques Rancière, *Who Is the Subject of the Rights of Man?*, in “South Atlantic Quarterly”, 103, 2-3, 2004, p. 307.

J. Tra due pedagogie: una frontaliera e un'altra estetica

Nell'ambiente dell'accademia americana, la pedagogia estetica di Spivak si posiziona in contrasto con altre pedagogie, soprattutto quella di Henry A. Giroux, che, basata su confini labili fra le varie culture, si riconfigura continuamente in termini di sapere, potere e cultura. Di conseguenza, il compito del docente diviene quello di chi attraversa una zona "grigia interstiziale", di un *border-crosser*, caricato di istanze diverse se non conflittuali. Quindi, il suo ruolo fondamentale sarebbe quello di negoziare fra la pluralità all'interno di questo nuovo terreno eterogeneo dal carattere fluido.

La classe di Spivak è nettamente diversa da quella di Giroux: Mentre Spivak concepisce la classe come un terreno carico di relazioni dialoganti e differenziali fra discenti e docenti che va allontanandosi dalla pratica coloniale autoritaria e logocentrica del soggetto parlante, la classe di Giroux è un confine labile che, mantenendo la cattedra del soggetto egemone, si mette in discussione con altri soggetti, restando sempre comunque vicino alle tesi del multiculturalismo americano.

Spivak ragiona sui limiti dell'insegnamento accademico e dichiara la sua preoccupazione per l'uso o l'abuso della "differenza" fra il postcoloniale e il migratorio nelle pratiche formative⁷⁶⁰. Spivak insiste sul ruolo ambito dalla subalternità e concettualizza altri ruoli dinamici di soggetti subalterni marginalizzati all'interno degli ambienti letterari, che a loro volta, sono subalterni all'azione politica, spesso indifferente nei loro confronti e sempre tesa al *politically correct*. Tale status letterario, già in una condizione di *impasse*, soffre di un'altra tensione in bilico tra l'imperativo di autorappresentarsi e l'esigenza di trasmettere e discutere testi canonici occidentali.

Il patto letterario, di per sé, instaura un meccanismo di complicità fra i personaggi del testo in questione e coloro che ricevono quel testo. Nel caso del testo postcoloniale, la ricezione da parte di un lettore occidentale può essere abbastanza straniante in quanto l'identificazione di un lettore postcoloniale con personaggi/o coloniali/e, nel caso dell'inglese dell'India, gli corre il rischio di non realizzarsi. Verrebbe minacciata una serie di valori, virtù e forma mentis. Di conseguenza, ogni consenso si romperà e ogni influenza si perderà⁷⁶¹.

Attraverso un'accorta politica di negoziazione con la realtà postcoloniale della letteratura, attraverso una rassegna di alcuni testi canonici dell'imperialismo egemone, Spivak convoca a una possibile strategia di studio profondamente inter-letteraria e non superficialmente comparata della tradizione letteraria occidentale che si serve della padronanza delle lingue autoctone e delle loro produzioni culturali e letterarie in modo che il lettore

⁷⁶⁰ Spivak, 1993a, p. 255.

⁷⁶¹ Spivak, *The Burden of English*, in Gregory Castle (a cura di), *Postcolonial Discourses. An Anthology*, Blackwell, Oxford-Malden. 1993c, p. 136.

possa essere capace di produrre consapevolmente saperi e pratiche interculturali ⁷⁶². All'interno di questa strategia spicca l'idea dell'alta "insegnabilità" dell'inglese in un contesto postcoloniale. Però, si ricorda pure il discorso di don Milani sui valori letterari, atti ad abilitarsi negli studi letterari quando sono ben contestualizzati in vista dell'orizzonte storico-culturale.

Spivak esamina i meccanismi della decolonizzazione e ne avverte tutti i rischi. Da un lato, l'insegnamento emancipante può contestualizzare "differenze" e diversità attraverso gli strumenti della teoria letteraria oltre al viatico delle conoscenze tradizionali. Da un altro lato, non si deve cadere nell'eccesso contrario per fare affermazioni nativiste, localistiche o comunque acritiche.

Spivak parla della ricostruzione identitaria scissa fra l'ereditarietà e l'autonomia, e svela un capitolo del rapporto conflittuale della pratica politica fra gli Stati Uniti e l'Europa. Spivak evidenzia un parallelismo con quanto fanno i paesi postcoloniali con i loro paesi ex-colonizzatori in forza di una dinamica di dipendenza del colonizzato nei confronti delle potenze colonizzatrici, e conferma tuttavia la necessità di garantire una certa indipendenza, sostenuta dal patrimonio culturale e storico⁷⁶³.

K. Gli studi letterari e culturali come una chiave di alfabetizzazione planetaria

Spivak guarda alla didattica della letteratura come un momento fondamentale nella formazione alla testualità e alla capacità di leggere criticamente la grammatica del mondo. La dimensione estetica dei testi letterari, pertanto, non serve per ostacolare la riflessione culturale o storico-politica, ma anzi per potenziare l'individuazione dei meccanismi tropologici del testo letterario, concepiti come strumento privilegiato di comprensione persino dei discorsi e dei testi non letterari⁷⁶⁴.

Spivak porta avanti questo percorso e si rammarica della visione tradizionale degli studi letterari e della riflessione estetica come un luogo asettico, disincarnato e quindi privilegiato. Scopre così un'alleanza implicita con i meccanismi di potere, anzi, una "violenza" dei sistemi accademicamente radicati. Porta l'esempio della situazione degli studi letterari in Arabia Saudita, conseguente a una fase di occidentalizzazione dovuta all'appoggio politico ed economico degli Stati Uniti, sì che gli studi letterari cominciano ad assumere

⁷⁶² Spivak, 1993c, p. 67.

⁷⁶³ Spivak, 1993a, p. 259.

⁷⁶⁴ Cfr. Spivak, 1992a, p. 18; Spivak, 1987, p. 99.

delle distanze stranianti ma anche indifferenti nei confronti delle intersezioni geopolitiche contingenti⁷⁶⁵.

Pensare retoricamente, ma innanzitutto metaforicamente, può costituire il perno rotante nel dispositivo della didattica di Spivak, soprattutto nei contesti letterari postcoloniali.

Nell'opposizione fra pubblico e privato, Spivak si sofferma sul meccanismo binario di contrapposizione "centralità e margini" per sottolineare il contrasto fra "metafora e concetto" e per associarli entrambi al ruolo della letteratura, in senso lato, come chiave di lettura storiografica⁷⁶⁶.

Spivak si scaglia contro una presunta universalità dell'estetica e smaschera la dinamica politica, insita nello studio tradizionale della letteratura, che mira a marginalizzare i soggetti non egemoni produttori di discorso letterario, ma anche mette a nudo un'auto-marginalizzazione dei meccanismi repressivi della letteratura stessa, istituiti sui binari contrastanti di "centralità vs margine" che, a loro volta, neutralizzano tali contraddizioni sotto un velo pietoso di silenzio o di una saccente limitatezza conoscitiva del testo letterario. Tale assimilazione, che liquida la letteratura alla metaforicità concepita come discorso ornamentale, deprivato da ogni reale incidenza storica, è un processo che agisce funzionalmente come una sineddoche o un valore metaforico del testo letterario stesso, espresso nella sua totalità.

Spivak avanza la sua offensiva, ma, si regge sul concetto di responsabilizzazione del testo letterario, fatta di una serie di prerogative storiche ed etiche (proprio in virtù del suo essere articolato da un'elevata consapevolezza tropologica), e rivela, come nella concezione di Freire, la capacità coscientizzante delle parole concettuali sottostanti ai discorsi mirati.

Spivak critica il lascito tradizionale sia dell'estetica *kantiana* sia del *New Criticism* per assegnare alla letterarietà di un testo una funzione educativamente sensibilizzante e farne un mezzo criticamente pedagogico, storicamente analitico e politicamente militante⁷⁶⁷.

"L'arte dell'ascolto" all'interno dei contesti collettivi costituisce la strategia educativa di Spivak per proporre soluzioni ipotizzabili o compromessi plausibili fra tutti gli eventuali scontri⁷⁶⁸. In tale senso, Spivak predica una "pedagogia distruttiva / decostruttiva" (de(con)structive

⁷⁶⁵ Spivak scrive: "Saudi Arabia, with American help, is in fact slowly fabricating for itself a 'humanist' intellectual élite that will be unable to read the relationship between its own production and the flow of oil, money, and arms". Spivak, 1987, p. 100.

⁷⁶⁶ Ivi, p. 117.

⁷⁶⁷ Agganciandosi al fronte di Spivak, la studiosa femminista Rokeya Hossain scrive: "Since we are imprisoned in and habituated to capitalism, we might try to look at the allegory of capitalism not in terms of capitalism as the source of authoritative reference but as the constant small failures in and interruptions to its logic, which help to recode it and produce our unity". Spivak, 1992a, p. 16.

⁷⁶⁸ Spivak, *Who Claims Alterity?*, in Barbara Bruger e Phil Mariani (a cura di), *Remaking History: DLA Art Foundation Discussions in Contemporary Culture*, No. 4, Seattle. 1989, p. 280

pedagogy), che abbia la funzione di mostrare i meccanismi prodotti dall'illuminismo europeo (nazionalismo, internazionalismo, secolarismo, culturalismo), utilizzati nella fase di decolonizzazione come mezzi di recupero dell'identità nazionale. Anche nell'ambito accademico, si può correre il rischio che il discorso possa diventare autoritario o fautore di un indottrinamento controproducente⁷⁶⁹. Si potrebbe invece creare un contesto dialogante non predatorio né ideologicamente appropriativo del testo letterario nell'atto ermeneutico dei soggetti discendenti davanti all'autorità del docente⁷⁷⁰.

Nei confronti dei docenti, il “radicalmente eterogeneo” non si trova esclusivamente nei testi, ma anche nel ruolo degli studenti, interpreti diretti di un'eterogeneità e un'alterità dovuta a motivi generazionali, di genere, etnici o culturali⁷⁷¹.

Negli ingranaggi dell'insegnamento, il peso politico e storico dell'identità va osservato nella rappresentatività politica e nei meccanismi di identificazione collettiva, ma anche va rintracciato spesso dalla tradizione storica di ogni paese. Sul terreno transnazionale degli Stati Uniti, Spivak assiste, lungo decenni, a processi di negoziazione fra voci subalterne marginali e strutture egemoni violente, fatto che ha contribuito efficacemente alla formazione culturale e accademica di Spivak stessa⁷⁷². Di conseguenza, Spivak denuncia l'abuso ideologicamente violento di un canone letterario, rappresentativo solo di soggetti egemoni e di rapporti di potere politicamente taglienti e culturalmente e storicamente escludenti⁷⁷³.

Spivak non solo invoca un allargamento delle maglie del canone tradizionale fino ad includervi opere di altre letterature emergenti. Anzi, respinge la linearità della nozione stessa di canone, a favore di una visione multipla e non violentemente comprensiva di altre storie e di variegati soggetti marginalizzati⁷⁷⁴.

A livello didattico, Spivak suggerisce, per la formazione linguistica e letteraria, l'introduzione di altri testi (non occidentali) diversificati per studi d'area (asiatici, latinoamericani, africani e sul Pacifico), fatto che dovrebbe essere osservato da una prospettiva multidisciplinare e da una forza politica trascendente dei canoni eurocentrici, e protesa all'analisi di parallelismi transnazionali estetici e non semplicemente destinati alla comparazione

⁷⁶⁹ Cfr. Spivak, 1987, p. 104.

⁷⁷⁰ Cfr. Ivi, p. 105.

⁷⁷¹ Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, pp. 120-121.

⁷⁷² Cfr. Spivak, 1993a, p. 262.

⁷⁷³ Cfr. Ivi, pp. 270-271.

⁷⁷⁴ “*Women; women of color; gays; lesbians; Afro-America [sic]; immigrant literature; literature of ethnicity; working-class literature; working-class women; non-Western literature; and, in peculiar companionship, something called ‘theory’.*” Ivi, pp. 271-271.

tematica universalizzante. Tale atteggiamento complessivamente interlinguistico e interculturale dovrebbe essere un prerequisito per uno studente dottorale e un futuro docente oltre allo studio della teoria letteraria.⁷⁷⁵ Di conseguenza, lo studio teorico non dovrebbe essere limitato a pezzi⁷⁷⁶ forniti da alcuni filosofi o teorici. Ma, invece, bisognerebbe praticare l'analisi della prosa critica in prospettiva molteplice e stratificante perfino nei momenti letterari ed extra-letterari. Le ultime crisi economiche, sia prima del 2008 che quella attuale conseguente il coronavirus 2020, costringono a tagli ingenti al settore dell'istruzione e formazione, e ri-sollevano domande sul senso e l'utilità delle discipline umanistiche, soprattutto sulla letteratura.

Spivak vede nella prassi decostruttiva, eticamente guidata, degli studi letterari, uno strumento di alfabetizzazione planetaria, una disciplina globale d'appartenenza che trascende il mezzo di confronto e contrappone sia l'approccio nazionalistico ancora vivente sia l'atteggiamento globalmente egemone degli studi di *World Literature* che, avendo smorzato le particolarità delle letterature del "terzo mondo", le raggruppa in un'unica categoria indifferenziata. Spivak, inoltre, afferma la dolorosa complessità di alcuni paesi che hanno, come unico mezzo di espressione e di comunicazione, una lingua che non è la loro⁷⁷⁷. Tale lingua franca postcoloniale può correre ancora il rischio di riprodurre una posizione egemonica ed elitaria come testimoniato nell'uso indifferenziato dell'inglese, fatto che minaccia di creare un nuovo canone delle "letterature del terzo mondo" o magari un "nuovo orientalismo"⁷⁷⁸. Nella fattispecie, non c'è da stupirsi poiché, negli Stati Uniti, la genesi storica della triangolazione tra studi culturali, letteratura comparata e Area Studies è nata in funzione della stessa logica egemonica⁷⁷⁹.

Pertanto, Spivak propone innestare il bagaglio umanistico degli studi d'area nella disciplina porosa degli studi letterari, transnazionale in dimensione

⁷⁷⁵ Cfr. Ivi, pp. 275-276

⁷⁷⁶ "Chunks of Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger. I mean practice in analyzing critical prose". Ivi, p. 275.

⁷⁷⁷ Spivak, ispirandosi parzialmente a Derrida, critica il monolinguisimo monolitico universalizzante ed escludente indifferentemente delle tradizioni postcoloniali: "Jacques Derrida is the rare philosopher who thinks that philosophical 'concepts [cannot] transcend idiomatic differences". Spivak, 2003, p. 10.

⁷⁷⁸ Spivak comments: "If this study is contained within English (or other metropolitan literatures), without expansion into fully developed transnational culture studies, colonial and postcolonial discourse studies can also construct a canon of 'Third World Literature' (in translation) that may lead to a 'new orientalism'". Spivak, *The Making of the Americans, the Teaching of English, and the Future of Cultural Studies*, in "New Literary History", 21, 4. 1990b, p. 791.

⁷⁷⁹ Spivak clarifies: "Area Studies were established to secure U.S. power in the Cold War. Comparative Literature was a result of European intellectuals fleeing 'totalitarian' regimes. Cultural and Postcolonial Studies relate to the 500 percent increase in Asian immigration in the wake of Lyndon Johnson's reform of the Immigration Act of 1965. Whatever our view of what we do, we are made by the forces of people moving about the world". Spivak, 2003, p. 3.

tale che è in grado di destabilizzare l'idea nazionalistica così stretta della fondazione dello stato-nazione per essere estesa all'idea propagante delle aree linguistiche e culturali, conviventi inter-culturalmente (internamente) fra di loro ma anche intra-culturalmente (esternamente) sotto l'ombrello differenziale planetario⁷⁸⁰. Tale tensione eccentricamente conflittuale fra perturbanti coloniali ed altri postcoloniali sarebbe la caratteristica tipica del percorso complesso per planetarizzare il mondo, e considerarlo quale un'unica casa abitabile “in prestito” nella quale si sciolgono tali artificiosi perturbanti identitari⁷⁸¹. La “mortalità” della disciplina delle letterature comparate, proclamata non solo da Spivak⁷⁸², può costituire un'attualità concreta della situazione degli studi linguistici e culturali nel mondo, ma anche profetizzare l'emersione, sulla scena politica globale, di una pluralità di voci e di linguaggi che sono in grado di annullare lo spettro onnicomprensivo del *Global English* o della letteratura mondiale.

Secondo Spivak, il progetto formativo ed educativo prevede un passaggio psicodinamico continuo e un movimento alternato di andata e ritorno dall'individuazione interiore dei rapporti di potere, tracciati nell'inconscio fino alla socializzazione esteriore degli stessi nelle crepe paradossali e costituenti della coscienza politica fra soggetti egemoni e subalterni. Spivak lavora in una zona intermedia tra l'antropologia e la lettura letteraria per poter affrontare il mondo. Tale tipo di lettore che lei auspica dovrebbe essere planetariamente sensibilizzato a confrontarsi con il perturbante dell'alterità che sta dentro il sé⁷⁸³.

Dal 1987 al 2003, la prassi decostruttiva di Spivak, eticamente guidata soprattutto dal principio di responsabilità, ma anche politicamente emancipante, si rivolge verso il potenziamento di voci subalterne deliberatamente marginalizzate in forza di pratiche violentemente egemoniche, soprattutto all'interno del dispositivo dell'insegnamento della letteratura, come un paradigma in sé⁷⁸⁴.

⁷⁸⁰ “Destabilizing the ‘nation’(s)—introducing Francophony, Teutophony, Lusophony, Anglophony, Hispanophony within the old ‘national’ boundaries”. Ivi, p. 9.

⁷⁸¹ “In our attempt to track planetarity as making our home unheimlich or uncanny, we will construct an allegory of reading where the discursive system shifts from vagina to planet as the signifier of the uncanny, by way of nationalist colonialism and postcoloniality”. Ivi, p. 74.

⁷⁸² Cfr. Christopher Bush. *Deaths of a Discipline*, in “Comparative Literature”, 57, 3. 2005a, pp. 207-213.

⁷⁸³ Spivak scrive: “Here we stand outside, but not as anthropologist; we stand rather as reader with imagination ready for the effort of othering, however imperfectly, as an end in itself”. Spivak, 2003, p. 13.

⁷⁸⁴ Spivak scrive: “The planetarity of which I have been speaking in these pages is perhaps best imagined from the precapitalist cultures of the planet. In this era of global capital

Per il titolo ambizioso del volume *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* che raccoglie 25 saggi, Spivak inaugura i suoi intenti a proposito, scrivendo: “This book is about productively undoing another legacy of the European Enlightenment – the aesthetic”⁷⁸⁵.

La crisi della letteratura che ha subito una decisa perdita di autorevolezza si fa quanto mai acuta all’era complessa della globalizzazione⁷⁸⁶.

Alla luce delle coordinate geopolitiche ed economiche globalizzate, Spivak cerca di ripensare o “disfare” epistemicamente l’estetica illuministica. Prendendo spunto dalla nozione di *double bind*⁷⁸⁷, prova a rileggere la storia dell’estetica occidentale per coglierne non solo gli elementi di contraddizione interna che l’hanno caratterizzata, ma anche per tracciare i compromessi ai quali ha dovuto soggiacere. Per questo motivo Spivak accosta i nomi di Kant, Marx, Paul de Man⁷⁸⁸. Però soffermandosi in particolare su Schiller, Spivak può ripensare radicalmente la ragione kantiana per promuovere un ambizioso progetto di educazione estetica che è in grado di far avanzare l’arte alla posizione sia della filosofia sia della politica in virtù della competenza dell’estetica per riconciliare le tendenze opposte, diversamente da quanto sostiene Kant.

Per poter inquadrare la critica letteraria in due direzioni diametralmente opposte, Spivak è intenzionata a tutelare un’etica degli studi letterari e culturali attraverso la preparazione a un’educazione estetica in grado di ricevere la globalizzazione “visibile”, a detta di Spivak, solo “nei suoi vaghi contorni”, “in its vanishing outlines”⁷⁸⁹.

triumphant, to keep responsibility alive in the reading and teaching of the textual is at first sight impractical. It is, however, the right of the textual planetarity to be so responsible, responsive, answerable. The ‘planet’ is, here, as perhaps always, a catachresis for inscribing collective responsibility as right”. Ivi, p. 101-102.

⁷⁸⁵ Spivak, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Harvard University Press, Cambridge-London. 2012, p. 1.

⁷⁸⁶ Spivak scrive: “The humanities and the qualitative social sciences, ‘comparative’ at their best, are no longer a moving epistemological force. They will increasingly be like the opera, serving a peripheral function in society. As to whether they will draw as much corporate funding as opera – whose glamour the curricular humanities and social sciences cannot hope to match – remains to be seen”. Spivak, 2012, p. 26.

⁷⁸⁷ La nozione del *double bind*, il vincolo doppio, teorizzata da Gregory Bateson allude una condizione paralizzante del comportamento, dovuta alla situazione del soggetto che si trova a rispondere a due ordini contraddittori, e a non poterli eludere né a poter eluderne il soggetto legato da vincoli affettivi o parentali. Ne consegue ad oltranza la schizofrenia, condizione di disorientamento paralizzante e angoscioso del soggetto prigioniero nelle maglie del *double bind*. Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 74

⁷⁸⁸ Spivak afferma che, “*The European proper names are metonyms for epochal change*”. Spivak, 2012, p. 3.

⁷⁸⁹ Cfr. Ivi, p. 2.

A questo punto Spivak ricorre a Gramsci, il pedagogo⁷⁹⁰ come uno “snodo salvifico” verso un avvenire che porti a una trasformazione pedagogica ed epistemica.

L. L'intellettuale militante

Spivak passa continuamente dalla pratica intellettuale all'impegno politico con la sua costante mobilità a ritroso dalle istituzioni accademiche transnazionali alle scuole delle comunità rurali e tribali dell'India nordorientale. Tale mobilità ha lo scopo di far sentire voci soppresse per lunghi periodi, riprendendo il ruolo gramsciano dell'intellettuale come guida “organica” delle categorie oppresse, che interpreta le strutture di potere e di oppressione e propone soluzioni alle politiche di marginalizzazione e di criminalizzazione.

In questo senso, l'attività militante, raffigurata nella prassi decostruttiva, sarebbe un tentativo di seguire le tracce rimosse dell'epistemologia e, di osservare la posizione delle categorie subalterne, rintracciabili nelle contraddizioni tra nord e sud nell'era del neocolonialismo globale.

Spivak ragiona anche, su questa scorta, sulla questione dei diritti umani e sottolinea, oltre la possibilità di rivendicare o ottenere un diritto, la necessità di poter correggere i torti e accedere a tali diritti⁷⁹¹. In cerca di un compromesso di fondo fra due tipologie di culture diverse (una cultura basata sulla responsabilità, tesa a interpellare l'altro senza poter accedere alla sfera pubblica democratica, e un'altra cultura fondata sui diritti umani, protesa all'organizzazione democratica ma estranea ai rapporti interconnesse fra le persone) ipotizza un'integrazione possibile grazie agli studi umanistici⁷⁹².

Le cesure nel linguaggio dell'India postcoloniale possono produrre una situazione di neocolonialismo che interseca ineluttabilmente le articolazioni fra gli intellettuali e lo stato. Lo stato-nazione, occidentalmente configurato, diventa il luogo del neocolonialismo, con una cornice linguistica e politica imposta con la forza, come si vede nei racconti di Mahasweta Devi.

⁷⁹⁰ Spivak spiega: “*The point was to deconstruct Marx [...] instrumentalizing the new intellectual to produce ‘a revolutionary’ subject as proletario-subaltern intellectual, so far invariably lost in the vanguardism of the immediate aftermath of revolutions. A disinterested episteme can allow and withstand the interruption of the ethical. Study humanism, said Gramsci, in somewhat the same spirit as some of us say deep language learning and literary textuality train the ethical reflex*”. Ivi, pp. 26-27.

⁷⁹¹ Spivak scrive: “*‘Human Rights’ is not only about having or claiming a right or a set of rights; it is also about Righting Wrongs, about being the dispenser of these rights*”. Spivak, 2004, p. 523-24.

⁷⁹² Spivak scrive: “*Responsibility-based cultures are long delegitimized and unprepared for the public sphere; rights-based cultures are increasingly committed to corporatism in philanthropy. The former need supplementation for entry into democratic reflexes just as the latter need supplementation into the call of the other. Supplementation is needed by both sides. The Humanities can play a role. Otherwise Human Rights feed (on) class apartheid*”, Spivak, *Other Asias*, Blackwell, Malden. 2008, p. 14.

Confrontare la militanza di Spivak con l'ideologia nazionalista e identitaria di Devi può far emergere il passato coloniale delle costruzioni politiche dello stato accompagnato da una "indifferenza" ed emarginazione delle realtà della subalternità indiana, ignorate nella costruzione dei contesti politici culturali e linguistici.

Spivak sostituisce il concetto di "globalità", una maschera ideologica del nazionalismo adottato dagli stati postcoloniali, con quello di planetarietà, affinché si possa recuperare criticamente la consapevolezza delle realtà marginalizzate. Tale mossa andrebbe considerata come un tentativo di realizzare un cambiamento, nell'ordine storicamente stabilito, delle relazioni fra maggioranza/minoranza, dominanti/dominati e via discorrendo.

Spivak si sofferma sul principio di "responsabilità", problematizza la figura e il ruolo dell'intellettuale "organico" e quello degli operatori culturali, soprattutto attraverso la narrativa di Mahasweta Devi⁷⁹³ (a partire a volte dal titolo di alcuni dei suoi racconti, come *Stanadayini*⁷⁹⁴).

M. Diritti umani, territorialità, ecologia letteraria

Spinta dal principio della responsabilità e dai prerequisiti della dignità umana, Spivak predica la dignità umana come godimento di diritti, e individua il risvolto pedagogico nei meandri dei testi messi a fuoco, soprattutto in quelle storie delle popolazioni tribali che possono servire a uscire dalle spire paternalistiche della tradizione coloniale⁷⁹⁵. Emerge il risvolto della territorialità come orizzonte che intercetta un duplice valore, appropriante ed espropriante.

Nel tradurre Mahasweta Devi, Spivak si sofferma sui raggiri neoliberali esercitati nei confronti delle popolazioni tribali indiani per sottrarre loro la

⁷⁹³ Spivak scrive: "I will attempt to show how Mahasweta's fiction resonates with the possibility of constructing a new type of responsibility for the cultural worker. [...] The Afterword will therefore also concentrate upon the difference between the literary text and the textile of activism. Indeed, if one reads carefully, one may be seen as the other's *différance*". Spivak, Translator's Preface, in *Imaginary Maps. Three Stories by Mahasweta Devi*. Translated and Introduced by Gayatri Chakravorty Spivak, Routledge, New York-London. 1995, p. xxvi.

⁷⁹⁴ Spivak scrive: "It is not 'Stanadayini', the word we expect, meaning 'the suckler' or 'wet-nurse'. It is, rather, 'Stanadayini', – the giver of the breast, of the alienated means of production, the part-object, the distinguishing organ of the female as mother". Spivak, 1987, 267.

⁷⁹⁵ Spivak scrive: "To suture thus the torn and weak responsibility-based system into a conception of human dignity as the enjoyment of rights one enters ritual practice transgressively, alas, as a hacker enters software. [...] Insofar as this hacking is like a weaving, this, too, is an exercise in *texere*, *textility*, *texting*, *textuality*. I must continue to repeat that my emphasis is on the difficulties of this *texting*, the practical pedagogy of it, not in devising the most foolproof theory of it for you, my peers". Spivak, 2004, p. 559.

terra alla quale sono profondamente attaccati⁷⁹⁶. Poi, Spivak ipotizza ogni nostra occupazione di terra è un abitare “in prestito”, in modo da rendere autonoma l’alterità, perfino quella non definita da noi⁷⁹⁷. E tale nozione, quella di abitare la terra “in prestito”, potrebbe richiamare la nozione coranica dell’uomo osservato come *Khalifa* o “vicario sulla terra”⁷⁹⁸.

Spivak analizza i legami tra le politiche economiche neocoloniali con la loro violenza e l’impatto ecologico, e prende atto dell’appropriazione dell’ecosistema del “Quarto Mondo”⁷⁹⁹, un’alterità inafferrabile raffigurata simbolicamente nell’estinto pterodattilo, “protagonista” del terzo racconto della raccolta di Mahasweta Devi *Imaginary Maps*⁸⁰⁰. Spivak, ragionando attraverso i racconti di Mahasweta Devi, prova a trasformare la responsabilità etica in un atto educativamente edificante nelle pratiche culturali sia in quelle rivolte ai popoli tribali sia in quelle desumibili da loro.

⁷⁹⁶ “They do not understand mainstream machination, so although there are safeguarding laws against land-grabbing, tribal land is being sold illegally every day, and usurped by mainstream society all over India. [...] They can’t keep their land; there is no education for them, no health facilities, no roads, no way of generating income. Nothing is done for them although so much money is allotted for them”. Spivak, 1995, p. x.

Mahasweta Devi descrive con passione il loro attaccamento ombelicale alla loro terra: “In their blood there is so much patience, it is like nature. Patience of the hills, of the rivers. The tribal contains everything. Each tribe is like a continent”. Ivi, p. xxi.

⁷⁹⁷ Lidia Curti sintetizza la *planetarietà* di Spivak in “un pianeta che abitiamo a prestito, che possa accogliere i modi di vita degli adivasi, abitato da creature più che da esseri globali [...] In questo modo l’alterità rimane indipendente da noi, non definita da noi”. Lidia Curti, *Percorsi di subalternità: Gramsci, Said, Spivak*, in Iain Chambers (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale*, Meltemi, Roma, 2006b, pp. 25-26.

⁷⁹⁸ Nella *Sura della Giovenca*: (E quando il tuo Signore disse agli Angeli “Porrò un vicario sulla terra” essi dissero “Metterai su di essa qualcuno che vi spargerà la corruzione e vi verserà il sangue mentre noi Ti glorifichiamo lodandoTi e Ti santifichiamo” Egli disse “In verità Io conosco quello che voi non conoscete”). Hamza Roberto Piccardo, *Traduzione dei significati del Corano*, Capitolo II, Versetto 30. Edizioni Newton&Compton, 2019.

⁷⁹⁹ Spivak scrive: “*Appropriation of the Fourth World’s ecology*”. Spivak, 1995, p. xxi

⁸⁰⁰ Spivak scrive: “*For Nature, the sacred other of the human community, is, in this thinking, also bound by the structure of ethical responsibility [...] The pterodactyl is not only the ungraspable other but also the ghost of the ancestors that haunts our present and our future. [...] I have no doubt that we must learn to learn from the original practical ecological philosophers of the world, through the slow, attentive, mind-changing (on both sides), ethical singularity that deserves the name of “love” – to supplement necessary collective efforts to change laws, modes of production, systems of education and health care*”. Ivi, pp. 200-201.

N. L'educazione fra due livelli

Spivak ha imparato da Ranajit Guha e dal gruppo dei Subaltern Studies la divisione demografica fra “popolo” o “classi subalterne” e élite⁸⁰¹. La perseveranza della subalternità⁸⁰² delle popolazioni rurali e tribali dell'India sarebbe un'eredità del classismo colonialistico britannico, perpetuata dall'élite indiana. In più, Spivak evidenzia la divisione tra le scuole dei poveri nelle quali lo scopo principale dell'istruzione si limita a memorizzare meccanicamente delle nozioni e quelle delle classi medie e alte, il cui scopo si estende fino a raggiungere la comprensione complessiva di quanto letto⁸⁰³.

Ai subalterni viene negata sistematicamente e implicitamente la possibilità di avere o essere parte di una storia. È consentito loro solo di rimanere oggetti da museo per gli interessi antropologici, e vivere nelle periferie marginalizzate sia nei contesti sociali nazionali, sia in quelli globali e postcoloniali. Nella fattispecie, la prassi decostruttiva propone la ridefinizione di una presunta superiorità del docente in appartenente a una categoria privilegiata nella produzione di saperi e pratiche. Spivak desidera disinnescare a priori ogni tensione di oppressione o dominazione fra le parti in gioco, interrompendo “il fardello della selezione naturale” in modo che siano scongiurati i rischi del darwinismo sociale⁸⁰⁴.

La “svolta ecologica” nella presa di coscienza di Spivak, generata sempre dal concetto di responsabilità, prospera nella visione radicalmente sacralizzante della Terra, come metafora dell'alterità, alla quale il pianeta appartiene⁸⁰⁵. Il pianeta è ciò che l'uomo abita “in prestito”, fatto che obbliga l'uomo a entrare in una negoziazione eticamente ecologica con l'alterità del pianeta. Non stupisce, quindi, il sostegno di Spivak a un partito ambientalista come quello dei *Verdi* europei⁸⁰⁶.

Di conseguenza, Spivak utilizza il motivo del “linguaggio indicibile” come equivalente dell'impossibile comprensione della subalternità. Spivak porta la nozione di subalternità nel contesto bengalese, in modo che non possa essere racchiusa in un sistema epistemicamente coerente di

⁸⁰¹ Spivak scrive: “*The social groups and elements included in this category represent the demographic difference between the total Indian population and all those whom we have described as the ‘elite’*”. Spivak, 1988, p. 284.

⁸⁰² Spivak scrive: “*By subaltern I mean those removed from lines of social mobility*”. Ivi, p. 531.

⁸⁰³ Spivak, 2004, p. 551.

⁸⁰⁴ Ivi, p. 558.

⁸⁰⁵ Spivak, 2003, p. 72.

⁸⁰⁶ Spivak scrive: “*A group [...] that feels responsible to Nature (animal as well as a world worlded as the Other of the Human)*”. Spivak, Responsibility, in “boundary 2”, 21, 3, 1994. P 44. ma in seguito: “*The Green Party as such, [...] does not act in the name of the ‘people’ as the last instance. Their last instance is ‘Nature’, even though it is always Nature-for-the-human as the human-for-Nature*”. Ivi, p. 53.

significazione come quello della modernità occidentale⁸⁰⁷. Di conseguenza, la subalternità non potrà parlare. Anzi, sarà ostico ogni tentativo di universalizzare la necessità della trasparenza della significazione.

0. Liquidazione dell'autorità egemonica

*Can the Subaltern Speak?*⁸⁰⁸ è probabilmente il testo più famoso di Spivak, quello più citato, e tuttavia uno dei più fraintesi. A titolo esemplificativo, questo saggio può essere letto come un tentativo di tracciare le basi teoriche di una critica della “ragione postcoloniale”, desumibili dalla divisione politica tra il vecchio colonialismo, che pone in contrasto l'Occidente all'Oriente, e il nuovo colonialismo, basato sulla contrapposizione economica tra Nord e Sud del mondo. La prassi decostruttiva si impegna a mostrare i punti deboli del sapere, le forzature e le scorciatoie ideologiche e retoriche che consentono alle grandi strutture dell'episteme di tenersi in piedi.

L'epigrafica conclusione, che “*the subaltern cannot speak*”, suggerisce il peso filosoficamente complesso del concetto di rappresentatività / rappresentazione⁸⁰⁹.

Spivak vuole liquidare e superare l'autorialità arbitraria di un testo nel quale o non parla nessuno o non si silenzia nessuno, attraverso il negare al soggetto l'autorialità sia di porre autorità sia di negarla, sì che il “soggetto” non potrà detenere il potere di decidere né il primato storicamente implicito di togliere l'egemonia sul testo, poiché il Nord del mondo, l'Occidente erede della tradizione coloniale, non può ribadire la propria autorità sovrana anche nel momento in cui la nega in nome di un' indefinita alterità. In tal modo, Spivak intacca la costruzione della subalternità come potenziale alterità rivoluzionaria, sovversiva o minacciosa del Sud del mondo.

⁸⁰⁷ Spivak scrive: “The strict differentiation between rain and flood fixed in the (Indo-) “European” mind-set is persistently deconstructed, the one implying the other. When the balance is disturbed so that the opposition begins to come clear again, the signification is: disaster”. Spivak, 1994, p. 64.

⁸⁰⁸ Tale articolo viene pubblicato per la prima volta nel 1985, sulla rivista “Wedge”, con il titolo *Can the Subaltern Speak? Speculations on Widow Sacrifice*, in una versione più breve rispetto a quella comunemente conosciuta che risale invece al 1988. Cfr. Spivak, *Can the Subaltern Speak?* in Cary Nelson and Lawrence Grossberg (eds) *Marxism and the Interpretation of Culture London*: Macmillan, 1988.

⁸⁰⁹ Secondo Lidia Curti, “*la subalterna non può parlare, stretta tra le spire della tradizione indù da un lato, che sin dalla mitologia più antica l'ha posta in condizione subordinata, l'ha sottoposta alla prova del fuoco per dimostrare di essere sacra, e l'imperialismo britannico dall'altro, che ha inteso salvarla dall'uomo di pelle scura dall'alto della sua supposta missione civilizzatrice*”. Curti, 2006b, p. 25.

D'altro canto, il subalterno non può parlare, perché paradossalmente corre il gran rischio di essere “compreso”, e quindi oggettivato e appropriato dai soggetti epistemici (e magari rivoluzionari) costruiti dall'ideologia (o magari dalla “ragione”) coloniale. Quindi, resta solo il silenzio della subalternità come unica risposta possibile⁸¹⁰.

Spivak si serve tante volte di altri testi per circoscrivere le voci autoriali nel testo postcoloniale, e problematizza la sua riflessione sulla subalternità⁸¹¹ in termini di genere⁸¹².

Spivak riconosce nella prassi decostruttiva di Derrida uno strumento per “divenire donna”, e per destabilizzare il fulcro centrale del potere della maschilità normativa e dei suoi investimenti simbolici. E allo stesso tempo dichiara il suo dissenso nei confronti Deleuze e Guattari che li hanno condotti sulla stessa strada⁸¹³.

P. L'imperativo responsabilizzante di ascoltare la subalternità

Spivak parla di responsabilizzazione (non solo di responsabilità), e dell'obbligo di ascoltare la subalternità, e cerca di coglierne le minime articolazioni nella semantica interna, prima di arrivare a silenziarla⁸¹⁴. Spivak in questo si confronta anche con Gilles Deleuze e Michel Foucault, oltre che con *Il Capitale* di Marx per cercare di definire la categoria di subalternità e il suo potenziale rivoluzionario.

“Responsabilità e complicità” sono due concetti correlati, nella critica di Spivak su Foucault e Deleuze, per legittimare il suo discorso sul subalterno e sull'alterità silenziata e non per rappresentarla, ma anzi, per chiarire i motivi

⁸¹⁰ Iuliano, op., cit., 2012, p. 181.

⁸¹¹ Spivak, 1988, p. 294.

⁸¹² Spivak scrive: “The cautions I have just expressed are valid only if we are speaking of the subaltern woman's consciousness – or, more acceptably, subject”. Ivi, p. 295.

Si vedano a questo proposito Lidia Curti, *La voce dell'altra. Scritture ibride tra femminismo e postcoloniale*, Meltemi, Roma, 2006a, pp.112-13, e Lidia Curti, *Percorsi di subalternità: Gramsci, Said, Spivak*, in Iain Chambers (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale*, Meltemi, Roma, 2006b, p. 25.

⁸¹³ Spivak scrive: “I have attempted to use and go beyond Derridean deconstruction, which I do not celebrate as feminism as such. However, in the context of the problematic I have addressed, I find his morphology much more painstaking and useful than Foucault's and Deleuze's immediate, substantive involvement with more ‘political’ issues – the latter's invitation to ‘become woman’ – which can make their influence more dangerous for the U.S. academic as enthusiastic radical”. Spivak, 1988, p. 308.

⁸¹⁴ Spivak scrive: “However sympathetic the intention, to rob the mother tongue of the subaltern by way of an ignorant authoritative definition that is already becoming part of the accepted benevolent lexicography is a most profound silencing”. Spivak, 1994, p. 64.

del silenziamento e decostruirne la struttura “deviata” delle assenze di tale voce⁸¹⁵.

D’altro canto, Spivak afferma la natura eurocentrica del pensiero foucaultiano e deleziano, al quale contrappone Derrida e lo stesso Marx. Infine, la lunga sezione finale del testo offre un esempio di riscrittura del testo normativo dell’imperialismo, una letterale messa in atto di un processo decostruttivo che utilizza un testo per “disfare” altri testi, e per mettere a nudo le concrezioni e le forzature ideologiche e retoriche⁸¹⁶.

Come caso di studio Spivak introduce la figura della Sati, la vedova costretta al suicidio rituale in India sullo stesso rogo funebre del marito, emblema della subalterna morta per resistere silenziosamente attraverso l’indecidibile che decostruisce l’opposizione tra nativismo e imperialismo della donna indiana subalterna. Tale donna subalterna sarebbe capace di giocare un duplice ruolo: di incarnare la “differenza” e produrre la “différance”.

La volontà egemone dell’imperialismo vuole camuffarsi dietro le buone intenzioni di civilizzare la società indiana e di proteggere la donna soppressa e auto-immolata⁸¹⁷.

Da una parte, la visione imperialista vede l’abolizione della pratica del suicidio rituale come un gesto attraverso cui l’uomo bianco salva la donna di colore. Al contrario, i nativisti sostengono che le donne vogliono effettivamente morire. Le donne diventano così oggetto di sublimazione ideologica come “ricompensa”, esattamente come l’imperialismo ha già sublimato se stesso come “missione sociale”⁸¹⁸.

⁸¹⁵ Cfr. Vanessa de Oliveira Andreotti, *An Ethical Engagement with the Other*. Critical Literacy: Theory and Practices. V 1:1, 2007, pp. 69-79. Sul sito (consultato il 30/11/2020) https://www.academia.edu/194036/An_Ethical_Engagement_with_the_Other_Spivak_s_Ideas_on_Education_2007

⁸¹⁶ Iuliano, op., cit., 2012, p. 165.

⁸¹⁷ Spivak scrive: “White men, seeking to save brown women from brown men, impose upon those women a greater ideological constriction by absolutely identifying, within discursive practice, good-wifery with self-immolation on the husband’s pyre. On the other side of thus constituting the object, the abolition (or removal) of which will provide the occasion for establishing a good, as distinguished from merely civil, society, is the Hindu manipulation of female subject-constitution which I have tried to discuss”. Spivak, 1988, p. 305.

⁸¹⁸ Spivak scrive: “I am suggesting that within the two contending versions of freedom, the constitution of the female subject in life is the place of the *différend*. In the case of widow self-immolation, ritual is not being redefined as superstition but as crime. The gravity of sati was that it was ideologically cathected as ‘reward,’ just as the gravity of imperialism was that it was ideologically cathected as ‘social mission’”. Ivi, p. 301.

Q. La traduzione come arena delle differenze

Spivak si autodefinisce “intermediaria culturale” (cultural broker), attraverso le sue traduzioni di Mahasweta Devi, e non attraverso quelle di Derrida⁸¹⁹. Prese le debite distanze da realtà coloniali diverse, Spivak prova a concepire la traduzione come un processo culturale, e non come un semplice atto di mediazione tra codici linguistici diversi.

La traduzione spivakiana di Mahasweta Devi si fa espressione di una realtà marginalizzata, non solo per il prestigio da evidenziare della lingua bengali, ma anche per non circoscrivere i confini della teoria al mondo anglofono⁸²⁰.

Spivak vuole impiegare la dimensione planetaria della subalternità come orizzonte della sua militanza culturale mediante le sue traduzioni dal bengali, una lingua aggregata alle lingue non egemoniche del sud del mondo, per giocare il ruolo della mediazione delle “differenze” fra i suoi lettori soprattutto quelli indiani e statunitensi⁸²¹.

Per Spivak, quindi, la traduzione detiene una doppia implicazione, in un approccio ermeneutico, profondamente individuale e confidenziale, fra un testo da sondare fino in fondo nei suoi strati sociali e culturali, e una serie di rapporti complessi di mediazione tra i linguaggi e le culture dell’alterità del testo tradotto che dovrebbe essere superata successivamente per entrare in un agone parallelo con la lingua d’arrivo.

Spivak considera tale “intima condivisione” con il testo tradotto un prerequisito per poter avere l’autorizzazione a scrutarne le tracce intime e per ottenere la competenza di tradurlo⁸²².

⁸¹⁹ Spivak scrive: “I believe becoming a cultural broker has been an unintended consequence of my translating Mahasweta Devi, but surely not Jacques Derrida? And what ‘culture’ does Mahasweta represent?” Spivak, *Moving Devi*, in “Cultural Critique”, 47. 2001a, p. 13.

⁸²⁰ Il bengalese è la sesta fra le lingue più parlate nel mondo, e la più ricca tra le lingue moderne dell’India sul piano della tradizione. Ma il bengalese viene spesso sottovalutato da buona parte della critica postcoloniale. Va ricordato che malgrado la letteratura indiana scritta in inglese fosse quella più evidenziata dalla critica postcoloniale, essa infatti rappresenta non più del cinque per cento fra le altre diciotto lingue “vernacolari” dell’India. Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 79.

⁸²¹ Spivak scrive: “If you want to make the translated text accessible, try doing it for the person who wrote it”. Spivak, 1993a, p. 190.

⁸²² Spivak scrive: “Translation is the most intimate act of reading. I surrender to the text when I translate [...] The translator earns permission to transgress from the trace of the other before memory – in the closest places of the self”. Spivak, 1993a, p. 180.

E in seguito: “Unless the translator has earned the right to become the intimate reader, she cannot surrender to the text, cannot respond to the special call of the text”. Ivi, p. 183.

Spivak si ispira a Derrida ma anche ammira la traduzione come atto di dedizione e di amore⁸²³.

La decostruzione di Spivak, che nega l'unicità di ogni parola, rende quasi impossibile il compito della traduzione di trovare l'opzione esattamente equivalente di una parola in ciascuna parola del testo di partenza, dove si svolgono paradossalmente infiniti processi di slittamento di significato⁸²⁴.

Per Spivak, quindi, l'atto del tradurre, in principio, dovrebbe implicare la negazione al testo tradotto dell'autorità da parte del testo di partenza, per produrre un nuovo testo parallelo ma sostanzialmente autonomo.

La traduzione funziona in realtà secondo il meccanismo capitalista dell'equivalenza forzata tra forza lavoro e salario che ignora intenzionalmente la "differenza" esistente tra i due termini⁸²⁵.

R. La traduttrice femminista come una negatrice dell'autorità patriarcale

Spivak, come traduttrice femminista, dichiara la propria negazione dell'autorità patriarcale del testo di partenza e conferisce una connotazione di genere all'atto stesso della traduzione⁸²⁶. Presenta dunque la donna come equivalente dell'alterità subalterna e sfruttata, e concepisce la traduzione come una strategia per "aggirare i confini della propria identità" attraverso la riproduzione di un testo "a nome di qualcun altro, lavorando con una lingua che appartiene a così tanti altri"⁸²⁷. Definisce la traduzione come riletture che avviene in una zona "grigia" (di mezzo) fra due territori, in cui ci si confronta con l'alterità senza alcuna pretesa di identità né di un presunto rapporto fedele

⁸²³ Spivak scrive: "Denying the uniqueness of words, their substantiality, their transferability, their repeatability, Of Grammatology denies the possibility of translation". Spivak, 1976, p. lxxxvi.

⁸²⁴ "This theory would likewise admit – as it denies – translation, by questioning the absolute privilege of the original. Any act of reading is besieged and delivered by the precariousness of intertextuality. And translation is, after all, one version of intertextuality. If there are no unique words [...] why should that act of substitution that is translation be suspect?" Ivi, p. lxxxvi.

⁸²⁵ Spivak scrive: "This entire mechanism works on coding that famous difference between labor power given and wages returned as non-existent. This machinal pattern is the figure of the disavowal of the failure of the translation of work into pay. It is a mistake to read this personally as some conspiracy theory. Socialist planning can happen when the translation is acknowledged and the irreducible difference in capital—industrial (mutatis mutandis commercial and finance)—is used for redistribution". Spivak, 2001a, p. 17.

⁸²⁶ Cfr. Susan Bassnet, *Comparative Literature. A Critical Introduction*, Blackwell, Oxford and Cambridge, 1993, pp. 140-141 in Iuliano, op., cit., 2012, p. 85.

⁸²⁷ Cfr. Spivak, 1993a, p. 179.

o meno al testo originale⁸²⁸. Porta avanti così il concetto di responsabilità, ma rispetta le tracce dell'alterità.

Spivak sostiene che, immedesimandosi con il testo di partenza e fondendosi con la parola stessa in un'osmosi che conservi le tracce sia dell'identità sia dell'alterità, si può considerare l'atto di tradurre come un "ripetere alterando" il testo originario⁸²⁹. Tale fusione tra testo originale e testo riprodotto-tradotto potrebbe ricordare, in senso lato, la performatività teorizzata da Judith Butler a partire da Derrida⁸³⁰. In più nella direzione del senso della responsabilità, Spivak prova un'intima aderenza etico-culturale al testo tradotto e sostiene che la traduttrice può occupare il testo tradotto oppure appropriarsene con un atto di dedizione e apertura filantropica, contrapponendosi così all'approccio egemonico o predatorio⁸³¹.

Secondo Spivak, non è sufficiente la conoscenza grammaticale della lingua per poter tradurre⁸³². Ma il riconoscimento della retoricità culturalmente stratificata è parte integrante, se non determinante, della traduzione che mira a trasmettere non solo il significato delle parole ma anche il proprio effetto. Tale competenza retorica si rivela essere un prerequisito della padronanza linguistico-culturale⁸³³.

⁸²⁸ Spivak scrive: "I think all reading is translation, that mistake or errancy is part of the game of reading. I made up a RAT at one point, reader-as-translator. It could be that when we forget this, and when we [...] read to identify, at worst to see our own face in the mirror of the text, we lose respect for the other as placeholder for the origin(al). So of course, one keeps the faith. Do I believe 'in fidelity to the original,' you ask. Yes, yes, not because it's possible, but because one must try". Spivak, 2001a, p. 14.

⁸²⁹ Spivak scrive: "This, after all, is one of the seductions of translating. It is a simple miming of the responsibility to the trace of the other in the self". Spivak, 1993a, p. 179.

⁸³⁰ Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 88.

⁸³¹ Spivak scrive: "Inhabit, even if on loan, the many mansions, and many levels of the host language". Spivak, *Translating into English*, in Sandra Bermann e Michael Wood (a cura di), *Nation, Language, and the Ethics of Translation*, Princeton University Press, Princeton, 2005d, p. 95.

⁸³² Spivak scrive: "Yet language is not everything. It is only a vital clue to where the self loses its boundaries. The ways in which rhetoric or figuration disrupt logic themselves point at the possibility of random contingency, beside language, around language. Such a dissemination cannot be under our control. Yet in translation, where meaning hops into the spacy emptiness between two named historical languages, we get perilously close to it". Spivak, 1993a, p. 180.

⁸³³ Spivak scrive: "How does the translator attend to the specificity of the language she translates? There is a way in which the rhetorical nature of every language disrupts its logical systematicity. If we emphasize the logical at the expense of these rhetorical interferences, we remain safe". Idem. Entrando nel dettaglio, Spivak sottolinea, "Logic allows us to jump from word to word by means of clearly indicated connections. Rhetoric must work in the silence between and around words in order to see what works and how much". Ivi, p. 181.

S. Tradurre lo spazio postcoloniale

Spivak avverte benissimo il rischio politico che si corre quando si vuole accostare un'alterità femminile nella traduzione,⁸³⁴. In tal senso, Spivak come traduttrice conferisce all'empatia femminile un duplice valore: uno "solidale" e un altro "ostativo". L'atto del cedere, dell'arrendersi (surrender) al testo tradotto fa emergere la dimensione *erotica* del linguaggio e la sua potenziale "retorica" più della dimensione "logica", che risiede nell'articolazione fra significante e significato. Tale dimensione "erotica" genera un altro atto eticamente dedito all'altro che va a scoprire una "jouissance" della parola tradotta. In questo senso, l'atteggiamento "anti(fal)logocentrico" andrebbe concepito non più come espressione "autoritaria" bensì come un terreno aperto e dialogante, che si colloca nella zona "grigia" (di mezzo) fra le lingue. Si tratta di quello spazio cui pensa Walter Benjamin quando evoca la possibilità della pura lingua⁸³⁵. Quindi, per capire un testo soprattutto nello spazio postcoloniale, bisognerebbe tradurlo non solo a livello strettamente lessicale⁸³⁶.

Secondo Spivak una visione esclusivamente ideologica disconosce le reali coordinate storiche, geografiche e culturali del testo, ma una attenzione rivolta solo alla dimensione retorica e letteraria rischia di produrre una sorta "traduttese" (translate), spesso presente nelle traduzioni dei testi del "Terzo mondo", a prescindere dalle loro esperienze particolari⁸³⁷. Spivak ribadisce

⁸³⁴Spivak scrive: "The presupposition that women have a natural or narrative-historical solidarity [...] might stand against the translator's task of surrender. Paradoxically, it is not possible for us as ethical agents to imagine otherness or alterity maximally. We have to turn the other in something like the self in order to be ethical. To surrender in translation is more erotic than ethical". Ivi, p. 183.

⁸³⁵ Benjamin parla infatti di "trasmissione imprecisa di un contenuto inessenziale" relativa a una traduzione che si limita a trasmettere la componente comunicativa di un testo, sottolineando invece che "[la] rappresentazione di un oggetto significato mediante il tentativo, lo spunto della sua costituzione, è un modo di esposizione [...] quale difficilmente si può trovare nell'ambito della vita non linguistica". Cfr. Walter Benjamin, *Il compito del traduttore*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino. 1962, p. 40.

⁸³⁶ Spivak scrive: "In my view, the translator from a third world language should be sufficiently in touch with what is going on in literary production in that language to be capable of distinguishing between good and bad writing by women, resistant and conformist writing by women". Spivak, 1993a, p. 188.

⁸³⁷ Spivak scrive: "This happens when all the literature of the third world gets translated into a sort of with-it translate, so that the literature by a woman in Palestine begins to resemble, in the feel of its prose, something by a man in Taiwan". Ivi, p. 182.

invece con insistenza il principio dell'individualità delle lingue e dei relativi contesti stratificanti⁸³⁸.

Spivak non vuole generalizzare la sua militanza femminista attraverso un gesto di appropriazione paternalistica o proclamare una certa "sorellanza" indifferenziata né una generica categoria del "femminile postcoloniale" che possa risparmiare a chi traduce una problematizzazione cosciente delle pieghe linguistiche e ideologiche dei testi tradotti⁸³⁹. E per questo critica l'ossessione femminista "universalizzante" che concepisce la traduzione come violazione più che come una pratica emancipante dei testi del "Terzo Mondo"⁸⁴⁰. Nella storia letteraria indiana, infatti, l'enfasi non viene tanto posta sull'originalità di un testo, ma, al contrario, sulla propria riscrittura o la sua ripetizione⁸⁴¹.

D'altro canto, il femminismo può entrare in conflitto con gli studi postcoloniali per quanto riguarda la necessità morale di imparare le lingue dei testi di partenza⁸⁴². L'imperativo etico si rafforza quando si pensa che

⁸³⁸ Spivak scrive: "The only way to get rid of translatese is to feel the authority as well as the fragility of the 'original,' by way of resonance with its irreducible idiomaticity. This can only be explained by looking at actual cases, and I have done rather a lot of that here and there". Spivak, 2001a, p. 21.

⁸³⁹ Spivak scrive: "I am often approached by women who would like to put Devi in with just Indian women writers. I am troubled by this, because 'Indian women' is not a feminist category". Spivak, 1993a, p. 188.

⁸⁴⁰ Spivak scrive: "This insistence on a post-romantic concept of irony no doubt sprang from the imposition of her own historical and voluntarist constitution within the second wave of US academic feminism as a 'universal' model of the 'natural' reactions of the female psyche [...] Our own mania for 'third world literature' anthologies, when the teacher or critic often has no sense of the original languages, or of the subject-constitution of the social and gendered agents in question (and therefore the student cannot sense this as a loss), participates more in the logic of translation-as-violation than in the ideal of translation as freedom-in-troping. What is at play there is a phenomenon that can be called 'sanctioned ignorance'". Spivak, *Imperialism and Sexual Difference*, in "Oxford Literary Review", 8, 1-2. 1986, p. 235.

⁸⁴¹ La stessa parola hindi per traduzione, *anuvad*, significa "dire di nuovo, spiegare", e, come osservano Bassnett e Trivedi implica una traslazione di un testo da una realtà geografica e culturale all'altra, piuttosto che sua libera ripetizione e riscrittura. La continua possibile riappropriazione di un testo, attraverso la sua traduzione, sembra quindi negare la figura dell'autore in quanto proprietario del testo stesso, e colloca la materia linguistica e testuale dell'opera in un contesto aperto e suscettibile di successive riscritture, con la conseguente perdita di senso sia del concetto di plagio sia di quello di fedeltà/non fedeltà al testo originario. "le tradizioni letterarie dell'India sono sostanzialmente tradizioni di traduzione" Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 96.

⁸⁴² Spivak scrive: "Rather than imagining that women automatically have something identifiable in common, why not say, humbly and practically, my first obligation in understanding solidarity is to learn her mother-tongue. [...] if you are interested in talking about the other, and/or in making a claim to be the other, it is crucial to learn other languages. [...] There are countless languages in which women all over the world have

all'interno della stessa India alcune lingue diventano subalterne rispetto ne tradizione indiana egemonica in inglese. Quindi, nonostante il plurilinguismo dell'India, tale mutua inintelligibilità della tradizione delle lingue indiane non può che essere messa in evidenza dall'esterno della realtà indiana stessa⁸⁴³.

T. Indian English come una lingua transnazionale

L'*Indian English* ha effettivamente una portata transnazionale, anche se non è il primo mezzo di comunicazione fra le grandi masse popolari dell'India. Fra l'idea dell'India come "area di traduzione" (translation area) e l'immagine del popolo indiano come "popolo tradotto" (translated people), Spivak istituisce un rapporto conflittuale. Per questo, nelle sue analisi della letteratura indiana sceglie di sottovalutare quella scritta in inglese rispetto, per esempio, a quella in bengalese⁸⁴⁴.

In chiave planetaria, Spivak cerca di superare le categorie del (post) coloniale, e mette a fuoco l'*Indian English* da due punti di osservazione: uno che potenzia la ricchezza di questa lingua, non debitamente riconosciuta e un altro che critica l'utilizzo sistematico, in chiave nazionalistica, dell'inglese atto a produrre un'immagine indifferenziata del subcontinente indiano⁸⁴⁵.

Sul piano autobiografico, Spivak, come donna radicata nel "Terzo mondo" che vive nel "Primo mondo" occidentale vuole vedere il compito della traduzione come atto di militanza politica per l'ideale della donna subalterna ma anche come doveroso riscatto dalle teorizzazioni indifferenziate, nei contesti privilegiati, delle donne occidentali borghese⁸⁴⁶.

grown up and been female and feminist, and yet the languages we keep on learning by rote are the powerful European ones, sometimes the powerful Asian ones, least often the chief African ones". Spivak, 1993a, pp.191-192.

⁸⁴³ Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 97.

⁸⁴⁴ Cfr. Iuliano, op., cit., 2012, p. 98.

⁸⁴⁵ Spivak scrive: "I want to use the risky word 'deconstruction' again, to keep at bay the easy rewards of inspirational prose. In the particular context that I have described generally above, where both the 'United States' and 'India' are interested in claiming sometimes the place of the 'same' (or self, or knower) and sometimes the 'other,' it is the following deconstructive formula that I find myself acting out". Spivak, 1995, p. xxiv.

⁸⁴⁶ Spivak scrive: "The politics of translation from a non-European woman's text too often suppresses this possibility because the translator cannot engage with, or cares insufficiently for, the rhetoricity of the original". Spivak, 1993a, p. 181.

I richiami derridiani caratterizzano, in senso lato, la decostruzione di Spivak come prassi linguistica⁸⁴⁷ nel ricorso a evidenziare in corsivo tutte le parole inglesi rilevate nei testi originali di Mahasweta Devi per alludere al loro potenziale coloniale⁸⁴⁸.

La nozione di “solidarietà” proposta da Spivak si estende, in funzione del principio della responsabilità, fino all’invocazione a imparare le lingue delle donne analfabete, impossibilitate a leggere le traduzioni⁸⁴⁹. Per esempio, la traduzione e le operazioni di mediazione che hanno luogo attraverso l’inglese nel caso dell’australiano aborigeno diventano uno degli ultimi orizzonti disponibili per sopravvivere⁸⁵⁰. Quindi, diviene inevitabile il dovere di insegnare questa lingua e includerla nei testi tradotti⁸⁵¹.

⁸⁴⁷ Per esempio: “porre sotto barratura (sous rature/under erasure) ciò che è indicibile o smarrito della lingua postcoloniale. Nel caso dei testi di Devi, la presenza-assenza della dominazione coloniale sarebbe dimostrabile solo graficamente attraverso il gesto della barratura”. Iuliano, op., cit., 2012, p. 102.

⁸⁴⁸ Cfr. Spivak, 1993a, p. 190; Spivak scrive: “All words in English in the original have been italicized. This makes the English page difficult to read. The difficulty is a reminder of the intimacy of the colonial encounter”. Spivak, 1995, p. xxxi; Spivak scrive: “It has been my practice to underline the words in English in the original. It makes the text awkward to view. I do this because I prepare a scholarly translation, in the hope that the teacher/scholar will get a sense of the English lexicalized into Bengali on various levels as a mark of the very history that is one of the animators of the text”. Spivak, *Translator’s Foreword*, in *Mahasweta Devi, Chotti Munda and His Arrow*, translated and introduced by Gayatri Chakravorty Spivak, Blackwell, Malden-Oxford. 2002b, p. vii.

⁸⁴⁹ Spivak scrive: “If we are discussing solidarity as a theoretical position, we must also remember that not all the world’s women are literate. There are traditions and situations that remain obscure because we cannot share their linguistic constitution. It is from this angle that I have felt that learning languages might sharpen our own presuppositions about what it means to use the sign ‘woman.’ If we say that things should be accessible to us, who is this ‘us’? What does that sign mean?” Spivak, 1993a, p. 192.

⁸⁵⁰ Spivak scrive: “This lesson in theory is contained in the philosopheme ‘lost our language,’ used by Australian Aborigines of the East Kimberly region: teleological reason come full circle. This expression does not mean that the persons involved do not know their Aboriginal mother-tongue. It means, in the words of a social worker, that ‘they have lost touch with their cultural base.’ They no longer compute with it. It is not their software. Therefore, what these people, who are the inheritors of settler colonial oppression, ask for is, quite appropriately, mainstream education, insertion into civil society, and the inclusion of some information about their culture in the curriculum; under the circumstances the only practical request”. Spivak, 1999a, p. 404.

⁸⁵¹ Spivak scrive: “We translators from the languages of the global South should prepare our texts as metropolitan teaching texts because that, for better or for worse, is their destiny”, Spivak, 2005d, p. 95.

PARTE SECONDA:
PERCORSI EMANCIPANTI
FRA CRITICA E DIDATTICA

1. ATTORNO A GRAMSCI

Come si è visto nella prima parte di questo lavoro, si può affermare che attorno a Gramsci gravitano, in una varietà di cadenze e contorni, Milani, Freire e Spivak.⁸⁵² Secondo Mayo, Gramsci è un punto chiave nello sviluppo di un'idea di educazione critica⁸⁵³. Infatti, nell'era della globalizzazione tecnocapitalistica, tante visioni di Gramsci si può dire si siano avverate.⁸⁵⁴ Nel presente la questione del lavoro rivela impatti devastanti su diritti che sembravano acquisiti una volta per tutte⁸⁵⁵. E i movimenti sociali che si oppongono a queste evenienze dovrebbero essere ricostruiti dal basso, oppure a partire dalle classi subalterne in una prospettiva planetaria che possa concepire le pratiche transnazionali⁸⁵⁶.

È stato Peter Mayo⁸⁵⁷, nel tentativo di trovare alcuni parallelismi e convergenze fra Gramsci, Freire e Milani, a proporre di partire spesso dal profilo biografico dei tre per cercare le radici costitutive di ogni carattere fra l'ambiente dell'infanzia, la famiglia, la scuola, l'attività lavorativa e il primo motivo dell'impegno sociale.

Nelle pagine che seguono proverò a mettere a confronto gli intellettuali di riferimento di cui mi sono occupato finora per ragionare sugli intrecci tra i loro pensieri e i loro percorsi intellettuali. E per fare questo non posso che partire da Gramsci

A. FRA GRAMSCI E FREIRE

Antonio Gramsci nasce nel 1891 ad Ales, in provincia di Cagliari, frequenta la scuola in Sardegna e a venti anni si trasferisce per continuare i suoi studi all'Università di Torino; Paulo Freire nasce nel 1921 a Recife, del

⁸⁵² Cfr. Peter Mayo, *Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts*, in Carlos Alberto Torres and Pedro Noguera (eds.), *Social Justice Education for Teachers. Paulo Freire and the Possible Dream*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers; London: Zed Books, 1999, pp. 1-25. Cfr. il sito (consultato il 24/08/2020) https://www.academia.edu/717086/ANTONIO_GRAMSCI_AND_PAULO_FREIRE_SOME_CONNECTIONS_AND_CONTRASTS_in_Encyclopaedia_and_CA_Torres_and_P_Noguera_Eds_Social_Justice_Education_for_Teachers_Paulo_Freire_and_the_Possible_Dream

⁸⁵³ Cfr. Katarina Popovic. *Peter Mayo, Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*. New York & London: Routledge, 2018, pp. 1-4.

⁸⁵⁴ Cfr. Peter Mayo, cit.

⁸⁵⁵ *Ibidem*.

⁸⁵⁶ *Ibidem*.

⁸⁵⁷ Cfr. Peter Mayo, *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Zed, London & New York, 1999. (tradotto in italiano): *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Delfino, 2008.

Nordeste brasiliano, e a undici anni si trasferisce con la famiglia a Jaboatao, un sobborgo della città natale dove trascorrerà l'adolescenza e la prima giovinezza. Sia la Sardegna di fine Ottocento sia il Nordeste degli anni Venti del Novecento rappresentano zone "periferiche", economicamente povere, socialmente arretrate e politicamente dimenticate.

Gramsci è figlio di un impiegato pubblico, licenziato e arrestato per irregolarità amministrative quando Gramsci stesso ha solo sei anni; Freire è figlio di un capitano militare del Pernambuco che, per motivi di salute, abbandona il lavoro. Successivamente, la famiglia, composta dai genitori e quattro bambini, sarà costretta, per difficoltà economiche aggravate dalla crisi mondiale del 1929, a trasferirsi a Jaboatao.

Sia Gramsci sia Freire provengono da famiglie piccolo-borghesi, che incoraggiano i loro figli a proseguire gli studi per un futuro migliore. Nell'età matura, tutti e due sono esposti alla persecuzione politica e sono messi in carcere da regimi dittatoriali. Freire, a seguito del colpo di stato del 1964, viene incarcerato per settanta giorni e poi sceglie l'esilio per più di 15 anni: in Cile (1964-1969) e poi in Svizzera (1969-1979).

Gramsci, invece, come filosofo e dirigente del Partito comunista, è arrestato nel 1926 dal regime mussoliniano e rimarrà in carcere per undici anni fino alla sua morte nel 1937, a causa di un'emorragia cerebrale.

L'obiettivo generale del progetto gramsciano sarebbe quello di fornire democraticamente a ogni cittadino le condizioni che lo abilitino a diventare, cosciente e attivo per gli interessi collettivi:

la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare governante e che la società lo pone, sia pure astrattamente, nelle condizioni generali di poterlo diventare⁸⁵⁸.

Però, non andrebbe separata l'attività intellettuale da quella lavorativa e applicativa:

non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'homo faber dall'homo sapiens. Ogni uomo, infine, al di fuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, e cioè un filosofo, un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo, cioè a suscitare nuovi modi di pensare⁸⁵⁹.

⁸⁵⁸ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975, p.1547.

⁸⁵⁹ Ivi, pp.1550-1551.

Un simile approccio che unisce riflessione e azione si può rilevare in Freire nel suo classico *Pedagogia degli oppressi*, quando distingue fra due metodologie di educazione: una depositaria (bancaria) e un'altra problematizzante (critica).

Entrambi le figure sono dunque portatrici di profonde istanze di coscienza sociale e politica della realtà circostante, e desiderano democratizzare sia l'educazione in chiave politica (Gramsci) sia la politica in chiave educativa (Freire).

Nel percorso della formazione del cittadino, Gramsci chiama in causa due istituzioni sociali per incaricarle di tale compito: la scuola per i giovani, e il Consiglio di fabbrica per gli adulti lavoratori. Per quanto concerne la scuola, Gramsci rileva l'insufficienza della didattica fondata sulle concezioni idealiste di Gentile e di Croce, secondo cui l'allievo sarebbe una *tabula rasa*, un vaso da riempire di nozioni. L'educazione, invece, dovrebbe percorrere un processo dinamico, bilanciato, in collegamento sia con le concettualizzazioni astratte sia con le pratiche concrete, e diretto alla conquista di una progressiva autonomia dell'educando.

In tal senso, l'allievo che intende proseguire gli studi all'università, dovrebbe possedere al compimento del liceo e dell'esame della maturità una certa autonomia, per affrontare tutti i doveri sia dello studio sia della vita in genere. Pertanto, Gramsci favorisce, come via propedeutica all'università, una "scuola attiva" e una "scuola creativa" in cui l'insegnante / educatore ricopre un ruolo di consulenza e orientamento più che un ruolo di assistente / facilitatore.

Questa linea tematica di Gramsci viene ampliata nell'analisi che propone Freire con la sua opera *Pedagogia dell'autonomia* (1996), dedicata alla formazione e al rapporto educatore/educando, dove Freire asserisce la dialogicità nei processi di insegnamento / apprendimento: "chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna"⁸⁶⁰.

insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con questi due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che ancora non esiste. La (do/di) scienza – (docenza, discenza) – e la ricerca finiscono così con l'essere pratiche essenziali – e inseparabili – di questi momenti del ciclo gnoseologico⁸⁶¹.

⁸⁶⁰ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004, p. 21.

⁸⁶¹ Ivi, p. 25.

Sia in Gramsci sia in Freire, l'operazione didattica dovrebbe dirigersi verso la democratizzazione del sapere, attraverso un progressivo processo di riappropriazione dello stesso da parte dell'allievo/educando, a partire dai rapporti che intercorrono fra scuola e vita, fra teoria e prassi.

In Gramsci, il Consiglio di fabbrica, in quanto istituzione deputata alla formazione dei lavoratori, andrebbe inserito in una fitta rete di circoli locali, che partono dagli istituti di formazione e dalle università per arrivare ai centri di produzione industriale e agricola, fornendo persone qualificate per fare l'ingegnere, il tecnico, l'operaio e perfino il contadino. All'interno di questa rete, come sostiene Gramsci, "i lavoratori sperimentano l'unità del processo industriale e vedono loro stessi come una parte inseparabile del loro sistema di lavoro che è concentrato sull'oggetto lavorato"⁸⁶². La vita all'interno di tali Consigli, fondati su incontri strutturati e dialogici, consente sia agli educatori sia agli educandi di confrontarsi su tutte le questioni inerenti non solo il lavoro ma anche tutta la vita comunitaria, e di appropriarsi debitamente della cultura mirata in modo democratico e partecipativo. D'altra parte, tale operazione collettivamente formativa può fornire un'immunità sia intellettuale sia organizzativa contro gli atteggiamenti egemonici grazie all'intensa presa di coscienza acquisita collettivamente per formare dinamicamente delle alternative contro gli atteggiamenti egemonici. È così che nasce una nuova impostazione contro-egemonica che costituisce un momento sociopolitico strategicamente avanzato sul percorso rivoluzionario del proletariato, definito da Gramsci come "guerra di posizione".

Questa ampia visione Gramsci si riflette nell'adozione da parte di Freire dell'idea della "guerra di posizione" contro le forze egemoniche ma in modo abbastanza articolato: "tatticamente dentro ma strategicamente fuori" dal sistema egemonico⁸⁶³.

Attraverso le esperienze vissute con le classi subalterne, Gramsci riesce a configurare il ruolo trasformativo dell'"intellettuale organico", che rimane sempre impegnato a stretto contatto con la sua classe rivoluzionaria, cercando di elaborare dal "senso comune" il "buon senso" per ricostruire "dal basso" un nuovo "senso comune" e una nuova "egemonia", trasformando così tutta la coscienza del controllo sociale, e non limitandosi ad affrontarne semplicemente gli strumenti. In questa nuova lettura del mondo, Gramsci scrive:

⁸⁶² Peter Mayo, *Gramsci, Freire and Adult Education*, cit., p. 46.

⁸⁶³ Cfr, Peter Mayo, *Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts*, cit.

La lotta per l'egemonia è quella dell'educazione delle proprie forze. Per la *guerra di posizione* non è possibile fare affidamento solo sulla mobilitazione della massa di lavoratori dietro richieste e slogan immediati. Piuttosto devono essere conquistati al livello di base della loro visione del mondo e saldati in una "forza permanentemente organizzata e a lungo preparata che può essere messa in campo nel momento favorevole". Per fare questo, il Partito deve [...] lavorare incessantemente per aumentare il livello intellettuale di strati sempre crescenti della popolazione⁸⁶⁴.

La già ricordata "guerra di posizione"⁸⁶⁵ gramsciana ha sicuramente ispirato Freire nel proporre un posizionamento e una militanza strategicamente esterna ma tatticamente interna dentro l'ingranaggio dell'insegnamento⁸⁶⁶. A livello comunicativo, la "guerra di posizione", proclamata da Gramsci, potrebbe essere articolata sia nella sua fondazione della scuola postale del PCI, affidata alla preparazione dei materiali, sia nella sua visione della formazione degli adulti, intesa come abilitazione del subalterno ad avere accesso alle tecnologie di informazione⁸⁶⁷.

Un possibile corrispettivo *mutatis mutandis* del Consiglio di fabbrica si può riscontrare in Freire attraverso l'esperienza pedagogica con i circoli di cultura, dove il coordinatore (non più "educatore"), per mezzo di simili incontri dialogici e non diretti dall'alto, saprà conversare in modo critico e democratico con gli alfabetizzandi, partendo dal loro stesso terreno e piano di consapevolezza per proseguire progressivamente verso il processo di coscientizzazione⁸⁶⁸.

L'interesse di Gramsci per il folklore e per le forme di espressione della cultura popolare andrebbe concepito come un elemento identitario vitale, soprattutto per la classe subalterna. Criticando l'approccio che si rifiuta di

⁸⁶⁴ Sheila Macrine, *Peter Mayo, Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci. University of Massachusetts*. Dartmouth, July 2016, pp. 1-7.

⁸⁶⁵ Peter Mayo, *Gramsci, Freire, and Radical Adult Education: A few "Blind Spots"*, Forum Paulo Freire, 1994, pp. 82-97.

⁸⁶⁶ Cfr. Peter Mayo, *Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts*, cit.

⁸⁶⁷ *Ibidem*.

⁸⁶⁸ Il metodo Paulo Freire parte dalle "parole generatrici" e dai "quadri-situazione". Queste due tattiche permettono di focalizzare l'attenzione su un tema concreto, portando l'educando ad un processo di *coscientizzazione* della sua condizione di oppressione, tramite l'analisi dei suddetti temi. In seguito, si passa alla fase della scrittura e, quindi, dell'*alfabetizzazione*, che conduce al terzo e finale momento di *liberazione*. La *liberazione* non avviene mai in solitudine: e tutta la comunità del Circolo di cultura si libera insieme, prendendo coscienza dei meccanismi ingiusti della società. Cfr. Marco Catarci, "La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire", in *Studium*, n. 4, 2004, pp. 491-504.

riconoscere e valorizzare il folclore nelle scuole, Gramsci invita a un bilanciamento fra un ordine sociale e un ordine naturale, fondato sul lavoro:

la scuola col suo insegnamento lotta contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna. [...] il concetto dell'equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sul fondamento del lavoro, dell'attività teorico-pratica dell'uomo, crea i primi elementi di una intuizione del mondo, liberata da ogni magia e stregoneria, e da l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica del mondo, a comprendere il movimento e il divenire, a valutare la somma di sforzi e di sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente ⁸⁶⁹.

Mario Alighiero Manacorda getta luce su tale relazione culturale, legata strettamente con il grado di distanza fra le diverse culture:

la considerazione del rapporto tra governanti e governati, tra filosofia e senso comune, tra cultura moderna e cultura popolare, tra disciplina e spontaneità, nella prospettiva dell'unificazione culturale del genere umano, spiega la presa di posizione di Gramsci nei confronti del folclore. Il folclore – egli dice – va studiato non come pittoresco, ma come concezione del mondo propria degli strati sociali subalterni, in opposizione alla concezione del mondo ufficiale. Esso è dunque da conoscere e da superare, affinché tutti, attraverso un conformismo dinamico, una egemonia proposta e non imposta, possano giungere alla concezione del mondo legata alle nuove forme sociali, uscendo dalla barbarie localistica e individualistica ⁸⁷⁰.

Il corrispettivo folcloristico in Freire si trova subito nella sua metodologia, basata su una prassi sintetica e unitaria. Freire, per costruire la sua griglia delle “parole generatrici” e dei “quadri-situazione” per gli alfabetizzandi, dovrebbe partire dal folclore e dalla tradizione popolare del territorio circostante in termini di parole, immagini, disegni, detti e gesti.

Peter Mayo si propone di attualizzare tali istanze pedagogiche per poter affrontare le nuove esigenze trasformative provenienti dall'emersione di nuove minoranze subalterne e nuovi movimenti che rappresentano nuovi soggetti sociopolitici nell'era della globalizzazione, non presenti, per forza di cose in Gramsci ma, comunque, raramente menzionate in Freire. Si tratta di immigrati dal sud al nord, femministe, LGBTIX, ambientalisti, e così via.: cosa che dovrebbe richiedere oggi, nella concezione di Gramsci, una ri-mappatura attualizzata per la “guerra di posizione”. All'interno degli scenari molteplici che caratterizzano gli atteggiamenti planetari, Peter Mayo si propone di superare tale dualistica stratificazione sociale fra egemoni e contro egemoni,

⁸⁶⁹ Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., pp.1540-1541.

⁸⁷⁰ Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, Mario Alighiero Manacorda (a cura di), La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 235.

teorizzata da Gramsci, per rivendicare diritti e proclamare differenze legittime. Mayo parte dal basso e dalle realtà locali e arriva fino alle istituzioni politiche, per prefigurare una militanza più sostenibile che sia come dice Freire “tatticamente dentro e strategicamente fuori” dal sistema⁸⁷¹.

D’altro canto, nelle società postcoloniali nel sud del mondo, Mayo suggerisce di ribaltare la direzione della comunicazione e il livello della rappresentazione dei ceti subalterni:

Il comune compito da affrontare per le colonie e i Paesi che hanno attraversato una rivoluzione e modificare i rapporti sociali diffusi durante il periodo dittatoriale o coloniale. Ciò implica, idealmente, (a) di cambiare la consueta modalità di comunicazione dall’alto verso il basso; (b) di dare il dovuto riconoscimento alle culture popolari e di riconoscerle come punto di partenza dei processi di apprendimento; (c) di incrementare i livelli di partecipazione fra gli strati sociali in precedenza subordinati; (d) di consentire alle persone di far sentire la propria voce, cosa che il precedente governo ha negato loro; (e) di rendere il Paese autonomo il più possibile⁸⁷².

Gli intellettuali, in Gramsci, rappresentano il tramite di raccordo fra le masse popolari e le istituzioni politiche che nelle aree rurali interviene a mediare fra i lavoratori e i grandi proprietari terrieri, mentre nelle grandi città, la loro intermediazione sarebbe più complessa e avrebbe luogo fra la società civile e le rappresentanze politiche. Gramsci osserva acutamente come all’inizio del Novecento non ci fosse nel Meridione d’Italia un ceto medio di intellettuali sia subalterni sia borghesi, situazione che ha causato un’ampia disgregazione sociale ed economica, sfociando nella arretratezza culturale ed economica nel Mezzogiorno:

la società meridionale e un grande blocco agrario costituito di tre strati sociali: la grande massa contadina amorfa e disgregata, gli intellettuali della piccola e media borghesia rurale, i grandi proprietari terrieri e i grandi intellettuali [...] è notevole il fatto che, nel Mezzogiorno, accanto alla grandissima proprietà siano esistite ed esistano grandi accumulazioni culturali e di intelligenza in singoli individui o in ristretti gruppi di grandi intellettuali, mentre non esiste una organizzazione della cultura media⁸⁷³.

⁸⁷¹ Freire spiega: “Ho cercato di pensare e di insegnare tenendo un piede dentro e un piede fuori dal sistema, Cioè, non posso essere totalmente fuori dal sistema se il sistema continua ad esistere. Sarò totalmente fuori solo nel caso in cui il sistema stesso sarà trasformato. Ma esso non è stato trasformato perché, in realtà, va avanti trasformandosi. Così, per produrre un effetto, non posso vivere ai margini del sistema. Devo starci dentro”, Paulo Freire, *The politics of education*, cit. in Peter Mayo, *Gramsci, Freire and Adult Education*, cit., p.71.

⁸⁷² Ivi, p.170.

⁸⁷³ Gramsci, *La questione meridionale*, Editori Riuniti, Roma 2005, pp. 177 e 184.

Nel tentativo di ricostituire questa realtà disgregata, Gramsci propone, attraverso gli intellettuali organici impegnati soprattutto politicamente nell'emancipazione delle masse, di creare un'alleanza tra gli operai del Nord e i contadini del Sud, ristabilendo in tal modo un "blocco storico" formato da un proletario nazionale, cosciente della propria appartenenza di classe. Il giovane Gramsci è attratto dalle opere di Benedetto Croce, per la sua fede nei valori umani che possano contrastare l'acquiescenza e il senso di passività, veicolati dal positivismo. Attraverso le esperienze collegate con un profondo senso di responsabilità dei doveri della classe, Gramsci vorrebbe trasformare i "salariati" in produttori sociali e promotori dell'educazione. Questo approccio è stato configurato nelle "altre vie" relative prima alla "Scuola Unitaria" poi al Movimento dei "consigli dei fabbrica"⁸⁷⁴. La classe operaia dovrebbe produrre i propri intellettuali o, quanto meno, contenere alcuni di quelli tradizionali. Un processo che può essere uno degli aspetti più cruciali della "guerra di posizione".

Simili circostanze e ambienti simili possono produrre lo stesso tipo di pensiero critico, fatto che ha delle occorrenze nelle esperienze di Gramsci a Torino e con Freire nelle fabbriche SESI (Servizio Sociale dell'Industria). Marx ispira a Gramsci quella posizione dialetticamente interstiziale dell'intellettuale organico: "ogni insegnante è sempre un allievo e ogni alunno è un insegnante"⁸⁷⁵. Per questo Gramsci considera la riforma Gentile retrograda, poiché tanto gli intellettuali quanto le masse costituiscono solo una sintesi della collettività sociale. Un'idea che è successivamente elaborata sia con don Milani e i suoi studenti, sia con Mario Lodi e il Movimento di Cooperazione Educativa, (MCE) Associazione della Pedagogia Popolare Italiana. A livello sociolinguistico, tale approccio è ri-configurato, poi, maturamente con le proposte di De Mauro⁸⁷⁶. È un approccio va spesso visto in relazione con la tensione fra la spontaneità e la direzione consapevole⁸⁷⁷.

Freire, fra il 1975 e il 1976, è incaricato dal Consiglio mondiale delle chiese svizzere di svolgere qualche intervento educativo in Guinea Bissau, un paese africano appena uscito dall'occupazione portoghese nel 1974. Freire documenta le sue esperienze africane in *Cartas à Guiné-Bissau* "Lettere alla Guinea Bissau", e dedica tale opera ad Amílcar Cabral, il leader del Partito Africano per l'Indipendenza della Guinea Bissau e del Capo Verde. Freire vuole scrivere un progetto sulle idee pedagogiche di Cabral, ma non glielo consentono le circostanze. Fra le idee di Cabral, c'è il concetto del "suicidio di classe" degli intellettuali che nella loro militanza per le loro classi subalterne

⁸⁷⁴ Peter Mayo, *Gramsci and Educational Thought*, cit., pp.21-37

⁸⁷⁵ *Ibidem.*

⁸⁷⁶ *Ibidem.*

⁸⁷⁷ *Ibidem.*

dovrebbero progressivamente dimenticare la loro appartenenza borghese fino a “suicidarsi”, appunto, perdendo la loro condizione privilegiata e passando, di seguito, totalmente dalla parte del popolo. Freire si riferisce a tratti a tale concetto parlando della via di salvezza proposta all’oppressore che sceglie di passare nelle fila degli oppressi:

scoprirsi nella posizione di oppressore, anche soffrendone, non è ancora diventare solidali con l’oppresso. Diventare solidali è qualcosa di più che dare assistenza a 30 o a 100 oppressi, mantenendoli, però, legati nella stessa posizione di dipendenza. Diventare solidali non è avere coscienza di essere sfruttatore e razionalizzare questa colpa in maniera paternalistica. La solidarietà, giacché esige da colui che diventa solidale che assuma la situazione di coloro che ha scoperto oppressi, è un atteggiamento radicale ⁸⁷⁸.

Franco Fortini (1917-1994) richiama criticamente in causa la nozione di “suicidio di classe”, ragionando sulle figure politiche non europee che hanno influenzato il Movimento studentesco italiano del Settantotto e la conseguente affermazione dei valori socialisti nei paesi cosiddetti sottosviluppati:

quando parlano [gli studenti] – con Mao e Guevara – dell’intellettuale che si deve suicidare come tale pronunciano una formula che il pensiero religioso conosce benissimo. È il diniego di sé provocato da un senso insostenibile di colpa: originato, in questo caso, dal privilegio di cui l’intellettuale continua a godere, lo voglia o no, nella nostra società e non solo nella nostra. Ma l’unico modo, per l’intellettuale, di suicidarsi è quello di contribuire – da intellettuale, se questo significa col meglio delle sue capacità – alla fine della categoria separata degli intellettuali. Questo alcuni studenti lo fanno. Lo fanno anzi i migliori, credo. I suicidi – reali o simbolici – degli scrittori servono solo a restaurare il mito dello scrittore. Bisogna vivere, altro che storie; e lavorare a mutare il mondo per mutare se stessi ⁸⁷⁹.

La concezione gramsciana dell’unità fra gli opposti può trovare certe assonanze sia nella “polifonia” di Bachtin sia nel “contrappunto” di Said⁸⁸⁰, ma nella teorizzazione di Freire che, fra l’altro, riconosce: “Ho letto solo Gramsci quando sono stato in esilio. [...], Ho scoperto di essere largamente influenzato da Gramsci anche prima di leggerlo”⁸⁸¹.

Tanti riferimenti che evidenziano l’influenza significativa di Gramsci sulla sinistra in America Latina hanno a che fare con la politica dell’educazione

⁸⁷⁸ Paulo Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 35.

⁸⁷⁹ Franco Fortini, *Questioni di frontiera. Scritti di politica e di letteratura, 1965-1977*, Einaudi, Torino 1977, p. 64.

⁸⁸⁰ Giorgio Baratta, *Le rose e i quaderni*, Gamberetti, Roma 2000, p. 273.

⁸⁸¹ Peter Mayo, *Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts*, cit.

popolare, soprattutto per quanto riguarda l'organizzazione delle masse attraverso i consigli delle fabbriche. Gramsci spiega: "Qualsiasi rivoluzione dovrebbe essere preceduta da sforzi intensi di critica, da divulgazione di cultura e di propagazione delle idee fra le masse ..."⁸⁸².

Ispirandosi a Marx, soprattutto alla sua metafora (struttura/sovrastuttura), Gramsci riesce non solamente ad analizzare l'Italia post-risorgimentale, ma anche a centrare la dimensione culturale nelle pratiche rivoluzionarie⁸⁸³. Diversamente da Gramsci, Paulo Freire mette all'opera alcune idee di Marx nel suo soggiorno in Guinea Bissau, finalizzando le relazioni sociali della produzione e maturando la sua nozione dell'educazione politecnica nella quale si fondono le relazioni fra l'educazione e la produzione (nozione già sviluppata appunto da Marx in *Genève Resolution* nel 1866). Freire concepisce, in un orizzonte più largo, il rapporto dialettico del potere oppressivo con le sue tracce, relazioni e connessioni interne, come "unità degli opposti", soprattutto in *Pedagogia degli oppressi*⁸⁸⁴.

Seguendo Marx, Gramsci comprende come le classi dominate, deprivate della produzione intellettuale, riproducono idee non più necessariamente utili ai loro interessi. Anzi, al contrario, sarebbero utili a esprimere i rapporti materiali dominanti. Marx and Engels sottolineano che

[...] ogni nuova classe che si pone in sostituzione di un'altra, sarà costretta, semplicemente per portare avanti il suo obiettivo, a rappresentare i suoi interessi come interessi comuni di tutti i membri della società, esprimibili in forma ideale e universale. Anzi, tali interessi saranno rappresentati come gli unici interessi razionali, universalmente validi⁸⁸⁵.

Il cosiddetto "senso comune" di Gramsci, che contiene necessariamente elementi di "buon senso", rappresenta infatti, all'interno dei regimi autoritari, una concezione distorta e frammentaria del mondo. La cosiddetta "filosofia dei non filosofi" viene definita da Gramsci come "una concezione del mondo assorbita acriticamente dai vari ambienti sociali e culturali in cui l'individualità morale dell'uomo medio (sic.) si sviluppa"⁸⁸⁶. La filosofia, per Gramsci, è un "ordine intellettuale, che nessuna religione né buon senso può esserlo", mentre il "buon senso", è visto come "il folklore

⁸⁸² *Ibidem*.

⁸⁸³ *Ibidem*.

⁸⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁸⁵ Cfr. Karl Marx; Friedrich Engels; C J Arthur, *The German Ideology*, London: Lawrence & Wishart, 1970, pp. 65-66.

⁸⁸⁶ Peter Mayo, *Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts*, cit.

della filosofia”⁸⁸⁷. A sua volta, il folklore è un corpo specifico di credenze, valori e norme adottate acriticamente in contenuti contraddittori e ambigui. Infine, la religione per Gramsci, rappresenta “un elemento di buon senso frammentato”⁸⁸⁸.

Gramsci, nel suo individuare le connessioni tra religione popolare, folklore e buon senso, desidera, sostituire, attraverso una “filosofia della prassi”, questo buon senso con l’“espressione consapevole” delle contraddizioni che lacerano la società, per subire un processo evolutivo, come quello elaborato dal luteranesimo e dal calvinismo prima di svilupparsi in una “cultura superiore” o “Civiltà”⁸⁸⁹.

Freire ispirandosi alla distinzione di Gramsci fra il “senso comune” e il “buon senso”, stabilisce una gerarchia tra i livelli di coscienza, che spaziano da ingenui a critici, tanto da arrivare a essere accusato di essere un elitario che tende a patrocinarne il/la “subalterno/a”⁸⁹⁰. Inoltre, Freire chiarisce i rapporti di potere tra i livelli di coscienza e l’ideologia, riflessi, per esempio, nell’apparente fatalismo, o nelle “spiegazioni magiche” che giustificano la situazione dei subalterni, attribuendola alla “Volontà di Dio”⁸⁹¹. Ma Freire, come neo-Gramsciano, getta più luce sulla natura complessa e stratificata dell’oppressione dentro il sistema egemonico dove si interiorizza “inconsciamente” l’immagine dell’oppressore per diventare una parte nascosta ma integrante del carattere dell’oppresso. Lo stesso Freire esprime questa evoluzione nella sua scrittura, partendo dalla “coscienza dell’oppresso” fino alle sue elaborazioni avanzate sulle identità multiple o stratificate⁸⁹².

Le risorse della speranza, sia per Gramsci sia per Freire, provengono dal considerare la storia come uno spazio di possibilità di cambiamento, in modo tale che le persone possano essere condizionate da circostanze specifiche, ma in modo fatalistico o deterministico⁸⁹³. Per mantenere salda la sua egemonia fatalistica, il capitalismo è costretto a modificare, riorganizzare, rinnovare i suoi slogan, le sue tattiche, il suo discorso, dal fordismo e dal taylorismo dei tempi di Gramsci, fino al neoliberismo dei tempi di Freire, e fino alla fine della storia, allo *scontro di civiltà* e alla globalizzazione oggi⁸⁹⁴.

⁸⁸⁷ *Ibidem.*

⁸⁸⁸ *Ibidem.*

⁸⁸⁹ *Ibidem.*

⁸⁹⁰ *Ibidem.*

⁸⁹¹ *Ibidem.*

⁸⁹² *Ibidem.*

⁸⁹³ *Ibidem.*

⁸⁹⁴ *Ibidem.*

Il concetto di base dell'egemonia gramsciana risiede nelle relazioni educative che dovrebbero animare una "società incentrata sull'educazione". Sul suo modo intellettuale e pratico di educare gli adulti "lavoratori", Gramsci istituisce la "Scuola Unitaria". Ma, inoltre, come strategia complementare e sostenibile, egli rivendica la necessità di avere "altre vie", tutte orientate verso le visioni progressiste ed emancipatorie dell'educazione che inglobano tutta la "società civile" pensata da Gramsci, come il complesso di tutte le sue istituzioni ideologiche. Per operare davvero un cambiamento in tutto questo, secondo Raymond Williams si dovrebbe realizzare una "lunga rivoluzione"⁸⁹⁵.

Gramsci considera il Partito come il Principe Moderno, come quello di Macchiavelli, che avrebbe dovuto avere la missione di conquistare l'egemonia unificando tutte le forze civili in un blocco nazionale-popolare, e non permettendo ad altre alleanze di guidare il movimento verso un'altra economia "deviata"⁸⁹⁶. D'altra parte, Freire, dalla metà degli anni Ottanta in poi, sottolinea il ruolo dinamico dei movimenti sociali come veicoli per il cambiamento sociale⁸⁹⁷. A differenza di Gramsci, Freire considera la chiesa come un'alleata per la trasformazione, ma riesce anche soprattutto dopo il suo ritorno a San Paolo come assessore all'educazione, con i suoi assistenti, a costruire dei partenariati tra i movimenti sociali e le agenzie governative. Tali partenariati si estendono ad altri comuni tramite gli sforzi del Partito (Partido dos Trabalhadores PT) e dal (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sim Terra), tutti sono impegnati in un attivismo politico comune, in programmi di mobilità educativa e culturale, fino a trasformare il movimento in una "scuola enorme" dove molte idee, prima romanticizzate, saranno, a loro volta, concretizzate e politicizzate in pratiche radicalmente popolari, impegnate a "imparare dal basso" senza superare i confini fra il Partito e il Movimento⁸⁹⁸. D'altra parte, il volontarismo, alimentato da basi culturali o spirituali, è considerato da Gramsci come una componente essenziale delle attività rivoluzionarie⁸⁹⁹.

A differenza delle precedenti filosofie elitarie, come quella di Benedetto Croce, che aveva distinto tra educazione religiosa, (destinata alle masse) ed educazione filosofica (riservata agli intellettuali), Gramsci congiunge insieme queste due divisioni nella sua "filosofia della prassi" dove la coscienza e

⁸⁹⁵ *Ibidem.*

⁸⁹⁶ *Ibidem.*

⁸⁹⁷ *Ibidem.*

⁸⁹⁸ *Ibidem.*

⁸⁹⁹ *Ibidem.*

l'azione dovrebbero andare l'una con l'altra senza barriere, anzi in modo interattivo e dialogico⁹⁰⁰.

Per quanto riguarda la strategia politica, è necessario realizzare uno spostamento nel posizionamento delle classi subalterne in modo da poter occupare meritatamente l'“Alto status” centrale della cultura e della lingua. L'educazione popolare, in una certa misura, può rappresentare una fase tattica per consentire alle classi impoverite e impotenti di superare questa soglia di subalternità⁹⁰¹.

Le coordinate metaforiche del binomio Sud / Nord hanno dei profondi tracciamenti rilevabili nei profili biografici, politici ed educativi sia in Gramsci sia in Freire. Gramsci proviene da un sud economicamente disagiato e socialmente arretrato. Freire, invece, cresce in un nord, che è la zona più povera del territorio brasiliano: il Nordeste. Sia il meridione d'Italia sia il Nordeste brasiliano non rappresentano un'assoluta arretratezza e povertà. Ma quelle zone assistono a condizioni di vita contraddittorie nelle quali si evidenziano tanti elementi di ingiustizia sociale nei confronti delle masse lavorative e l'inconsapevolezza della situazione in termini di rapporti di forza e di possibili opportunità o minacce⁹⁰².

Sul versante della questione meridionale in concezione gramsciana, sono istituite ulteriori analisi da tanti studiosi nel campo degli studi culturali e postcoloniali che conferiscono nuove luci sulle relative coordinate politiche, sociali ed economiche in molti paesi, soprattutto africani e asiatici, recentemente decolonizzati. Una delle nozioni più generatrici in Gramsci a proposito sarebbe la subalternità teorizzata da Gramsci in dimensione geografica o territoriale per indicare un “terreno comune” dove prevalgono rapporti disgregati socialmente e si diffonde le manifestazioni della dipendenza politica, economica e sociale da altri ceti dominanti e sfruttanti, la realtà che si dimostra in Italia soprattutto fra i contadini del Sud e dal proletariato industriale del Nord.

⁹⁰⁰ *Ibidem.*

⁹⁰¹ *Ibidem.*

⁹⁰² Una delle analisi interessanti che focalizzano i rapporti dinamici della migrazione, che regolano lo sviluppo economico del sud brasiliano, si riferisce al ruolo determinante dei processi dell'unificazione politica d'Italia che penalizzano gravemente il mezzogiorno d'Italia. Nel periodo che parte dal 1860 fino a fine secolo, e a causa del fallimento testimoniato in tante imprese nel sud d'Italia per la concorrenza accanita con i capitalisti del Nord, un'emigrazione di massa meridionale, ma anche da altre regioni penalizzate come dal veneto, si smuove alla volta del sud del Brasile soprattutto verso lo stato di Sao Paulo che diventa dopo la zona più ricca del Brasile. Cfr. Celso Furtado, *La formazione economica del Brasile*, Torino, Einaudi, 1970.

Questa nozione del subalterno si è estesa metaforicamente per generare in modo pervasivo altri fecondi concetti che partono dal sud d'Italia verso diverse realtà del sud del mondo d'oggi.

Edward Said, un precursore dell'analisi dell'orientalismo occidentale elabora la sua tesi su come si raffigurano e si stigmatizzano i mondi metaforici fra Oriente e Occidente e come si creano i meccanismi di distanza e di razzismo. Egli si sofferma in *Cultura e imperialismo* su “storie che si incontrano, territori che si sovrappongono”, e rapporti culturali inestricabili fra colonizzatori e colonizzati. Said si riconosce tale dualità fra sud e nord, oriente e occidente, ispirata da Gramsci, ma si riferisce che tali concetti non sono legati a spazi fissi o geografie statiche, ma, invece, a geografie del dominio e “a una egemonia culturale e linguistica, economica e istituzionale”⁹⁰³.

Invece, Gayatri Chakravorty Spivak va ad ampliare le ramificazioni della subalternità, come si osserverà più avanti, per inglobare tanti movimenti emergenti nell'era della globalizzazione che portano nuove identità e progettualità planetarie e rivendicano giustizia e diritti sia per gli uomini sia per l'intero Pianeta⁹⁰⁴.

Numerosi studiosi, a livello globale, mettono in risalto l'interdipendenza dei meccanismi economici che generano sviluppo nei paesi del cosiddetto Primo mondo, da una parte, e sottosviluppo, dall'altra parte nei paesi del cosiddetto “Terzo Mondo”.

Tale sottosviluppo dei Paesi del Sud del mondo viene appositamente generato e percepito come un processo in buona parte funzionale allo sviluppo dei Paesi del Nord, attraverso processi costanti, perpetuati nel corso dei secoli e tuttora in atto, di sfruttamento economico e di invasione culturale. Una dicotomia che si sbalza eminentemente davanti agli occhi del mondo a

⁹⁰³ Lidia Curti, *Percorsi di subalternità: Gramsci, Said, Spivak*, in Chambers I. (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale*, Roma, Meltemi, 2006, p.22.

⁹⁰⁴ Marta Cariello mette in evidenza altre dimensioni dilaganti della nozione del sud subalterno: “molto più di un punto cardinale o di un'indicazione geografica, il concetto di Sud è un luogo della mente, dell'immaginario collettivo, occidentale e non, che si estende e pervade fisicamente tutto il globo ormai. La separazione nord e sud – intesa evidentemente come distinzione tra ricchi e poveri del mondo – esiste nelle funzioni sociali e politiche che la ricchezza e la povertà producono, esiste nella categorizzazione culturale funzionale alla legittimazione identitaria di chi nel mondo detiene più potere finanziario. La separazione verticale del mondo, però, non esiste e non regge dal punto di vista fisico: essa stessa, infatti, ha innescato un movimento di masse che migrano e disseminano il sud in giro per il mondo. Si dovrebbe parlare, in questo caso, non tanto di tragitto ‘da sud’, ma di tragitto ‘del sud’”. Marta Cariello, *Non arrivo a mani vuote. Tragitto da sud* di Ahdaf Soueif, in Ian Chambers (a cura di), *Esercizi di potere*, cit., p.104.

seguito dello scoppio della cosiddetta Primavera araba, a livello mediterraneo, ma soprattutto durante l'attuale crisi del coronavirus 2020 a livello planetario.

Le realtà disgregate del sud rimangono come lo scoglio principale davanti a un eventuale tentativo di ricostruire coerentemente un'alleanza omogenea o un blocco unito e uniforme per poter rallentare al limite se non fermare l'avanzamento continuo dei meccanismi capitalisti miranti a sfruttare al massimo tutte le risorse possibili del sud. Tale disgregazione aumenta con l'aggravante movimento delle migrazioni economiche, ambientali e umanitarie che investono in crescendo quanto resta dei paesi stabili del sud. Un fenomeno che raffigura concretamente le coordinate sociopolitiche nei risvolti variegati della subalternità.

Oltre il lascito ingombrante delle macro-idee trasformative sia di Gramsci sia di Freire, forse spicca l'idea rivoluzionaria del territorio dinamico che non rimane mai stabile né sconnesso in un mondo carico delle riverberazioni globalizzanti e delle pratiche culturalmente planetarie, fatto che lo rende sempre confacente a negoziare costantemente nuove riflessioni e azioni pedagogicamente trasformative. Pensare e agire in modo dualistico dovrebbe atteggiarsi ad avere un approccio sintetico che unisce fra gli opposti oggettivamente per scopo emancipanti, per esempio: Nord/Sud; Cristianesimo/Islam; Sviluppo/Sottosviluppo; Autoctoni/Immigrati.

Oltre i richiami al “pensare mondialmente” di Antonio Gramsci e alla “*coscientizzazione*” di Paulo Freire, il cittadino della società globale, portatore di una cultura planetaria, dovrebbe essere assiduamente alfabetizzato a un nuovo lessico globale, composto da concetti complessivamente dialogici e democratizzanti, giocoforza nutriti sull'intima aderenza al pianeta che abitiamo in prestito e alla realtà che quotidianamente stiamo attraversando.

Freire, avendo sviluppato l'impegno morale come quello osservato da don Milani, e l'impegno politico dell' “intellettuale organico” nella concezione di Gramsci, può raggiungere un percorso bidimensionale nell'educazione radicale che dovrebbe risiedere dentro e contro “in and against” il sistema egemonico attraverso questo modello di “intelletuali organici”, impegnati politicamente, secondo i propri insegnamenti, nella “guerra del posizione” in un'educazione a lunga vita (Life Long Education)⁹⁰⁵.

Per quanto riguarda gli orizzonti della trasformazione della società verso percorsi emancipanti, Gramsci parte, in primo piano, come politico, che valuta ogni passo trasformativo come una pratica politica che prevede un'implicazione pedagogica sulla cultura e sulla mentalità delle masse, per diventare, quindi, il “politico dell'educazione”. Freire, alla rovescia, parte

⁹⁰⁵ *Ibidem.*

come educatore, che concettualizzando il suo progetto pedagogico vuole estendere gli impatti educativi delle sue pratiche dialogiche trasformative a tutti gli individui, le istituzioni e le relazioni sia dentro la società locale sia fuori attraverso politiche educative transnazionali. Diventa, quindi, “l’educatore della politica”.

B. FRA GRAMSCI E LORENZO MILANI

Forse la cultura del dissenso nell’educazione avrebbe conquistato crediti significativi con Gramsci nella sua critica politica delle teorie e pratiche delle istituzioni della società civile. Ma è rimasta abbastanza imborghesita in tanti percorsi di riflessione e azione in modo che non si estendesse a delegittimare, per esempio, perfino la ragione d’essere e la dimensione etica delle quali sono incaricate costituzionalmente tali istituzioni civili. Tale dimensione inizialmente morale ma, nello stesso tempo, essenzialmente laica è stata messa a fuoco dagli scritti di don Milani, rivolti in un atto di denuncia contro le pratiche devianti e le esperienze ingiuste, innanzitutto in materia della giustizia sociale e il diritto costituzionale di potenziare tutti, soprattutto gli impoveriti culturalmente ed economicamente a possedere la lingua, l’unico strumento civilmente e costituzionalmente legittimato a rivendicare i diritti.

Tali preoccupazioni di esclusione delle idee controcorrente, soprattutto attraverso le tattiche della “patologizzazione del dissenso”, contribuiscono a massimizzare il peso concettuale e morale della questione della subalternità nella nostra epoca dinamicamente neocoloniale. L’imperativo etico si aggrava quando si ripensa all’educazione come un ‘bene comune’⁹⁰⁶.

Secondo Gramsci, sarà impossibile conquistare la piena coscienza della classe proletaria prima che si raggiungano le posizioni dominanti, attraverso il possesso dell’apparato produttivo, dello scambio e del potere statale⁹⁰⁷.

Come Lorenzo Milani che vorrebbe costruire un curriculum robusto in ore più lunghe compensando il divario del capitale culturale, Gramsci cerca di colmare il divario con la creazione di un collegio, dove l’educazione sarebbe partecipativa e interattiva, dove prevale la forma del tutoraggio dei pari (Peer Tutoring Form) che permette agli studenti più anziani di aiutare i più giovani⁹⁰⁸.

⁹⁰⁶ Peter Mayo, *Gramsci and the politics of education*, *Capital & Class*. 2014; 38(2):385-398. doi:10.1177/0309816814533170

⁹⁰⁷ Cfr. Gramsci, *Necessità di una preparazione ideologica di massa*.1997:161 in *Ibidem*.

⁹⁰⁸ *Ibidem*.

Gramsci denuncia le idee progressiste e pragmatiche di Dewey, che canalizzano gli studenti verso le scuole professionali, orientando così l'istruzione a sopperire i bisogni occupazionali⁹⁰⁹.

Gli scenari sono così flessibili per allargarsi o per attraversare alcuni confini, ma dovrebbero detenere sempre la “potente conoscenza” (Powerful knowledge) a partire dalla lingua che Gramsci la vorrebbe essere insegnata all'interno dei livelli classici “standardizzati”, nonostante la sua posizione politica che favorisca la trascendenza del Campanilismo diffuso. Poiché chi parla solo il dialetto non sarebbe in grado di comprendere completamente il linguaggio standard nonché avrebbe abbastanza limitazioni nella propria concezione del mondo⁹¹⁰.

Don Milani concepisce tale “conoscenza potenziante” acquisibile attraverso il possesso della parola linguisticamente corretta e culturalmente efficace.

Per quanto riguarda l'educazione vocazionale, Gramsci, all'interno del quadro dei “Consigli di fabbrica”, vuole dare al lavoratore una coscienza più ampia dei processi di produzione, non solo per combattere gli effetti di alienazione derivanti dal processo educativo frammentato, nemmeno per “imparare a imparare”, neppure per “imparare per il lavoro”, ma anche per un creare un “orizzonte occupazionale” (Horizon of employability) più ampio, basato su un pieno coinvolgimento critico con il lavoro⁹¹¹. Tale dimensione si estende con don Milani nelle sue esperienze a Calenzano nella sua scuola serale e poi nella sua ottica edificante dello studente che, conquistando gli strumenti necessari per la qualificazione educativa, potrà allargare gli orizzonti della sua scelta lavorativa.

Don Milani con i suoi studenti leggono similmente la storia così controcorrente, concentrando il ruolo della Borghesia Settentrionale nel sollevamento del fascismo al potere e nell'espansione dei processi di colonizzazione sia all'interno dell'Italia sia all'estero⁹¹².

Leggere la storia, in modo critico, permette un impegno partecipativo che possa provocare nuove prospettive di interpretazione, soprattutto per quanto riguarda il presente già condizionato. Di seguito, potranno nascere nuove possibilità di liberarsi dai fardelli dell'ideologie⁹¹³.

⁹⁰⁹ *Ibidem.*

⁹¹⁰ *Ibidem.*

⁹¹¹ *Ibidem.*

⁹¹² *Ibidem.*

⁹¹³ *Ibidem.*

Tale tipo di lettura è stato abilitato sia da Gramsci, sia da don Milani alla ri-valutazione degli eventi attinenti all'unificazione d'Italia durante il Risorgimento e la colonizzazione piemontese del Sud, accompagnato da trucidamenti brutali⁹¹⁴.

Di conseguenza, la tecnica dell'estraniamento può rappresentare una distanza critica, presa attraverso la praxis per scoprire eventuali contraddizioni in base a una lettura critica del mondo, della storia, della lingua, della cultura ... ecc. con lo scopo di ricostruire una visione critica più coerente della vita⁹¹⁵.

Per ottenere una “conoscenza potente” (Powerful knowledge), ci vorrebbe una conoscenza consolidata, per esempio: un linguaggio nazionale popolare, composto da una sintesi fra una grammatica standard e un altro variante sviluppato di grammatiche e dialetti spontanei⁹¹⁶.

Il compito che è stato rinnovato e rimesso in discussione da Lorenzo Milani sotto lo slogan: “La parola fa uguali”, è stato rivitalizzato e affinato, successivamente, da Tullio De Mauro sia nella sua proposta teorica sia nei suoi dizionari concreti⁹¹⁷.

La coscienza dei riferimenti ideologici della lingua aiuta i suoi studenti a rilevarsi le ombre e le possibili connotazioni delle sue ramificazioni politiche, fatto che può rappresentare un punto vitale nella questione della conoscenza⁹¹⁸.

Il linguaggio standard, come forma dominante e contenitore della cultura, dovrebbe essere rivalorizzato nei paesi che hanno un forte passato coloniale, per fornire consapevolezza sui propri riferimenti ideologici e sul ruolo funzionale di tale passato nei processi che formano le stratificazioni sociali. In tal modo, si potrebbe dare un certo bilanciamento fra la lingua subalterna nazionale popolare e l'altra dominante dal profilo classico tradizionale. In più, tale lingua subalterna può essere un efficace valore aggiunto, atto ad agevolare coerentemente le pratiche formative orientate all'emancipazione nell'insegnamento della lingua neo-standard. Andrebbe ricordato che focalizzare maggiormente la lingua subalterna potrebbe demoralizzare e disabilitare le competenze di alcuni studenti come effetto contrario⁹¹⁹.

⁹¹⁴ *Ibidem.*

⁹¹⁵ *Ibidem.*

⁹¹⁶ *Ibidem.*

⁹¹⁷ *Ibidem.*

⁹¹⁸ *Ibidem.*

⁹¹⁹ *Ibidem.*

La teoria di Gramsci, incorporata nel materialismo storico marxista, può confermare la fragilità dei regimi, autoritari, fondati sulla convinzione che le “idee governanti non sono altro che l’espressione delle relazioni materiali dominanti”. Quindi, il predominio di certe idee è ciò che rende dominante la cui classe portatrice di quelle idee⁹²⁰. Il fatto che ha applicato magistralmente don Milani nei suoi scritti.

Seguendo i neogrammatici, come il suo professore Matteo Bartoli, Antonio Gramsci ambisce a realizzare un compendio sintetico che mette insieme le forme grammaticali “standard”, pietrificate del linguaggio, e le strutture e le forme dinamiche, dialettiche e popolari⁹²¹.

Don Milani, come Gramsci, considera quale parte integrante del “canone” tali opere letterarie che gettano luce sui valori sociali e morali delle classi “subalterne”⁹²². Gramsci, per esempio, annuncia che la “nuova personalità femminile”, comprendendo il personaggio di Nora Helmer di Ibsen, la protagonista di *Doll’s House*⁹²³.

A differenza di Manzoni che sostiene il dialetto toscano come base linguistica per lo standard italiano, Gramsci favorisce la “volontà collettiva” democratica, non solo la “rivoluzione passiva”, per ricostruire una lingua standard nazional-popolare⁹²⁴.

Riferendosi all’ambiente insulare sardo, caratterizzato dal Campanilismo e circoscritto dai limiti del provincialismo, Gramsci spiega come tali circostanze ambientali influenzino la limitata consapevolezza di leggere criticamente il mondo. Del resto, sarebbe utile tatticamente che i subalterni ottengano un linguaggio comune fra di loro, ma strategicamente sarebbe dannoso per un’integrazione maggiore, a livello nazionale o transnazionale. Ottenere un linguaggio efficace può integrare anche le dimensioni culturali e storiche che dovrebbero essere rilette criticamente senza pregiudizi né mitizzazione, ma all’interno di un approccio emancipante demitizzante⁹²⁵.

Se don Milani fosse stato esigente con i suoi ragazzi, avrebbe dato ai cosiddetti “svogliati” una scuola diluita, meno impegnativa, più facilmente digeribile, per evitare ciò che Gramsci aveva avvistato e avvisato prima: una scuola di massa nella quale il figlio dell’operaio o del contadino, non abituato

⁹²⁰ Peter Mayo, *Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts*, cit.

⁹²¹ *Ibidem*.

⁹²² *Ibidem*.

⁹²³ *Ibidem*.

⁹²⁴ *Ibidem*.

⁹²⁵ *Ibidem*.

al lavoro intellettuale, va a scuola e trova molte più difficoltà del ragazzino di una famiglia con tradizione intellettuale. Pertanto, quel figlio psicologicamente sconfitto comincerà a pensare di esserci un “trucco” a suo danno quando vede il signorotto compie con scioltezza quanto a lui costa lacrime e sangue. Il fatto che lo rende snaturato e spaesato dalle sue appartenenze convinzioni e identità⁹²⁶.

C. FRA GRAMSCI E SPIVAK

Spivak, fra gli altri, tramite il proprio compimento di ennesimi processi investigativi all'interno delle sue pratiche culturali fra unione, diversificazione e decostruzione, ha esteso, di gran lunga, accezioni diverse della nozione gramsciana attinente al “subalterno”, verso direzioni meticciate nelle culture planetarie.

Gli Studi subalterni “Subaltern Studies” sono una branca degli studi postcoloniali, nati negli anni Ottanta del Novecento in India nei circoli accademici, come un’elaborazione nazionale del concetto propagante del subalterno, iniziato da Gramsci nei suoi *Quaderni del Carcere*⁹²⁷, per inquadrare metodicamente l’analisi, fra l’altro, storiografica, in Italia, della questione sociopolitica delle classi sottomesse grosso modo del proletariato industriale e dei contadini meridionali, mettendo a punto il ruolo decisivo del subalterno nella storia d’Italia, con particolare enfasi sul Risorgimento, che si assiste a un ribaltamento sociale dove le classi subalterne si fanno “forze innovatrici [...] gruppi dirigenti e dominanti”⁹²⁸. Con il concetto della subalternità, Gramsci intende manifestare i reali disagi sociali violentemente commessi da parte della classe egemone contro l’altra classe dominata e sottoposta. Tale modo che rappresenta la concezione metaforicamente “orientalizzante” del subalterno, messo in disamina criticamente sociopolitica, può evidenziare un muro stereotipato⁹²⁹ che svela le violenze quotidianamente esercitate ma organicamente camuffate da parte dell’alleanza dominante contro tali

⁹²⁶ Cfr. *Quaderni del carcere*, 1975, cit., pp. 1549-1550.

⁹²⁷ Valentino Gerratana (a cura di) Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, 4 voll., Einaudi, Torino 1975.

⁹²⁸ Ivi, Q. 25, §48, p. 332.

⁹²⁹ Joseph A. Buttigieg, *subalterno, subalterni* in Guido Liguori / Pasquale Voza (a cura di), *Dizionario Gramsciano 1926-1937*, Roma, Carocci Editore, 2009, p. 830.

subalterni /e rappresentati/e come oggetti, disumanizzati disgregati e privati da alcuna agentività storica o intraprendenza individuale⁹³⁰.

All'interno dell'apparato della subalternità, lo strumento "orientalizzante" sarebbe messo in risalto in un'elaborazione criticamente compendiosa dal celeberrimo professore della Columbia University, Edward W. Said che svolge nel suo saggio *Orientalismo*⁹³¹ alcuni dei felici parallelismi fra una varietà di condizioni di sottomissione, esposte in un connubio che collega tale stato di subalternità dal Meridione d'Italia al proletariato industriale, poi a tutte le culture non europee guardate come orientali, inferiori, barbare e subalterne in paragone all'ideale "civile" eurocentrico.

La nozione della subalternità si pone in evoluzione fra una cerchia accademica indiana nell'Università di Nuova Delhi, guidata dallo storico Ranajit Guha, ma ne spicca successivamente la professoressa della Columbia University di New York, Gayatri Chakravorty Spivak, che ne può proliferare epistemicamente ulteriori nozioni imparentate e connotazioni polisemiche ora stratificate e ora intrecciate fra significanti: (subalterno, oppresso) e significati: (catacresi, essenzialismo strategico)⁹³².

Gli studiosi indiani prendono il concetto del subalterno da Gramsci poi lo modificano in modo espansivo: Con il "subalterno" loro intendono il popolo in opposizione all'élite straniera, all'élite indigena, agli indigeni mobili verso l'alto in varie situazioni. Praticamente chi è impedito ad accedere agli strumenti dell'egemonia culturale si può considerare subalterno, che vive all'interno di uno spazio di differenza. In un'intervista, Spivak fornisce ulteriori ombre limitative e circoscrivibili alla subalternità in quanto la classe operaia è oppressa e non più subalterna. Togliere la possibilità alla subalternità di parlare o ascoltare in modo irresponsabile sarebbe quello che la rende subalterna. Quindi, l'unico modo per abilitarla a parlare sarebbe inserirla nel circuito dell'egemonia. I tentativi degli antropologi, reazionari e scettici, per museificare e proteggere la subalternità rendono loro rischiosi all'autentica voce della subalternità, della quale vogliono rappresentare o rivendicare il diritto di parlare in nome di essa. Bensì, potenziare la subalternità si realizza,

⁹³⁰ Gramsci tratteggia una nota su Lazzaretti: "[...] questo era il costume culturale del tempo: invece di studiare le origini di un avvenimento collettivo, e le ragioni del suo diffondersi, del suo essere collettivo, si isolava il protagonista e ci si limitava a farne la biografia patologica, troppo spesso prendendo le mosse da motivi non accertati o interpretabili in modo diverso: per una élite sociale, gli elementi dei gruppi subalterni hanno sempre alcunché di barbarico e di patologico". Ivi, Q. 25, I, p. 2279.

⁹³¹ Edward Said, *Orientalismo*, Feltrinelli, Milano: 1999.

⁹³² Per avere una mappatura degli studi subalterni in India, Cfr. Chaturvedi, Vinayak, *Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial*. London: Verso, 2000.

in primo piano, con la scoperta e l'individuazione dei meccanismi di discriminazione⁹³³.

L'approccio di ricerca dei *Subaltern studies* si prefigge di una prospettiva anti-essenzialista che confuta ogni "identitarismo culturale" con le relative tradizioni orientalistiche della storiografia eurocentrica⁹³⁴.

⁹³³ Nella sua intervista con Leon De Kock, Spivak propone alcune definizioni interessanti sulla nozione della subalternità:

"The subalternist historians take it from Gramsci and change it. They define it as the people, the foreign elite, the indigenous elite, the upwardly mobile indigenes, in various kinds of situations: everything that has limited or no access to the cultural imperialism is subaltern—a space of difference. Now, who would say that's just the oppressed? The working class is oppressed. It's not subaltern. It's in capital logic, you know what I mean? So, to that extent, you can only . . . then I'm talking Gramsci. I mean, do we understand metaphoric use of words that are like minimally metaphoric. When you say cannot speak, it means that if speaking involves speaking and listening, this possibility of response, responsibility, does not exist in the subaltern's sphere. You bring out these so-called subalterns from the woodwork; the only way that that speech is produced is by inserting the subaltern into the circuit of hegemony, which is what should happen, as subaltern. Who the hell wants to museumize or protect subalternity? Only extremely reactionary, dubious anthropologicist museumizers. No activist wants to keep the subaltern in the space of difference. To do a thing, to work for the subaltern, means to bring it into speech. The third thing, which is the worst, that is, you do not give the subaltern voice. You work for the bloody subaltern, you work against subalternity. The penultimate thing is (I want to say something about the work of the subalternist historians), many people want to claim subalternity. They are the least interesting and the most dangerous. I mean, just by being in a discriminated against minority on the university campus, they don't need the word subaltern, and they don't need Spivak as a whipping girl because she said out of that position that the subaltern cannot speak. They should see what the mechanics of the discrimination are, and since they can speak, as they tell me—yes they can speak—I quite agree, they're within the hegemonic discourse wanting a piece of the pie and not being allowed, so let them speak, use the hegemonic discourse. They shouldn't call themselves subaltern and their main purpose should not be to bloody Spivak. But the final one is, you see the work of the subalternist historians[...] their work has in fact, whether they do it themselves or not [...] it's having an impact on decolonized India, because what they have proved with meticulous care is that the nationalist narrative of decolonization is like a vaccine that did not take with the subaltern, precisely because the subaltern had no access to the culture of imperialism. And therefore, today in decolonized areas, the fact is that all of those alibis for decolonization are absolutely useless. The people have no particular vested interest or feeling of identification with those great alibis, used just less than fifty years ago. Now in this interventionist, subalternist work, they are not speaking for the subaltern, but they're working for the subaltern in that way. One does not do everything directly. So, those are the things that I would say about the whole spurious "the subaltern can speak" debate". Leon De Kock, *Interview with Gayatri Chakravorty Spivak: New Nation Writers Conference in South Africa*, in *ARIEL: A Review of International English Literature*, 23:3, July 1992.

⁹³⁴ Cfr. Touraj Atabaki, *Beyond Essentialism Who Writes Whose Past in the Middle East and Central Asia?*, Lecture for the University of Amsterdam, Amsterdam, 2003.

Malgrado gli orizzonti di ricerca del collettivo indiano non si limitino alla storiografia delle classi subalterne, estendendosi ad altri percorsi ed evocazioni di carattere politico economico e sociale, spunteranno ulteriori momenti problematici dal punto di vista metodologico che riguardano l'inevitabile limitatezza della rappresentatività: ora della voce dominante ora di alcune delle voci subalterne.

Oltre al problema della rappresentatività, incombe lo spettro dell'autenticità delle reali voci subalterne, non edulcorate né adulterate. Pertanto, spicca il topos delle fonti più attendibili fra le testimonianze alternative o tralasciate spesso dai circoli accademici; Vale a dire i racconti orali e le tradizioni folcloristiche oltre agli scritti trascurati e frammentari. Però, rimane lo scrupolo della non tracciabilità e la scarsa se non l'autoreferenzialità. Pertanto, gli strumenti efficaci dell'interpretazione storica si proclamano la precedenza nell'analisi critica e rimangono gli strumenti più difficili da acquisire perfino con le narrazioni ufficiali o egemoni che danno debite considerazioni per ogni strato socialmente rappresentato. I lavori del collettivo della Nuova Delhi che prevedono cadenza annuale possono ribalzare gradualmente, con il sostegno di figure e università dalla reputazione mondiale, alla divulgazione mondiale a partire dalla rivista *Modern Asian Studies* della Cambridge University Press, in particolar modo con l'antologia *Selected Subaltern Studies*, curata da Ranajit Guha e Gayatri Spivak, con prefazione di Edward Said⁹³⁵.

Spivak, in chiave neomarxista, mette in evidenza come l'Occidente rimanga impossibilitato a leggere la realtà postcoloniale se non in modo essenzialista e giustificatorio della violenza commessa nei confronti dell'alterità. Per la fitta barriera colonialista creata dall'imperialismo e dei suoi strumenti di ragionamento dell'Oriente oltre ai suoi valori basati sulla propria superiorità, ovvero l'orientalismo, la voce subalterna continua a essere silenziata e non potrà mai parlare debitamente. Spicca la figura della donna indiana come simbolo della subalterna che debba subire livelli raddoppiati della subalternità sia da parte del contesto coloniale sia dall'altra patriarcale e gerarchizzata, offrendo esempio con il fenomeno del sati, ovvero delle vedove che vogliono morire.

⁹³⁵ Si susseguono ennesimi lavori guidati da Ranajit Guha: Ranajit Guha (a cura di), *Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society*, Oxford UP India, New Delhi, 1982. (e successivi); Rosalind O'Hanlon, "Recovering the Subject: Subaltern Studies and Histories of Resistance in Colonial South Asia", in *Modern Asian Studies* 22, 1, 1988, p. 189-224; Edward Said, *Foreword*, in Ranajit Guha, Gayatri Chakravorty Spivak (a cura di), *Selected Subaltern Studies*, Oxford UP, New York 1988; fino al celeberrimo saggio di Gayatri Chakravorty Spivak, "Can the Subaltern Speak?", in C. Nelson, L. Grossberg (a cura di), *Marxism and The Interpretation of Culture*, London, Macmillan, 1988, p. 271-313.

L'impostazione di Spivak si espone a qualche critica che parte dalla generalizzazione dello status eccessivo della donna indù come simbolo universale della subalterna; La realtà dell'inevitabile influenza accademica sui "Subaltern Studies" rende Spivak tanto titubante quanto scettica per quanto riguarda la strutturazione di tali studi e la sua decostruzione della ragione coloniale non aiuta a decolonizzare tutti i suoi discorsi, di matrice grosso modo marxista europea. L'alta settorializzazione di tali studi può rischiare di decontestualizzare tanti percorsi e categorie storiche, soprattutto nel subcontinente indiano.

D'altro canto, la scelta storiografica dei "Subaltern Studies" può apparire come una scelta politica o un desiderio di rivalse per resistere alla falsificazione ideologica e stereotipata. Infatti, le considerazioni etiche avrebbero a maggior ragione il primato di tali studi per consolidare la propria legittimità e la ragione d'essere per poter sviluppare una storia integrale non basata sul protagonismo storico in modo che possa riposizionare i subalterni storici sia individui sia gruppi o società dal margine al centro degli avvenimenti, fatto che trova fitti intrecci con le categorie concettuali di Gramsci in termini di decontestualizzazione delle motivazioni storiche che producono certe avvenimenti e congetture storiche, e di seguito, con le pratiche educative di decolonizzazione.

Mentre Marcus Green ritiene che Gramsci non "abbia scritto molte riflessioni sui subalterni o che abbia dedicato un intero quaderno a questo concetto"⁹³⁶, Guido Liguori rintraccia il concetto del subalterno e svolge dei paralleli fra la sua concezione in Gramsci, soprattutto nei *Quaderni*, e l'altra concezione allargata nei circoli indiani. Malgrado il suo riconoscimento dell'innegabile merito di non sottovalutare tale concetto nelle ricerche post-marxiste in India, egli conclude che "Oggi è ben chiaro – grazie al lavoro di studiosi quali Buttigieg, Filippini, Green, Modonesi e altri – come questa operazione sia stata quasi sempre filologicamente errata e anche spesso politicamente ambigua"⁹³⁷.

L'idea fondativa del subalterno presso Gramsci è collegata con un partito scaturito da e per le classi subalterne. Però, con l'afflusso di altre variegati ruscelli nel fiume gramsciano: idee da Foucault e da Derrida, i limiti ideati di Gramsci diventano man mano diluiti ma nello stesso tempo più ingombranti di altre realtà abbastanza indifferenziati fra le categorie del subalterno, dell'oppresso, dell'ultimo e via discorrendo. Infatti, il termine del

⁹³⁶ Marcus. E. Green, *Sul concetto gramsciano di «subalterno»* [2002], in G. Vacca, G. Schirru (a cura di), *Studi gramsciani nel mondo 2000-2005*, Bologna, il Mulino, 2007, p. 200; in Guido Liguori, *Tre accezioni di "subalterno" in Gramsci*, *Critica marxista*, rivista bimestrale n. 6, novembre-dicembre 2011, pp.33-41.

⁹³⁷ *Ibidem*.

“subalterno” diventa fra alcuni accademici, a detta di Massimo Modonesi, come “un passepartout del linguaggio intellettuale e accademico [...] usato come sinonimo di oppresso e dominato”. Bensì, sono tratteggiati altri confini che categorizzano nuove tipologie non dominanti: Spivak disconosce, per esempio, il proletariato come categoria subalterna per la sua storica capacità di “prendere la parola” e di darsi una organizzazione politica. D’altro canto, Francioni e Frosini, per esempio, dimostrano come il termine “subalterno” compare fin dal *Quaderno 1*, inizialmente in contesto militare, che parla di “ufficiali subalterni nell’esercito” che Gramsci li paragona agli intellettuali di massa. Sia Green sia Liguori esprime i suoi seri timori di un’eventuale mistificazione all’interno di sottili lineamenti dei “livelli di subalternità”, come già articolati da Gramsci stesso⁹³⁸.

Gramsci, attraverso la storia di Lazzaretti, si riferisce al fenomeno della spontaneità dei movimenti popolari, subalterni e non organizzati, una focale caratteristica che conduce giocoforza a crearne una “tendenza sovversiva-popolare-elementare”. Gramsci focalizza, in tal fenomeno, proprio il miscuglio di repubblicanesimo “bizzarramente mescolato all’elemento religioso e profetico”.

Gramsci attribuisce il motivo principale di questi fenomeni di ribellismo al divieto da parte del Vaticano ai cattolici italiani di partecipare alla vita politica del nuovo Stato nato anche dall’occupazione militare di Roma e dello Stato pontificio.

Gramsci non nutre fiducia nell’emersione di un gruppo dirigente delle classi subalterne in una sua germinazione spontanea dal basso, per ovvi motivi di formazione. Gramsci, in ogni caso, non mostra di dare un giudizio positivo sulla capacità dei subalterni (soprattutto le masse contadine dell’Ottocento) di uscire da soli dal proprio stato di subalternità per essere dirigenti, responsabili e protagonisti⁹³⁹. Di conseguenza, Gramsci invita a conoscere l’Italia mediante il conoscere della struttura socioeconomica e la storia soprattutto quella della classe operaia e della classe contadina. Quando un gruppo sociale acquisisce un’autoconsapevolezza corporativa o politica, potrà arrivare a diversi livelli di

⁹³⁸ *Ibidem*.

⁹³⁹ Gramsci, in apertura del *Quaderno 25*, mette in evidenza la figura del ribelle David Lazzaretti, chiamato “il profeta d’Amiata”, nato nel 1934, ma per la sua riuscita a dar vita a una sorta di setta religiosa popolare eretica, con una ideologia densa di elementi religioso-profetici, è finito per allarmare sia lo Stato italiano che la Chiesa cattolica per il seguito popolare che raccoglieva nei paesi della zona; aveva affermato di volere instaurare la Repubblica, ed era stato fucilato dall’esercito regio italiano nel 1878, pur non costituendo un vero e proprio pericolo per le istituzioni. *Ibidem*.

politicizzazione e organizzazione. Poiché la coscienza storica diventa propedeutica alla stessa possibilità di azione politica⁹⁴⁰.

Dopo un'accurata analisi di una lettera scritta da Gramsci in data 8 agosto 1933 alla sua compagna Giulia Schucht, viene Liguori a fornire una spia di uno slittamento semantico del termine 'subalterno' in Gramsci che va in estensione e allargamento:

dalla descrizione e interpretazione di un fenomeno collettivo, sociale, di classe, pur articolato in una scala di possibilità applicative (e che resta certamente l'uso più largo e appropriato riscontrabile in Gramsci), alla sua applicazione alla condizione di subalternità in primo luogo culturale di una persona⁹⁴¹.

In fin dei conti, Liguori sostiene che Gramsci usa i termini (subalterna, subalterno, subalterne, subalterni) per indicare proprio tre accezioni: una popolazione politicamente disgregata e culturalmente marginale; un proletariato industriale avanzato da tentare di dare vita a una propria forma di democrazia; e singoli soggetti sia in relazione alla loro collocazione sociale sia in relazione ai loro limiti culturali. Quindi, gli allargamenti semantici del termine "subalterno" vanno dalle classi ai singoli e dall'oppressione sociale ai limiti culturali⁹⁴².

Tali categorie di subalternità che appaiono più ampie di quelle del marxismo tradizionale non confermano solo un'originalità del pensiero di Gramsci come un neomarxista, ma si estendono, secondo Hobsbawm, per mostrare Gramsci come una sorta di "eroe di due mondi", "poiché ha vissuto, osservato e teorizzato sia la periferia sia il centro, sia il mondo arretrato delle campagne meridionali che il mondo avanzato della città che sorge intorno alla fabbrica fordista"⁹⁴³.

La dimensione dominante nei *Quaderni del carcere* va a insegnare alle classi subalterne come possa acquisire l'egemonia e il consenso della maggior parte dei gruppi sociali mediante la ricostruzione di una nuova cultura che possa spezzare l'oppressione. Anzi, poter acquisire la legittimazione a diventare un compiuto soggetto politico autonomo⁹⁴⁴.

⁹⁴⁰ *Ibidem*.

⁹⁴¹ *Ibidem*.

⁹⁴² Ivi, p. 40.

⁹⁴³ Eric Hobsbawm, *Come cambiare il mondo. Perché riscoprire l'eredità del marxismo*, Milano, Rizzoli, 2011, p. 318. in Ivi, p. 41.

⁹⁴⁴ Sergia Adamo, *Culture planetarie?*, cit., p. 12.

La vocazione anti-disciplinare di Spivak può mettere in crisi gli eredi della comparatistica accademica, quando si trovano paralizzati a discriminare tra livelli e registri alti, medi e bassi⁹⁴⁵, fatto che ha condotto, sotto vari risvolti politici, accademici ed editoriali, a riconoscere in modo statale tale carriera, per avviare nuove lotte mirate a conquistare nuovi territori, o a detta di Spivak: “*turf battles*”⁹⁴⁶.

Tale modo di “pensare mondialmente” è stato riabilitato da Spivak, sotto l’etichetta della “planetarietà” tesa all’alterità e alla subalternità, silenziata e inascoltata, soprattutto nello spazio che abita. Uno spazio diasporico, secondo Iain Chambers e Lidia Curti, costruito di erranza, esilio, migrazioni, condotte su sabbie mobili senza terraferma né punti di riferimento⁹⁴⁷. Secondo Giorgio Baratta, tale subalternità sarà sempre dannata alla disgregazione, perifericità, marginalità e silenziosità all’interno del sistema egemone / dominante, che spicca, secondo Raul Mordente, da una prospettiva antropologica, come un’icona del soggetto occidentale che usa la violenza per fondare la sua egemonia, interpretabile nel campo letterario con toni vibranti e logica dialettica oppositiva⁹⁴⁸. Di conseguenza, viene la mancanza della rappresentanza istituzionale come un carattere distintivo della subalternità soprattutto quella marxiana, che poi viene trasmessa come una pluralità di voci subalterne immancabilmente stratificate da una polifonia di “voci subalterne differenziate”⁹⁴⁹.

L’approccio metodologico che dialoga con la subalternità, secondo Sergio Adamo,

non significa tentare di rappresentarla, di darle una impossibile voce, significa piuttosto affrontare tutta la complessità del problema della sua rappresentazione. I/le subalterni non hanno rappresentanza e rappresentazione. Il problema passa anche, immancabilmente, attraverso le istituzioni accademiche dove la loro voce non trova forme di rappresentabilità⁹⁵⁰.

L’approccio metodologico di Spivak non vuole, invece, avviare atteggiamenti, dimensioni, ma, piuttosto agenti ed entità globali, tesi alla planetarietà⁹⁵¹, dove l’*Agency*, retta cognitivamente sulla nozione

⁹⁴⁵ Ivi, p. 13-15.

⁹⁴⁶ Ivi, p. 21.

⁹⁴⁷ Ivi, p. 22.

⁹⁴⁸ Ivi, p. 29.

⁹⁴⁹ Ivi, p. 33.

⁹⁵⁰ Ivi, p. 34.

⁹⁵¹ Ivi, p. 34.

“metonimica” della collettività, agisce invece per “sineddoche”. Ma alla fine tutte e due le figure (la metonimia e la sineddoche), anche se appaiono contraddittorie, fanno parti integranti dell’identità *dell’Agency*⁹⁵².

Spivak, in vocazione marxista, focalizzando l’aggettivo “subalterno/a/i/e” delimita le connotazioni semantiche di chi è rimosso/a/i/e” da ogni linea di mobilità sociale, rimanendo senza identità come forma senza contenuto dove il contenuto è un’identità di un popolo.

Nel processo continuo della subalternizzazione, il carattere distintivo della subalternità sta nel non riconoscimento della sua identità da parte dell’Agency, un concetto che rappresenta l’atto costituzionalmente convalidato, ma collettivamente rappresentato da un soggetto che supera il profilo dell’azione individuale. Anche Marx ammette la sua incapacità di far valere gli interessi dei subalterni nel loro proprio nome. L’istituzionalità, secondo Marx, costituisce anche la condizione e l’effetto della coscienza di classe⁹⁵³. Nella concezione marxiana, la classe è una collettività economica senza origine culturale, ma con rapporti sociali abilitanti all’azione. Mentre la questione del genere (gender) è l’effetto reduce dalle negoziazioni sociali sulle differenze sessuali.

Gramsci concepisce la funzione degli intellettuali come: “(commessi) del gruppo dominante per l’esercizio delle funzioni subalterne dell’egemonia sociale e del governo politico”⁹⁵⁴, in modo che possa corrispondere, a un certo senso, alla rete diffusa dell’istruzione superiore negli Stati Uniti⁹⁵⁵. Gramsci vede l’intellettuale come un militante profondamente propenso alla praticabilità: “il modo di essere di nuovo intellettuale non può più consistere nell’eloquenza, motrice esteriore e momentanea degli affetti e delle passioni, ma nel mescolarsi attivamente alla vita pratica, come costruttore, organico, “persuasore permanente” [...]”⁹⁵⁶.

Però, paradossalmente, Spivak ritiene che Gramsci abbia indebolito la logica di classe quando ha pensato di portare la subalternità all’egemonia annullando così sia la logica di classe sia il compito posto da Gramsci stesso⁹⁵⁷.

⁹⁵² Ivi, p. 44.

⁹⁵³ Ivi, p. 49.

⁹⁵⁴ Gerratana, *Quaderni del carcere*, 1975, vol. III, Quaderno 12, nota 29, p.1519.

⁹⁵⁵ Gramsci ne parla: “[...] gli intellettuali organici che ogni nuova classe crea con se stessa ed elabora nel suo sviluppo progressivo sono per lo più specializzazioni di aspetti parziali dell’attività primitiva del tipo sociale nuovo che la nuova classe ha messo in luce”. Gerratana, *Quaderni del carcere*, 1975, vol. III, Quaderno 12, nota 1, p.1514.

⁹⁵⁶ Gerratana, *Quaderni del carcere*, 1975, vol. III, Quaderno 12, p.1551, nota 3.

⁹⁵⁷ Sergia Adamo, *Culture planetarie?*, ci, p. 52.

Bensi, Secondo Spivak, i “valori della disgregazione dormiente” costituiscono la base valoriale e morale di tutte le apparizioni scaturite dalla nozione della subalternità, anche quando lei vuole tessere insieme alcuni punti distaccati, li farebbe in modo disgregato, come lei stessa ammette:

mi sono scelta un compito di lettura: imparare da quelle collettività tanto da riuscire a suturare una riflessione sui diritti umani nel tessuto culturale disgregato della responsabilità; o, per cambiare metafora concettuale, tanto da attivare un imperativo etico dormiente ... Questo lavoro mi porta verso lo sfascio dello Stato Sociale rurale in Cina e verso la trasformazione della conoscenza indigena in Sudafrica. E tutto questo mi porta verso la nuova subalternità, su cui ho scritto altrove⁹⁵⁸.

Il colonialismo solleva sempre l’etichetta dello “scontro dualistico”, iconizzato nel binomio: identità/alterità che non smette di chiedere: “chi sono io veramente”⁹⁵⁹. Il soggetto occidentale soffre dell’“orrore dello spostamento” pulsato dal “terrore della dispersione della sovranità” giacché esso deve controllare tutto ciò che eccede, anzi afferrarlo e appropriarsene⁹⁶⁰. Di conseguenza, gli emerge una paura che lo induce a rinegoziare il proprio “senso di appartenenza” che spesso si declina nell’altrove, nello spaesamento raffigurato psicologicamente nei vari sentimenti tra il “rimosso” e il “perturbante”.

Da questa prospettiva, ogni sua produzione appare come un’alterità che vuole occupare, secondo Homi Bhabha, il “Terzo Spazio”, già occupato da concetti pertinenti a legittimare il senso della cittadinanza della nazione e della soggettività culturale⁹⁶¹.

Lidia Curti si riferisce all’ “assimilazione culturale”, nell’epoca della globalizzazione, raffigurata nell’imposizione delle lingue, religioni, tradizioni letterarie e filosofiche, in modo da sempre ritenuta essenziale alla creazione del consenso.

Inoltre, in *Morte di una disciplina* Gayatri Spivak sottolinea l’idea della planetarietà che tutti noi “abitiamo a prestito” e che, appartenendo a un altro sistema, sfugge al nostro controllo.

Dopo l’undici settembre, il cosiddetto “scontro di civiltà” ha spaccato in frammenti perfino le comunità interne agli Stati Uniti d’America, svelando la

⁹⁵⁸ Ivi, p. 55.

⁹⁵⁹ Cfr. Fanon. Cit. in Young 2003, p.167, in Ivi, p. 65.

⁹⁶⁰ Ivi, p. 65.

⁹⁶¹ Cfr. Ivi, p. 68.

pretesa di una presunta purezza culturale dell'Occidente, fatto che si autoafferma come valore universale e universalizzante ma anche sottostante paradossalmente lo stesso concetto di globalizzazione. La volontà di imporre una certa versione della democrazia deriva dalla sopravvivenza di antiche forme di colonialismo molto troppo lontane dall'assetto globale del mercato capitalistico contemporaneo⁹⁶². Già Raymond Williams sostiene che i concetti del “nazionale” e del “nativo” sono strettamente legati al luogo. Mentre il salto a qualcosa come “nazione” o “stato nazionale” è del tutto artificiale⁹⁶³.

Va ricordata la condizione di “spaesamento” che trasforma il sistema delle pratiche discorsive, ufficialmente escluse dal discorso occidentale⁹⁶⁴.

Il “primato della cultura” come potere può essere raffigurato nel compimento del “blocco storico sociale”, costruito su un nesso inscindibile fra cultura e politica, impiantato magistralmente da Gramsci, poi sostenuto da Williams e predicato, di gran lunga, in Said. Secondo Williams, tutta la produzione culturale che contiene, fra l'altro, la letteratura l'arte la scienza la filosofia, può rappresentare una realtà a sé, sottratta alla rigidità della formula “struttura/sovrastuttura”⁹⁶⁵. Mentre Said, concentrandosi sulla radicale importanza del corpo testuale, sostiene che

le opere del canone, lungi dall'essere una tavola rigida di regole fisse e dei monumenti che ci opprimono dal passato, rimangono aperte a combinazioni mutevoli di senso e di significato”, egli anche ammette un'ascendenza a Williams: “Il nostro mondo intellettuale e culturale non è una semplice trasparente raccolta di discorsi esperti ma piuttosto una serie disarmonica di notazioni insolite e in fermento, per usare le belle parole di Raymond Williams per descrivere le elaborate articolazioni della cultura che si ramificano all'infinito”⁹⁶⁶.

Dalla combinazione fra il ruolo determinante della cultura come componente abilitante del subalterno come soggetto pienamente politico, e dalle analisi della realtà subalterna come “rappresentazioni falsificate” dalla cultura dominante, si anticipa il lavoro maturato più tardi da Foucault e altri sulla realtà come “costruzione storica e sociale”⁹⁶⁷.

⁹⁶² Cfr. Ivi, p. 72.

⁹⁶³ Cfr. Williams 1985, p.180 in Ivi, p. 73.

⁹⁶⁴ Cfr. Ivi, p. 77.

⁹⁶⁵ Cfr. Williams 1961, p.76 in Ivi, p. 77.

⁹⁶⁶ Cfr. Said 2004, p.28 in Ivi, p. 81.

⁹⁶⁷ Cfr. Ivi, p. 79.

Secondo Said, la “funzione performativa” sta nella connessione tra lo spazio delle parole e il mondo sociale (tra *word* e *world*), in quanto Said vede la resistenza umanistica residente nella funzione performativa della narrazione e la capacità di scavare i silenzi, il mondo della memoria, i gruppi itineranti, i luoghi dell’esclusione e dell’invisibilità, il tipo di testimonianza che non arriva sui giornali⁹⁶⁸. La sintesi dell’opera di Said sta nel contrappunto che va filando insieme le identità multiple, la polifonia delle voci, accavallate, senza sentire il bisogno di trovare una forzata conciliazione fra tali metafore, poetiche e politiche che coinvolgono il “continuum testuale” dalla scrittura al suo lungo e mutevole viaggio successivo alle pratiche di resistenza⁹⁶⁹.

In *Morte di una disciplina*, Spivak prova a superare l’“euro-centricità” mediante le metafore della “donna-madre-vagina” sì che attraverso il filtro femminile sa interpretare l’“alterità” soprattutto quella femminile ravvisando il proprio corpo come “soglia”. Anzi Spivak fa della “genitalità” e dell’“alterità” una mobilità incessante, tra il colonialismo nazionalista e il post-colonialismo oppure tra il dentro e il fuori.

Lidia Curti vede lo spazio del “tra” quasi sempre

occupato da una scrittura della migrazione e della nostalgia da parte di donne che si muovono tra culture e lingue diverse, al centro di una diaspora, che coinvolge identità etniche, sessuali, psichiche, scritturali [...] Esse parlano tra le righe, unendo lingue diverse, identità multiple, abitando gli interstizi della nazione e delle discipline. anche all’interno di uno stesso confine nazionale, sono in uno spazio ibrido che lo travalica, che le colloca diversamente. La loro voce è cruciale nel riconoscere frontiere e bordi, nel trasformare quella che era alterità esotica in istanza attiva e potente, una voce che non sempre riesce a parlare⁹⁷⁰.

Spivak conclude che la subalterna, stretta fra le spire della tradizione indù e quelle dell’imperialismo britannico, si trova “doppiamente cancellata” sia nella storiografia coloniale sia nei resoconti delle lotte di indipendenza e di resistenza anticoloniale, ed esorta a combattere contro il silenzio, altrimenti ella rimarrà muta come avvenuto nella contesa sul *Sati*, o rogo delle vedove, la cosiddetta “autoimmolazione”⁹⁷¹.

⁹⁶⁸ Cfr. Said 2004 in Ivi, p. 81.

⁹⁶⁹ Cfr. Ivi, p. 79.

⁹⁷⁰ Ivi, p. 80.

⁹⁷¹ Cfr. Ivi, p. 80.

Secondo Giorgio Baratta, solo con un pensatore collettivo, i subalterni avrebbero trovato spazio, tempo e parola⁹⁷². La subalternità accanto ad altre categorie come la traducibilità o la geopolitica, collocandosi nello spazio trans, a-disciplinare convocano, a detta di Gramsci, a un cosmopolitismo di tipo moderno, soprattutto dopo l'infusione di quel cosmopolitismo tradizionale a seguito del 1989 e del 11 settembre 2001.

Gramsci, osservando etimologicamente la nozione del subalterno (subalternus) che implica l'accentuazione binaria di una relazione intersoggettiva, la mette in contrapposizione a quella dell'egemone e del dominante, così come il diretto nei confronti del dirigente. Va emersa in questa ottica la veduta marxianamente dicotomica che ha a che fare con le classi, sotto il titolo (gruppi sociali subalterni) nei *Quaderni speciali*⁹⁷³.

Quindi il senso dell'essere subalterno-proletario e a maggior ragione il subalterno (sottoproletario e ancor più il *pauper*) sta a contrastare l'"altro" dell'essere non subalterno, cioè dominante - egemone, capitalista - borghese. Più che c'è la distanza e l'estraneità nel rapporto del subalterno con il dominante egemone, più che sarebbe marginale, marginalizzato e periferico. Di conseguenza, nei rapporti di produzione, se consideriamo il popolo come

⁹⁷² Nella nuova ondata degli studi gramsciani, la categoria di "subalterni" sostituisce quella del "folklore", analizzate tutte e due le categorie congiuntamente nei *Quaderni speciali* 25 e 27. Entrambi appartengono, secondo Fabio Frosini, all'*impostazione minima*, una terza fase del lavoro di scrittura del carcere, di natura grosso modo riassuntiva e ordinativa di quanto è già stato realizzato. Scrive Giorgio Baratta: "Nei *Quaderni speciali* dalle 18 in poi, uno snodo tematico nazionale-internazionale (Machiavelli/Risorgimento/Azione Cattolica/Cultura nazionale/Letteratura popolare/ Lorianesimo versus americanismo e fordismo) che, contrappuntandosi a zone di riflessione inerenti la prospettiva di una nuova cultura politica (giornalismo/ subalternità/ folklore) e concludendosi con il quaderno finale di nuovo conio sullo "studio della grammatica", costituisce un prezioso termine finale di confronto rispetto al piano originario di lavoro presentato nella prima pagina del Quaderno 1. Ivi, pp. 83-85.

⁹⁷³ C'è dei recenti teorici che travalica tale dicotomica visione binaria marxista, assecondando l'ottica estensiva di Gramsci della subalternità nel quaderno 25, per ingombrare dentro tutti/e coloro che "*vivono ai margini della storia*", ampliando criticamente l'orizzonte in modo complessivo per comprendere tutti gli *altri*, deprivati di identità e ridotti a subordinazione dai detentori del potere di dominio e di egemonia della società, sui vari piani politici ed economici. Se ne fa un esempio lampante la grande teorica femminista Gayatri Spivak che vede come subalterno/a chi sono "*esclusi da ogni linea di mobilità sociale*" e di agency. Ivi, p. 86.

“iperonimo”, ne segue percepire “le classi e i gruppi sociali” come “eponimi”⁹⁷⁴.

Mentre la problematica migratoria e la questione razziale accrescono la convergenza di centro e periferia, le caratteristiche sociali politiche dell’operaio-*massa* variano enormemente sia tra paese e paese, sia all’interno di un singolo paese negli intrecci di genere, di nazione, di etnia e di cultura, oltre alla nascita di una nuova stratificazione della classe operaia che rende difficile una coesione sindacale e politica.

Giorgio Baratta sintetizza l’originalità della stratificazione subalterna che ha proposto Gramsci riguardo al termine di “*massa*”, a livello collettivo a espressioni tipo: produzione di massa, cultura di massa, che individuale: operaio- massa, uomo-massa, che a sua volta differenziabile in “amorfo elemento di massa” e “uomo attivo di massa”⁹⁷⁵.

In *alcuni temi della quistione meridionale*, Gramsci ha visto il Mezzogiorno come una grande disgregazione su tutti i piani sociali economici e culturali, alla quale viene attribuito tutto quanto disgregato, molteplice, giustapposto, grossolano [...] in contrapposizione ad altre realtà egemoniche, contraddistinte di essere elaborate, sistemate e politicamente organizzate e centralizzate. Tale disgregazione che cammina in assenza di organicità va curata non più dal basso ma piuttosto va educata e disciplinata attraverso un processo di osmosi con la “direzione consapevole” del movimento. Proprio da qui nasce l’esigenza strutturale alla formazione, un’esigenza politica non spontanea, di intellettuali organici delle classi subalterne nella loro differenziata unità, chiamata da Gramsci “lotta egemonica”.

Vista la dialettica natura della subalternità come categoria,

l’ampia differenziazione storica e socioeconomica del mondo dei subalterni, che è insieme causa ed effetto della mobilità e della duttilità del concetto, che ha consistenza solo attraverso il suo rapporto con l’altro polo della coppia dicotomica: subalterno contra dominante / egemone⁹⁷⁶.

⁹⁷⁴ Scrive Gramsci: “si può dire che elemento della spontaneità è però caratteristico della “storia delle classi subalterne” e anzi degli elementi più marginali e periferici di queste classi, e non hanno raggiunto la coscienza della classe “per sé” e che perciò non sospettano neanche che la loro storia possa avere una qualsiasi importanza e che abbia un qualsiasi valore lasciarne tracce documentarie”. vol., *Quaderno 3*, nota 28, p. 328 in Ivi, pp. 86-88.

⁹⁷⁵ Cfr. Gerratana, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno 11*, nota 12, alla luce della “lotta egemonica”, pp. 1392,1385, in Ivi, p. 91.

⁹⁷⁶ Ivi, p. 96.

Secondo Buttigieg e Green, fra le diverse articolazioni del concetto del subalterno: dalla metaforicità militare agli schiavi nel mondo classico, ai proletari nel mondo medievale, alle donne nella storia romana ... ecc., solo il senso politico è quello che sta a cuore di Gramsci che vuole realizzare quella omogeneità unificante che funziona in modo quasi strutturale e spontaneo fra quei subalterni disgregati, che, subendo gli interventi dei gruppi dominanti, rimangono sempre in “stato di difesa allarmata”. Gramsci ricorda: l’unità storica fondamentale, per la sua concretezza, è il risultato dei rapporti organici tra stato o società politica e società civile⁹⁷⁷.

Secondo Giorgio Baratta, la “filosofia della prassi”, svolge bilanci delle esperienze fra passato e presente dei gruppi subalterni, e, quindi, può dare buona prova di se stessa, per profilarsi embrionalmente la figura del “pensatore collettivo”, che ora attento alla ricerca paziente, a partire dal basso, di tracce di “iniziativa autonoma” dei subalterni, per lo più velate da oscurità; ora con lo sguardo rivolto a vette altissime, spesso abbagliate dal fuoco della lotta di classe⁹⁷⁸.

La tradizione gramsciana, secondo David Forgacs, ha subito fortemente una appropriazione largamente selettiva e frammentaria, e è stata colorata dai localismi di ogni contesto nel quale è stata inserita e ri-abilitata. Per esempio, tra gli anni Settanta e Ottanta nel Regno Unito, Gramsci è stato riabilitato da una prospettiva “giacobina”, a partire dagli anni Quaranta e fino agli anni Ottanta.

Mentre Gramsci in Italia faceva parte degli anni 50 dell’orbita ufficiale del PCI e questo aveva un solido radicamento istituzionale e una presenza capillare nella società, [...] nel Regno Unito egli fu accolto prevalentemente da piccoli elementi dell’opposizione, è...] una sinistra che includeva il piccolo Communist Party of Great Britain (CPGB, polo d’attrazione negli anni Sessanta per un certo numero di militanti e di femministe, e vari gruppi trotskisti⁹⁷⁹.

Questa nuova sinistra britannica ha dato alla luce nel 1964 il *Centre for Contemporary cultural Studies* a Birmingham. Il centro ha testimoniato la nascita dei veri e propri pionieri degli “Studi Culturali” che hanno divulgato e maturato il lavoro culturale in tutte le sue sfaccettature sia teoriche sia pratiche, perpetrando l’andamento progressista sui vari piani politici, economici e sociali fino alla sua chiusura nel 2004. Poi, nello stesso anno la

⁹⁷⁷ *Quaderni del carcere*, vol. III, Quaderno 25, nota 5, p. 2288; vol. I., Quaderno 3, nota 90, pp. 372-373, in Ivi, p. 98.

⁹⁷⁸ Cfr. Ivi, p. 98.

⁹⁷⁹ Cfr. Ivi, p. 106.

fiaccola delle sue attività pionieristiche è stata delocalizzata a livello europeo verso l'Italia sempre nel 2004 con la comparsa della rivista "Studi Culturali", che ha presentato al suo pubblico il proprio classico *Dizionario degli Studi culturali*, coordinato da Michele Cometa, ancora nel 2004. Secondo Stuart Hall (1987) la novità che ha offerto Gramsci agli studi culturali oltrepassa il contenuto abbondante delle nozioni e i delineatori dell'azione culturale, ma lo oltrepassa alla metodologia nonché il modo di pensare strategicamente, cioè come percepire i possibili spazi aperti all'azione politica, superando la divisione tra studi culturali, economia, e politica della cultura, e senza forzare troppo i testi di Gramsci, soprattutto se messo in considerazione il suo mondo molto meno interconnesso, oltre alle sue prospettive politiche che erano prevalentemente nazionali, sia per l'analisi dei rapporti di forza sia per la formazione di un blocco politico rivoluzionario ed egemonico (operai + contadini + ceti medi proletarizzati), tutti da integrare in un progetto politico nazionale⁹⁸⁰.

Annamaria Rivera sostiene che superare i "provincialismi" è una *condicio sine qua non* per pensare la pluralità culturale in una dimensione planetaria. Anzi lei esorta a oltrepassare il discorso colonialista, riprendendo Frantz Fanon e la dicotomia fra il "Noi" e gli "altri", per oltrepassare, insomma, la logica binaria e dicotomica nei "Postcolonial Studies", e di seguito, travalicando le nozioni riduzionisti di un "Occidente" semplificato, compatto, omogeneo, che non considera che "Occidente" ed "Europa" rimandano, nella concezione di Walter Benjamin, alla "Tradizione degli oppressi"⁹⁸¹.

Per evitare la vaghezza e l'indefinibilità della planetarietà, ci vuole un approccio più concreto che si focalizza su una miriade di "storie etnografiche", più "esitanti" ma anche più "realistiche", per essere in grado di procedere a un esercizio produttore di interpretazione culturale sulle congiunture e sulle complesse mediazioni del vecchio e del nuovo, del locale e del globale⁹⁸².

D. FRA FREIRE E SPIVAK

Freire e Spivak, tutti e due hanno una posizione contrastiva all'educazione tradizionale, chiamata "educazione bancaria" in Freire e "rote learning" in Spivak. Ma anche entrambi hanno un approccio umanizzante mirante a creare una coscienza planetaria, scaturita da una certa "cittadinanza umana", in base ai condizionamenti nazionali e coloramenti culturali,

⁹⁸⁰ Cfr. Ivi, pp. 105-110.

⁹⁸¹ Cfr. Ivi, p. 130.

⁹⁸² Cfr. Ivi, p. 131.

mettendo al centro delle loro tesi, far emergere la voce lungamente silenziata del subalterno, oppresso e privato dell'auto-rappresentatività.

La pedagogia di Freire è quella della prassi, connessa saldamente ai problemi della realtà, ma guidata soprattutto dalla speranza di poter cambiare la realtà e un'altra migliore. Altrimenti, qualsiasi altra pedagogia non sarebbe altro che un gioco di parole concetti e verbosità. Diversamente da Freire, Spivak focalizza la necessità di creare un'ideologia che parla dai subalterni e per i subalterni. Malgrado il suo conseguimento di alcune speculazioni genealogiche di Foucault, lei come di solito prende una certa distanza dalla dottrina di Foucault riguardante la coscienza delle masse. Foucault sostiene che le masse sanno benissimo la realtà basandosi sulla relazione meccanica fra desiderio e interesse e come le masse non possono essere fregate. Di conseguenza, secondo Foucault, le masse non hanno bisogno di un intellettuale che le fa il portavoce. Spivak avverte che alcuni momenti rappresentanti sia dai desideri sia dalla conoscenza delle masse possono essere facilmente prodotti dal potere. Quindi, appare che qualsiasi progetto coloniale possa produrre desideri e conoscenze falsi alle masse. Quindi, le masse, alla fine, non potranno parlare per conto loro. Lo stesso pensiero può valere sul rapporto fra l'insegnante e lo studente o fra il "Primo Mondo" e il "Terzo Mondo".

Mentre l'approccio pedagogico di Freire pone la realtà dinamica al centro delle sue riflessioni e azioni per crearne dopo i dovuti avvicinamenti umanizzanti e non ideologici o classisti, pratiche formative valide a formare percorsi egualitari e unificatori per un'unica meta umana, Spivak, giocando su variegati pregiudizi e cesure storiche e ideologiche, rivendica solo i diritti di rappresentatività e agentività senza posizionare l'oppressore o il dominante in alcuna inquadratura relazionale e positiva all'interno degli ingranaggi dei processi emancipanti. Ulteriormente, nel dialogo presso Freire fra insegnante e discente prevale un'area ottimistica di speranza dove dovrebbe rinsaldarsi una fiducia sulla quale si potrà costruire passi in avanti, fatti insieme verso attività condivise e mete comuni. In Spivak, invece, prevale un'area generale di una sfiducia condivisa, nutrita perennemente da più negazionismi che di affermazioni, che seminano continuamente sospetti, prevedono speranze mancate e avvertono imminenti rischi che corrono, fatto che rende spesso sterilizzante l'impatto che implica tale pedagogia del rischio e, a volte, della sovversione. In fin dei conti, le mosse ideologiche risultanti, in Spivak, che sospettano perfino l'intelligenza, la libera scelta, i desideri e le speranze dei popoli lungamente sottomessi all'oppressione, cadrebbero nella stessa trincea delle vedute che vogliono reificare la visione tecno-capitalistica che preannuncia la fine della storia e l'impossibilità di offrire nuovo ordine umanizzante.

La proposta di Spivak della necessità di “imparare a imparare dal basso” declassifica, in primis, la classe subalterna in una classe destinata a rimanere, per sempre, subordinata e dipendente. A differenza di Freire, che vuole elevare il valore del dialogo per essere solo fra i pari e su una base egualitaria comune, Spivak magari chiede alla “borghesia dominante” di decidere di scendere “temporaneamente”, in virtù dell’umiltà e della sospensione delle certezze e dei privilegi, per ascoltare ciò che una persona lungamente silenziata possa esprimere, ma, infine, senza proporgli alcun suggerimento trasformativo da parte dell’osservatore, magari sarà spesso da approccio “predatore”.

Spivak rimane spesso agli antipodi dei punti di forza nel progetto pedagogico di Freire, mentre appare abbastanza tollerante con gli altri punti deboli. Per esempio, la base collettiva, perpetuata, fra gli altri, da Gramsci e Milani, sarà completamente respinta da Spivak. Anzi, la guarda come “compito impossibile” in quanto non raggiungerà mai la perfezione, ignorando, in tal modo, la natura umana imperfetta e lacunosa.

Inoltre, il linguaggio arioso di Spivak può precludere l’atto di proporre qualsiasi azione completa, piano politico o una direttiva metodologica. Infatti, la stragrande maggioranza delle sue proposte concrete orbitano attorno i tentativi di correggere i pregiudizi, concentrare il divario, le distanze, le contraddizioni e i paradossi, ma mica il tentativo di rimuoverli in modo concreto. A titolo esemplificativo, Spivak, parlando dell’insegnamento dell’inglese nel sud del mondo. In una delle scuole della classe media i bambini imparano a comprendere intere pagine. Invece, in un’altra scuola di quelle della classe povera, i bambini si impegnano esclusivamente ad alfabetizzare e a memorizzare qualche frase. Tale divario educativo risale all’inizio della colonizzazione che ha cercato di evacuare il sistema educativo indigeno della sua rilevanza sociale.

Freire, davanti al modo di pensare dell’oppressore, si dimostra chiaramente direttivo, sostenendo che alcune strette dovrebbero essere imposte all’ex-oppressore in modo che gli impedisca di recuperare l’usanza dell’oppressione. Vale a dire, prima di raggiungere qualche traguardo di libertà sognata, alcune attitudini sfavorevoli dovrebbero essere soppresse o precluse prima. Quindi, in Freire, la dimensione di avanzarsi verso l’emancipazione procede in modo positivo, in processi metodologici e fasi gradualmente e consistenti. In Spivak, al contrario, l’andamento verso il raggiungimento del potenziamento sembra, di gran lunga, frammentato, decostruito, vanificato e spiazzato fra un carattere mistico e un altro estatico. Tale atteggiamento può andare a oltranza quando Spivak immagina la possibilità della fine del mondo, ma quella del capitalismo, per precludere anche se in modo inconscio, ogni barlume di speranza verso l’emancipazione.

D'altro canto, Spivak parte da certi presupposti assai problematici. A titolo esemplificativo: lei sostiene la semplicità della concretezza e la complessità dell'astrazione, dichiarando che la "piana prosa imbroglia" e che la sua utopia teorizzata si attegga a "immaginare l'impossibile"⁹⁸³, una posizione considerata, da Eagleton, un vizio intellettuale e un atteggiamento immorale.

Secondo quanto mi pare, nulla può essere costruito positivamente su vaghe linee di ragionamento. Anzi, scrivere in modo concretamente decifrato aiuta a chiarire meglio le falle perfino nella scrittura piana. D'altro lato, semplificare una complessità sarebbe un'abilità sofisticata che sarebbe di gran profitto magari nelle sessioni di brainstorming, nella scrittura creativa o nel pensare altrimenti, ma non più nel raffronto con realtà complicate o elevatamente stratificate. Spivak ammette di essere "interruttrice del consenso fra gli attivisti metropolitani- che sentono di poter sapere tutto in modo non vago se solo hanno abbastanza informazioni- e questo non vuole dire che sia mistico"⁹⁸⁴.

Spivak, sostiene che la pedagogia disinteressata può essere configurata teoricamente quando si preclude il contenuto di ogni forma, e afferma l'attenzione sulle formule, non più sul contenuto. In un'intervista con Nermeen Shaikh, Spivak riafferma che l'essenza dell'insegnamento, per lei, rimane nelle forme, perché i contenuti, secondo Spivak, sollevano spesso problemi. Tale approccio focalizzato sulle forme può sollevare, secondo me, simili parallelismi di problematiche, soprattutto con "l'uso strategico dell'essenzialismo" che può ripristinare ogni paradigma appena messo in atto perfino da pochi momenti, giacché Spivak considera che ogni modo metodologico di agire dovrebbe implicare necessariamente alcuni aspetti di coercizione e oppressione. Di conseguenza, la virtù principale dell'educazione rimane da Spivak nell'operazione insegnamento / apprendimento in se stessa.

Secondo Oliviera Andreotti, Spivak cade sempre preda del suo lavoro, perché problematizzare ogni nozione stabilita può portare, infine, all'evacuazione da qualsiasi valore buono o cattivo. Anzi, a rimanere nudo da qualsiasi verità solida. Quindi, Spivak si sente sempre contenta di giocare acrobazie fra aspetti semanticamente contraddittori, magari per raggiungere "il successo nel fallimento" o "il fallimento nel successo", la situazione che sarebbe in grado di difenderla dal compito di dover rispondere a ogni domanda. Tale lacuna epistemica potrebbe giustificare le imputazioni nutrite

⁹⁸³ Le frasi corrispondenti di Spivak in inglese: "plain prose cheats" ... "to figure the impossible".

⁹⁸⁴ Spivak self-righteously admits that she plays as "consensus breaker among metropolitan activists, who feel they can know everything in a non-vague way if only they have enough information, and that's not to think so is mystical".

contro di lei di misticismo e romanticismo, come quelle di Kapoor e di Oliviera Andreotti⁹⁸⁵.

Mentre Freire cerca di cancellare le tensioni possibili di classe, per esempio, fra insegnante e studente, Spivak, invece, prova anche se inconsciamente a rafforzarle, alludendo al successo raggiunto dall'insegnante "salvatore" che, in vista della carenza degli strumenti necessari a raggiungere la coscienza, riesce con fatica a curare l'insipienza dell'alterità sia individuale sia classista.

Gli interventi corrosivi di Spivak possono essere sintetizzati nell'approccio di trovare contraddizioni (aporie) per aprire dibattiti, e non quello di proporre un insieme coerente di soluzioni universalmente applicabili come sostenuto da Andreotti, in modo che Spivak sia lieta di ottenere continue inversioni come fase pedagogica necessaria⁹⁸⁶.

Secondo Freire, nell'agenda degli insegnanti, molte dicotomie, alterità, diversificazione, indeterminatezza, apertura possono entrarci, almeno teoricamente, tranne solo i fattori disgreganti come le voci opprimenti dell'oppressore.

Freire riesce a maturare strati di coscienza progressivi e propositivi da un passo all'altro. Diversamente da Spivak che rimane confinata negli ingranaggi delle letture conflittuali che si decostruiscono vicendevolmente l'una dell'altra, una posizione che condurrebbe, in fin dei conti, allo status quo e, di seguito, a legittimare l'egemonia attuale del pensiero unico capitalista.

Il bilanciamento fra tensioni risultante dagli opposti procede linguisticamente in modo parallelo ai livelli di coscienza che si acquisiscono strada facendo. Di conseguenza, la nozione di problematizzazione può investire due facce contrastanti fra Freire e Spivak: in Freire, la problematizzazione è un passo metodologico per raggiungere un obiettivo concreto, costituito spesso nella sintesi. Invece, in Spivak, la problematizzazione conferisce una ritualità necrofila per demolire i processi già costruiti precedentemente, a prescindere dalla funzione vitale o concreta che magari possano occupare tali processi pedagogici. Insomma, una scappatoia metodologica che concretamente smonta quanto già filato solidamente prima.

⁹⁸⁵ Cfr. Vanessa de Oliveira Andreotti, *An Ethical Engagement with the Other*. Critical Literacy: Theory and Practices. V 1:1, 2007, pp. 69-79. Sul sito (consultato il 30/11/2020) https://www.academia.edu/194036/An_Ethical_Engagement_with_the_Other_Spivak_s_Ideas_on_Education_2007

⁹⁸⁶ *Ibidem*.

E. FRA FREIRE E LORENZO MILANI

Don Lorenzo Milani e Paulo Freire sono due figure influenti all'interno dei dibattiti dell'educazione critica. Come sostiene Peter Mayo, Lorenzo Milani è meno noto di Freire, per ovvi motivi di età. Ciò nonostante, don Milani si è già letto a partire dagli anni Sessanta sia in Italia sia in altri paesi dell'Europa meridionale, specialmente in Spagna, e in America Latina⁹⁸⁷.

Malgrado tutti e due abbiano trovato nel cristianesimo una forte fonte di ispirazione nella loro lotta per la giustizia sociale, entrambi lanciano duri atti di critica non più alla fede ma alle tradizioni coercitive e all'obbedienza cieca o fatalmente rassegnata al fato predestinato, un atteggiamento spesso promosso dalle chiese "Costantiniane". Don Milani chiama la Chiesa Cattolica la "Ditta" mentre Freire si schiera contro le chiese dell'"Impero", si vede sostenitore della "Chiesa Profetica"⁹⁸⁸.

Il 'radicalismo cristiano' in Freire potrebbe prendere radici dalla teoria del personalismo cristiano di Emanuel Mounier e dalla teologia della liberazione, già diffuse in Brasile negli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta del Novecento. Ma in Freire coesistono contemporaneamente le due grandi tracce costituenti del suo pensiero: cristianesimo e marxismo⁹⁸⁹.

Nei confronti del socialismo, il Priore di Barbiana ha una posizione ambivalente né pro né contro. Ciononostante, Edoardo Martinelli affermi che i ragazzi di Barbiana leggevano *Lettere dal Carcere* di Gramsci. Solo il Vangelo, e non il marxismo o il socialismo, era la fonte di ispirazione essenziale per

⁹⁸⁷ Mayo commenta: "Per esempio, Daniel Schugurensky, sociologo dell'educazione, raccontando la propria esperienza alla High School durante il periodo della dittatura in Argentina, dichiara di aver letto insieme ai suoi compagni, Lettera a una Professoressa, in segreto e in lingua spagnola. Il libro fu anche pubblicato in inglese ed inserito come testo principale nei corsi «Education and Society» attivati presso la Open University in Inghilterra. Anche gli scritti di don Milani sull'obiezione di coscienza si trovano in inglese in un testo pubblicato da Notre Dame University Press. Le opere del sacerdote toscano, pertanto, hanno avuto diffusione anche nei circoli di educazione radicale nel mondo-anglo-americano". Peter Mayo, (2011). *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*. In R. Sani, & D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 247-267). Macerata: EUM. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/21336>

⁹⁸⁸ *Ibidem*.

⁹⁸⁹ *Ibidem*.

Milani. “Malgrado ciò, l’aula in cui teneva le lezioni a San Donato erano prive di simboli religiosi -una scuola non confessionale ma secolare”⁹⁹⁰.

Peter Mayo vede una certa trasposizione fra l’idea del “suicidio di classe”, creata da Amilcar Cabral e ripresa da Freire, e l’altra rinuncia al privilegio (*habitus*) e al capitale culturale che detiene don Milani che, a sua volta, non risparmia alcuna critica alla classe borghese alla quale egli appartiene e la considera, fra l’altro, responsabile dell’avvento del fascismo⁹⁹¹.

Ambedue Lorenzo Milani e Freire rifiutano sia ogni discriminazione all’interno della scuola pubblica sia ogni eufemismo riguardante la perdita degli allievi che non possono continuare il loro percorso scolastico. Tutti e due credono nella scuola comunitaria e nell’educazione per la vita e non solo per occupabilità⁹⁹².

Tutti e due focalizzano il processo e il modo del condurre una parola chiave dal livello concettuale all’altro concreto per poter ritornare a un altro concetto capace di trasformare la realtà in un’altra migliore. In tale pratica formativa spicca l’agentività dell’allievo come un perno sostanziale e centrale nell’operazione trasformativa e non più un oggetto che subisce alcuna forzatura o orientamento incosciente. In tal modo, l’educazione diventa attiva con il dialogo e la partecipazione e non solo la comunicazione di tutti i componenti interessati: allievi, genitori, insegnanti, operatori ecc. Il dialogo interattivo e dinamico insegna gli allievi di oggi a come diventare insegnanti di domani in modo emancipante e non più autoritario. Tali pratiche si dimostrano tanto ricorrenti in Freire ma anche nelle conferenze del venerdì che svolge don Milani a San Donato. Una modalità che precede quanto si chiama oggi il “Peer tutoring” che fa sentire gli studenti un sentito rispetto che li incoraggia a comprendere meglio quanto saranno richiesti dopo a insegnarlo ad altri. Tale dimensione collettiva dell’apprendimento e del sapere può nutrire autentiche emozioni di solidarietà che possa mantenere tale approccio di umanizzare tutto sia il mondo sia i rapporti⁹⁹³.

⁹⁹⁰ *Ibidem.*

⁹⁹¹ *Ibidem.*

⁹⁹² *Ibidem.*

⁹⁹³ *Ibidem.*

2. GLI STUDI CULTURALI E LETTERARI COME PEDAGOGIA

A. STUDI CULTURALI COME PEDAGOGIA

Si può affermare che gli intrecci e le confluenze che sono stati esaminati nelle pagine precedenti abbiano trovato uno sbocco significativo in quell'ambito di studi che si è riconosciuto come "Cultural Studies" o, in Italia, "studi culturali". Lawrence Grossberg, uno dei primi fautori di questi studi, non a caso ha osservato che "gli studi culturali, non come critica delle discipline, ma piuttosto come un'alternativa alle stesse Humanities, una riforma della General Education"⁹⁹⁴. Gli studi culturali hanno voluto in effetti rappresentare una frattura epistemologica, spostando la concezione della cultura da insieme di pratiche condivise a insieme di "differenza, cioè qualcosa di articolato a partire dalla pluralità di soggettività coesistenti nello stesso spazio sociale", ponendo l'enfasi sugli effetti persistenti dell'asse colonizzatore-colonizzato soprattutto all'interno delle società decolonizzate.

In particolare, nella società britannica, il progetto di investire sul valore formativo della cultura popolare dei vari Raymond Williams, Richard Hogart e poi Stuart Hall doveva partire da un'analisi rigorosa e disincantata dei modi in cui avevano agito e agivano quelle relazioni di potere, persistenti soprattutto dopo lo smantellamento del suo impero coloniale⁹⁹⁵. È stata poi Gayatri Spivak a segnalare il rischio di perdere di vista, tramite i processi di re-immaginazione dell'alterità, in chiave (de/neo) colonizzante e globalizzante, i momenti dell'alterità che sussistono in "noi". Spivak, riprendendo Lévinas, intende introdurre quell'elemento etico che risiede nell'evitabile "interruzione" o "discontinuità" che l'alterità insinua in ogni processo di conoscenza, riaffermando la centralità della dimensione etica e non solo quello l'epistemologico. Secondo Spivak, ogni tentativo "epistemologico" da parte dell'insegnante di conoscere oggettivamente l'apprendente, non può che risolversi in una forma di "rappresentazione dell'altro". Alla nozione lacaniana di "forclusione", Spivak aggiunge, in senso sociologico, l'effetto "stigma" per crearne la problematica dell'"esclusione mediante l'incorporazione". Mentre, in riferimento alla nozione freiriana degli "oppressi", Spivak focalizza le istanze democratizzanti da una prospettiva educativa più che politica, nel tentativo di re-immaginare il "soggetto" in corso di formazione che, nel caso

⁹⁹⁴ Davide Zoletto, *Pedagogia e studi culturali*, cit., p. 26.

⁹⁹⁵ Cfr. Ivi, p. 37.

di Spivak, sarebbe la donna rurale analfabeta che sta dibattendo con l'insegnante in discorsi decolonizzanti⁹⁹⁶.

Le pedagogie di tipo coloniale, neocoloniale e multiculturale, dunque, si basano sul processo di costruzione dell'altro come "oggetto di conoscenza". Dopo l'undici settembre, la costruzione dell'altro si dà come potenziale minaccia, prefigurabile in due modelli europei di approccio: il modello "differenzialista" anglosassone di tipo multiculturale, l'altro modello francese "assimilazionista" di derivazione illuminista. Secondo Spivak, entrambi i modelli non tengono conto della necessaria "curvatura eteronoma e asimmetrica dello spazio sociale, più precisamente del rapporto all'altro e dello scarto mai colmabile che articola fra loro etica e politica". Oltre a tali modelli, promossi direttamente dalla Commissione Europea di integrazione via "employability", Spivak propone una "buona pratica" senza modello preciso, che osserva i rischi di "stereotipizzazione" insiti in politiche e pratiche di inclusione sociale e scolastica⁹⁹⁷. Spivak, infatti, partendo da ciò che lei stessa chiama "retorica del terrore", mette in guardia dalle nefaste conseguenze di questa retorica:

la decurtazione delle libertà civili, inclusa quella intellettuale, l'aumento del permissivismo verso le forze militari, la deformazione della vita sociale attraverso identikit razziali, il rimodellamento dell'intera cultura in nome e a vantaggio della prevenzione dell'autoimmunità". Spivak spiega: "Per pensare tanto il migrante che il destinatario degli aiuti internazionali dobbiamo pensare l'altro", perché nel momento in cui si cerca di dargli la parola, corre il rischio di toglierla, rafforzando, invece, la nostra identità e il nostro potere⁹⁹⁸.

È fondamentale, per Spivak, dare priorità ai percorsi di "Capacity Building" per e con i partner della cooperazione, mettendo in considerazione che "la capacità di presentare un progetto che ottenga l'aiuto del Nord [...] è di per sé un segno di una discontinuità epistemica rispetto alle classi rurali povere poco o punto istruite". Non sarebbe promettente limitarsi a "rendere i contadini poveri capaci di stendere una proposta di finanziamento a livello di ONG". L'illusione del de-centramento, avverte Spivak, è altra faccia dell'ego-centrismo⁹⁹⁹. Impegnata a "imparare a imparare dal basso", Spivak afferma: "Mio maestro è il subalterno [...] e che sia il dominante sia il subordinato devono ripensare insieme se stessi in quanto destinati o interpellati dall'alterità planetaria". Alludendo al "rote learning" o all'educazione depositaria di Freire, Spivak segnala il fatto che mentre un insegnante, dall'alto, punta a "risvegliare le coscienze" (un corrispettivo in

⁹⁹⁶ Cfr. Ivi, pp. 37-41.

⁹⁹⁷ Cfr. Ivi, pp. 52-56.

⁹⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹⁹ *Ibidem*.

educazione del donatore in cooperazione), l'educazione dal basso punta ad attivare, disfare e rifilare dall'interno le risorse immaginative della precedente formazione culturale. Da un'esperienza condivisa, almeno a tratti, fatta di cesure, silenzi, paradossale complicità educativa fra dominante e subordinato, Spivak vuole partire, come insegnante, alla volta magari di possibili contatti anche con l'esperienza comune del giocare¹⁰⁰⁰.

B. LETTERATURA COME PEDAGOGIA

Quando si inserisce la letteratura e la sua possibile pedagogia in questo contesto di riflessioni, sorgono alcune domande e questioni che ora è necessario affrontare. Non più intesa negli Studi culturali come campo del tutto autonomo nell'accezione strutturalista, ma piuttosto come dialogo con altre forme di cultura e di comunicazione, soprattutto in una realtà quotidianamente frammentata, liquida e globalizzata, la letteratura può infatti rischiare di perdere la peculiarità e la complessità della propria specificità. Le caratteristiche intrinseche del letterario possono approfondire la realtà ne offrono una varietà di rappresentazioni, di sogni, paure, passioni, progetti, contraddizioni, nel tentativo di andare oltre le apparenze, scorgere le mistificazioni delle ideologie collettive e gli inganni difensivi che la nostra mente produce, oltre ai procedimenti linguistici e formali. E tutto questo può rendere la lettura letteraria il primo elemento formativo di intere generazioni di tutti i paesi che permette di riflettere su se stessi e su quanto si modellino le proprie identità personali. Anzi, essa consente di condividere anche empaticamente tante complessità e varietà della vita, contribuendo, in tal guisa, alla loro educazione sentimentale, razionale, estetica e affinare le loro capacità comunicative¹⁰⁰¹.

Da parte sua la pedagogia, in posizionamento di doppia equidistanza (dalla filosofia e dalla scienza) nel corso del Novecento ha iniziato a individuare un suo percorso peculiare¹⁰⁰², facendo riferimento a ciò che si può definire come paradigma narrativo. Questo è, in senso lato, un'evoluzione naturale del costruttivismo, lo spazio inquisitorio di un'indagine che non rinnega il molteplice, il contestuale, il divenire dell'azione, riconoscendone, invece, tutta quanta la ricchezza; proprio per questo, tale paradigma si limita a fornire elenchi, griglie, schemi, mappe precostituite, ma suggerisce nessi, piste di approfondimento, correlazioni possibili, proprio come la letteratura.

¹⁰⁰⁰ Cfr. Ivi, pp. 57-61.

¹⁰⁰¹ Cfr. Salvatore di Pasqua, *Letteratura come pedagogia*, cit., pp. 7-9.

¹⁰⁰² Cfr. Ivi, p. 12.

Il metodo pluralistico e le metodologie qualitative sottolineano questa inedita e significativa convergenza che non registra più sudditanze o dipendenze, ma segna, invece, un vasto territorio comune da percorrere in più direzioni, secondo ottiche particolari che non sono più preoccupate solo di segnare confini, ma pure di ricercare legami e vicendevoli convergenze¹⁰⁰³.

Le ricerche educative, di tipo qualitativo, evidenziano la necessità di comprendere l'azione educativa nel suo processo, di capire in virtù di quali fattori gli attori coinvolti in tale azione scelgono di procedere, come superano i bivi che si presentano, come leggono le loro storie personali con le sconfitte, i successi, i dubbi, le indecisioni che le accompagnano. Di conseguenza, l'attivismo del lettore-interprete che è in grado di saper leggere anche se stesso è un compito che la narrazione può assumere con forza, evidenziando qual è la posta in gioco quando si parla di educazione¹⁰⁰⁴.

La forza *alfabetizzante* e *coscientizzante* della letteratura, nella concezione di Freire, come si vedrà più avanti, può ispirarsi, fra l'altro, ai presupposti teorici che presenta Gadamer quando sostiene che “Non è casuale che proprio nel fenomeno della letteratura si incontra il punto in cui arte e scienza si confondono” oltre a Ricoeur che argomenta che il senso di ogni narrazione scaturisce da questa “intersezione del mondo del testo e di quello del lettore”. Di seguito, la lettura non è altro che “una maniera di vivere entro l'universo fittizio dell'opera”. La narrazione, essendo forma di riflessione sulla propria vita, diventa uno strumento per interrogarsi e cercare nessi, legami, coniugazioni possibili o magari trame da riconoscere nell'intreccio fino al punto che trasformi la narrativa in un punto di incontro con l'autobiografia¹⁰⁰⁵.

Se si unisce l'approccio costruttivista di Goodman alla teoria transnazionale di Bruner¹⁰⁰⁶, la portata formativa della letteratura potrà travalicare i confini della critica letteraria per estendersi ad altri campi di indagine. Il sapere postmoderno, guardato in una prospettiva pragmatica, raffina la sensibilità per le differenze e avverte la riduzione delle questioni complesse nel pericolo di un appiattimento¹⁰⁰⁷.

¹⁰⁰³ Cfr. Ivi, p. 13.

¹⁰⁰⁴ Cfr. Ivi, p. 14.

¹⁰⁰⁵ Cfr. Ivi, p. 19.

¹⁰⁰⁶ Secondo Bruner: “A fare la cultura è l'intesa transnazionale sul significato da parte degli uomini, e di uomini armati di ragione e sostenuti dalla fede di poter fare e rifare il significato”. Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bon. 2005, p. 192.

¹⁰⁰⁷ Cfr. Salvatore di Pasqua, *Letteratura come pedagogia*, cit., p. 24.

Bruner argomenta che unire tutti e due i modi di operare, sia quello narrativo sia quello pragmatico, fianco a fianco, serve a integrare due percorsi validi e dignitosi di coscienza, conservando una doppia sensibilità binaria del moto della vita. La letteratura, secondo Bruner, vista come finestra trasparente sul reale, ha un compito “referenziale”, svolto attraverso processi di interpretazione, transazione e negoziazione, e non è necessariamente complice con la realtà storica. Di conseguenza, la letteratura, intesa come una forma di pedagogia, un discorso di educazione e diseducazione umana, può strumentalizzare l’immaginazione conducendola a indagare la condizione umana, la natura degli atti che avvolgono le nostre vite. Però, avendo la prerogativa di essere un discorso autosufficiente, la letteratura non esaurisce in se stessa la sua funzione, il suo valore e la sua educazione.

Pertanto, la formazione della letteratura non segue un ammaestramento rigido e precettistico, ma il suo impegno si rivolge in appello al lettore di andare oltre i confini segnati nel testo tramite ogni faccenda, ogni parola o ogni segno. Ne risulta una conoscenza personale continuamente rinnovabile, con l’alternarsi di quanto suscita fra domande e risposte incessantemente generate.

Magari come osserva Todorov sulla letteratura del Novecento che può essere vista come una visione immaginaria della condizione umana, che, retta sui valori di una società, si prende la briga di cercare una “verità”, seppur irraggiungibile, mediante una rappresentazione narrativa. Insomma, una pratica qualificabile a farsi una forma di conoscenza “didattica”, tramite tale processo di distanziamento / straniamento che è in grado di formare la coscienza sociale e morale. Tale effetto, succede, secondo Ricoeur, perfino con l’opera più pernicioso e perverso, che, al limite, può rivestire, sul piano dell’immaginario, una funzione etica¹⁰⁰⁸. Il narratore del Novecento, come mai prima, diventa non più degno di fiducia. Bensì, la narrazione si fa provocatoria a suscitare riscontro e replica, in prospettiva liberatoria e riflessiva. A titolo esemplificativo, l’io narrante permette di sfuggire al “nostro” narcisismo e nello stesso tempo di non perdere ogni cognizione dell’io.

Gli autori di *Ciascuno cresce solo se sognato*¹⁰⁰⁹, mettendo l’enfasi sulla formazione dei valori tra pedagogia e letteratura, mostrano un modello selettivo dell’approccio positivo, relativo al contesto della scuola Barbiana di

Cfr. Jerome Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, 2002, pp. 116-117.

¹⁰⁰⁸ Cfr. Salvatore di Pasqua, *Letteratura come pedagogia*, cit., p. 28.

¹⁰⁰⁹ Nicola Siciliani de Cumis, Roberto Sandrucci, Giordana Szpunar, Elisa Medolla, *Ciascuno cresce solo se sognato. La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, Editore Sciascia, 2005.

don Milani, che si aderisce a certi valori sociolinguistici, relazionati a una serie di contesti positivamente intrecciati nel credo cristiano dove lo scopo del maestro “non crescere dei letterati, ma dei sindacalisti, degli insegnanti, dei politici, dei “cittadini sovrani”, e dove il primo criterio di valutazione di un libro e i un autore è i valori che narra e veicola”. L’interesse di don Milani per la letteratura appare, quindi, funzionale alla sua “missione” senza tale totale abbandono a un certo conformismo di ordine morale, in modo che possa ricordare Socrate che non vede l’adesione a una certa opera un valore in sé ma proprio l’aderenza al *modo* in cui i valori, i segni del tempo o le tensioni umane sono stati interpretati e storicizzati. Per esempio, in *Conversazioni in Sicilia* di Elio Vittorini, si cerca la verità nella “poetica della parola”, cosa che diventa, di seguito, il pre-testo per un’equazione letteratura/educazione/politica centrata sul pacifismo e sulla lotta dei reietti per i diritti, alimentando la “fiducia in un cambiamento del mondo” e permettendo, in senso pedagogico, di “ritrovare la dimensione del futuro e dell’utopia”. Il risvolto pedagogico del “Pinocchio di Collodi” si dimostra nelle espressioni “anti-valoriali” oltre ai “valori della complessità e della polivalenza”, fatto che può istituire un testo “polivalente e poliedrico” che è in grado di impiantare un senso della responsabilità¹⁰¹⁰.

Per la sua natura documentale e riflessiva, la letteratura offre possibilità esplorative a chi si interessa, anche da un punto di vista scientifico, di vicende umane, giovandosi di apporti da altri ambiti e dando origine ad alcuni generi ibridi. Tale viaggio verso la maturazione parte dal Settecento dal “romanzo pedagogico”, passando per l’Ottocento con il romanzo di formazione (*Bildungsroman*), ma piuttosto arrivando alla maturazione nella vita con il genere “Coming of age” della tradizione americana, finisce col “viaggio d’inverno” (Winterreise) che porta alla morte e all’annientamento individuale. E ancora la “malattia”, si manifesta nella letteratura, con tutti i suoi risvolti, come una natura umana, perfino quella psicologica, come evidenziato nelle opere di Ronald Laing, Aaron Esterson, ma soprattutto con Oliver Sacks, che la sua “sapienza narrativa” aiuta a comprendere come l’assurdo non sia semplicemente una categoria letteraria o filosofica, bensì una componente della vita.

Per esempio, Enzo Golino individua in Pasolini tale “vocazione pedagogica” cosa che fa dello scrittore un maestro che sa mescolare “idee di Mosè e di Rousseau, di Nietzsche e di Gramsci, di Mazzini e di Gesù Cristo, di Marx e di Freud, di Platone e di Tommaseo, di Socrate e di San Paolo, di Illich e di Sade, di Marcuse e di Tolstoj”, creando così “un polifonico Bildungsroman, un multiplo “romanzo di formazione” intriso di nevrosi didattiche, costellato di iniziazioni e di adattamenti conflittuali alla vita adulta,

¹⁰¹⁰ Cfr. Salvatore di Pasqua, *Letteratura come pedagogia*, cit., pp. 33-36.

alla società”¹⁰¹¹. Ogni testo letterario può divenire, in senso lato, formativo o educativo, anzi, può farsi immagine speculare di una relazione di apprendimento dove il patto narrativo si trasforma, anche inconsciamente, in un rapporto pedagogico, nella concezione di Gramsci. Ne è prova tale particolare legame stabilito tra Kublai Kan e Marco ne *Le città invisibili* di Calvino.

Esiste un ulteriore terreno di incontro tra letteratura e pedagogia, ovvero quello del romanzo pedagogico

Le origini del romanzo pedagogico risalgono all'antichità nelle opere di Omero, Virgilio, Senofonte, Esiodo, Sofocle, Platone, Ovidio, Tito Livio ... ecc., ma riappare la narrazione nel Settecento nelle *avventure di Telemaco* di Fénelon dove il Périple è l'archetipo del viaggio educativo più che istruttivo in quanto prevale l'educazione dello spirito, la formazione del cuore, l'elevazione dell'anima e della conoscenza¹⁰¹².

Nel romanzo pedagogico, è distintivo il tratto della giovinezza, caratterizzata dall' "inesperienza e della irriflessione, dell'impetuosità e della presunzione". Non solo questo ma anche quella "sete di apprendere" (soif d'apprendre), l'"apertura di spirito" (ouverture d'esprit) oltre al bisogno dell'ufficio di un "Mentore", da aspetto venerabile, intelligente e perspicace che simboleggia spesso l'immagine della ragione adulta, capace di creare un clima di completa e dolce fiducia, personificando a volte un tipo di "saggezza divina" onnisciente e pre-sciente, una Provvidenza che presiede all'organizzazione stessa del viaggio pedagogico¹⁰¹³.

¹⁰¹¹ Cfr. Ivi, pp. 36-38.

¹⁰¹² Cfr. Ivi, p. 40.

¹⁰¹³ La classificazione delle molteplici varietà del romanzo, secondo Bachtin, è soggetta a vari criteri: l'immagine dell'eroe principale è il principio di costruzione; nello spaziotempo dell'intreccio (cronotopo), l'eroe può rappresentare il filtro attraverso il quale cogliere l'evoluzione stessa del romanzo, le "tappe più importanti del cammino percorso dalla letteratura per padroneggiare il tempo storico reale". Bachtin distingue così fra diverse tipologie di romanzo: romanzo di peregrinazioni, romanzo di prove, romanzo biografico (autobiografico), romanzo di educazione. Ma la classificazione, a mano a mano che si passa da un periodo all'altro, subisce degli *scarti* che danno luogo ad un'ampia varietà di tali modelli. Per esempio, il romanzo di prove dell'eroe (prova di «fedeltà, valore, coraggio, virtù, nobiltà, santità, ecc.»), che raggiunge «il suo acme nel barocco», nel XVIII e XIX secolo perde la sua purezza; eppure «*il tipo di costruzione del romanzo secondo l'idea della prova dell'eroe continua a esistere*»; la sua forma, arricchita e complicata dalla mescolanza con il romanzo biografico e il romanzo di educazione, è alla base dei romanzi realisti francesi e del romanzo russo: romanzi come quelli di Stendhal, di Balzac, ma anche di Dostoevskij, sono, per costruzione, romanzi di prova. Del resto, la radice comune a tutti questi tipi di romanzi è, come per Granderoute, l'antichità classica. Cfr. Ivi, pp. 41-42.

Nel romanzo di educazione, accade raramente che l'immagine dell'eroe possa subire mutamenti o divenire che asseconda l'impatto del tempo. Diversamente, il divenire può essere ciclico: dall'infanzia alla giovinezza, alla piena maturità sino alla vecchiaia o dalla fase giovanile ideale e romantica, all'altra matura, contrassegnata dall'assennatezza e dal praticismo come nella seconda metà del XVIII secolo. Altrimenti, le fasi saranno individuali e irripetibili come nel romanzo (auto)biografico, quale *David Copperfield* di Dickens. C'è un altro tipo di romanzi di divenire, declinata pedagogicamente come ne *la Ciropedia* di Senofonte, il *Telemaco* di Fénelon, l'*Emilio* di Rousseau, il *Wilhelm Meister* di Goethe, il *David Copperfield* di Dickens, i *Buddenbrook* di Thomas Mann...ecc.

Secondo Bakhtin, il tipo di romanzo in cui il divenire è più importante sarebbe quello laddove coincide il divenire dell'essere umano con il divenire storico. Nei tipi sopra citati, a divenire è l'essere umano ma non il mondo, dove il mondo si percepisce in modo produttivo quale (esperienza e scuola), propria del romanzo di educazione. Viceversa, in romanzi come il *Wilhelm Meister* di Goethe l'essere umano "diviene insieme col mondo, riflette in sé il divenire storico dello stesso mondo". Si tratta di un essere umano che oramai "non è più all'interno di un'epoca, ma al confine di due epoche, nel punto di passaggio dall'una all'altra". A mutare sono i "capisaldi del mondo, e l'uomo deve mutare con essi" entrando "nella sfera spaziosa, totalmente diversa, della realtà storica". Gli elementi che attestano questa particolare forma di divenire si ritrovano in "quasi tutti i grandi romanzi realistici"¹⁰¹⁴.

In Italia, invece, Franco Moretti lega il romanzo di formazione alla nascita della moderna borghesia. In senso stretto, il *Bildungsroman* ha inizio tra la fine del Settecento e gli inizi dell'Ottocento: Gli anni di apprendistato di *Wilhelm Meister* di Goethe, scritto nel 1796, ne rappresentano il testo chiave ed emblematico, il vero archetipo. Per Moretti, l'elemento distintivo del romanzo di formazione europeo è la soluzione data al conflitto "tra l'ideale dell' 'autodeterminazione' e le esigenze, allo stesso modo imperiose, della 'socializzazione'". Nel *Bildungsroman*, la formazione dell'individuo "coincide senza crepe con la sua integrazione sociale": la ricerca, il viaggio, il vagabondaggio non sono un girovagare fine a se stesso, ma un processo mirato, un noviziato che conduce a sentirsi parte di un tutto e ha per sbocco "l'assestamento definitivo dell'individuo, e del suo rapporto col mondo". Il movimento del protagonista (un giovane legato alla classe borghese che cerca un riconoscimento nella società aristocratica) trova, dopo il periodo di prove, un approdo felice che determina lo scioglimento di ogni tensione: il

¹⁰¹⁴ Cfr. Ivi, pp. 42-43.

compimento dell'apprendistato (l'acquisizione della *Bildung*) porta con sé la fine del divenire e, di conseguenza, dell'intreccio¹⁰¹⁵.

Questo modello “perfetto” di *Bildungsroman* con gli eventi della restaurazione subisce un'incrinatura. I romanzi di Stendhal e Puškin segnalano il venir meno di un felice connubio: tra io e mondo, interno ed esterno, interiorità e socialità, non vi è più la possibilità di una integrazione, ma un solco ormai difficile da colmare.

Una netta cesura separa i reali interessi di chi è giovane dagli ideali che professa: autonomia e socializzazione sono adesso “scelte incompatibili e ostili”. L'individuo, celando la propria identità, contraddittoria al comportamento pubblico, porta doppia faccia, indizio non solo di mala fede, ma piuttosto di uno strenuo tentativo di resistenza alla logica sociale dominante di interesse e di profitto. A mano a mano che ci si inoltra nell'Ottocento il profilo psicologico dei personaggi che celano dentro di sé il proprio opposto, fatto che rende meno simpatico il romanzo ma più affascinante. Nel nuovo contesto economico e sociale il viaggio non è altro che una deviazione priva di mete: alla fine del percorso formativo non incontriamo alcuna “ragione adulta, ma delle illusioni invecchiate”, come attestato in *Illusioni perdute* di Balzac, un romanzo spartiacque che nega ormai da sé alcun valore formativo senza avvertire il peso di una sconfitta né una capitolazione degli ideali. Diversamente dalla letteratura romantica, l'eroe non rimane schiacciato da una pressione sociale che lo sovrasta. Nei romanzi di Balzac, “ci si muove semplicemente perché si vuole arrivare, spinti da un desiderio di successo, che non esige giustificazione alcuna”¹⁰¹⁶. Il romanzo di formazione, secondo Moretti, rimane legato a una classe sociale, un'epoca, un sesso, ma quando si affaccia la realtà proletaria sulla scena, essa non beneficia, come i giovani borghesi, di quel periodo di latenza e di formazione, poiché il loro precoce ingresso nel mondo del lavoro assorbe tutte le loro energie fatto che rende la gioventù più breve e più dura.

Agli inizi del Novecento la “parabola discendente del romanzo di formazione” giunge al punto critico che ne sancirà la scomparsa definitiva. Nella società massificata, l'individualità è ormai completamente sacrificata alle istituzioni che si dedicano “al versante oggettivo della socializzazione”: non occorre più che il singolo introietti i valori della società attraverso la scoperta, il viaggio e soprattutto gli incontri personali. Per essere ammessi al mondo degli adulti è necessario accettare esternamente quanto viene prescritto, eseguire senza apporto personale i compiti richiesti, adeguarsi a un modello imposto dall'alto. In quello che Moretti definisce “il tardo romanzo di

¹⁰¹⁵ *Ibidem*.

¹⁰¹⁶ Cfr. Ivi, pp. 43-44.

formazione” (Mann, Musil, Walser, Joyce...) assume grande rilievo la scuola, vista come istituzione che persegue “l’integrazione funzionale degli individui entro il sistema sociale” dimenticando “il versante soggettivo del processo”. Il ricorso alla coercizione è la logica conseguenza di un’educazione che mira a piegare senza convincimento la volontà dell’individuo, a ottenerne forzatamente il consenso. Quando questo accade, si sperimenta un senso di profondo disagio e la socializzazione “resta incompiuta”¹⁰¹⁷. Quando “il mondo degli adulti rifiuta di essere una dimora ospitale”, si cerca rifugio nell’infanzia. Per Moretti libri come *Il grande Meaulnes*, *Il diavolo in corpo*, *Il signore delle mosche* rappresentano dei veri e propri anti-*Bildungsromane*. Questa regressione della gioventù all’adolescenza e all’infanzia è “il racconto di un collasso antropologico: dall’individualità autonoma, al singolo come mero membro di una massa”.

“Sradicata, narcisistica, regressiva”, queste sono ormai per Moretti le fattezze della gioventù novecentesca: “[...] il mondo del tardo romanzo di formazione si è indurito in istituzioni impersonali, e la gioventù, per parte sua, è diventata più vulnerabile, e riluttante a crescere”. Le occasioni di formazione “si trasformano in incidenti”, “nuclei non più prodotti dall’eroe [...] ma contro di lui da un mondo del tutto indifferente al suo sviluppo soggettivo”¹⁰¹⁸. Il romanzo del Novecento ci parla di veri e propri “traumi”, “prove irreversibili e crudeli” che costringono a lottare con ogni mezzo per la propria sopravvivenza; L’irruzione di avvenimenti “improvvisi e irrelati” vissuti senza che sia possibile coglierne il senso spinge l’individuo verso una regressione sempre “più acuta”. L’esperienza scioccante di tali traumi non può essere esorcizzata attraverso lo stile o la dimensione narrativa; nei libri di Musil o di Kafka oramai “il linguaggio non funziona più bene” e diventa impossibile nelle trincee e nei *lager* “trovare parole adeguate alla realtà della guerra”¹⁰¹⁹.

L’apporto della letteratura ai temi educativi non dovrebbe piegare un testo a una ragione pedagogica, ma è una lettura comparata dei due fenomeni riconosciuti nel loro autonomo processo, neanche una mera contiguità o connessione da confermare o da negare. In un saggio apparso su “Scuola e città”¹⁰²⁰, gli autori vedono la fonte letteraria uno strumento prezioso in campo educativo: i letterati in quanto “testimoni non tecnici, risultano più attendibili a mostrare il riflesso di atteggiamenti, stati d’animo, opinioni prevalenti nei confronti della scuola”. Una storia dei modelli educativi che segue le fonti letterarie ha il merito di rispecchiare alcuni aspetti reali della

¹⁰¹⁷ Cfr. Ivi, p. 45.

¹⁰¹⁸ *Ibidem*.

¹⁰¹⁹ *Ibidem*.

¹⁰²⁰ “Scuola e città”, n. 9, 30/9/1981, pp. 392-397.

formazione scolastica, con capacità maggiori ad analisi fondate solo su fonti classiche della storiografia pedagogica. Il ricorso alle fonti letterarie consente di “contenere la tendenza a forme di pseudo-obiettivazione” che provocano “una consistente perdita di elementi contestuali a favore di descrizioni centrate su aspetti modali”¹⁰²¹.

Insomma, le fonti letterarie rendono possibile

sia la ricostruzione di momenti significativi dello sviluppo storico dell'educazione, sia l'individuazione del modo in cui sono state esercitate determinate funzioni educative, sia infine la composizione di quadri dialettici relativi al modo in cui l'educazione è stata interpretata in tempi diversi¹⁰²².

Per esempio, in *Sotto la ruota* di Hermann Hesse si dimostra l'istituzione scolastica come un ingranaggio malefico che finisce per distruggere la vita di un adolescente; nel caso di Hans Giebenrath, il giovane protagonista del racconto, la “scolarizzazione” è stata tutt'altro che una vicenda felice. La figura del maestro, connotata dalla pedagogia con tratti idealisti e “immagini edificanti”, corre il rischio di risultare poco realistica. Bensì, potrebbe generare un pericoloso processo di adeguamento ad alcune posizioni culturali egemoniche in un certo periodo. “Alla figura del “maestro missionario, che educa per vocazione”, la letteratura contrappone l'immagine di un insegnante carico di contraddizioni umane, a volte anche meschino, ma proprio per questo più credibile”¹⁰²³. La scuola, quale un *topos* letterario ricorrente, ricopre un forte valore introspettivo e paradigmatico, quanto una valenza “iniziatica”, votata più agli “affannosi andirivieni” del labirinto che alla rigidità di direzioni e fasi gerarchizzate.

Il contributo della letteratura non si limita al piano dei temi comuni, ma la componente narrativa in sé sollecita la riflessione pedagogica a nuovi indirizzi di ricerca, quale gli approcci (auto)biografici, Storie di vita (*Histoires de vie* o *Récits de vie*) che danno un peso significativo alla dimensione del racconto personale e insistono sulla necessità di provare a ricondurre ciò che si apprende alla più ampia trama esistenziale. “Oppure a quelle didattiche qualitative che, affermando il carattere ineludibile dell'inferenza soggettiva

¹⁰²¹ Cfr. Salvatore di Pasqua, *Letteratura come pedagogia*, cit., p. 46.

¹⁰²² Cfr. Ivi, p. 46.

¹⁰²³ *Ibidem*.

anche in ambiti di pertinenza scientifica, pongono particolare attenzione a ciò che è “singolare, irripetibile e contingente”¹⁰²⁴.

Gli sguardi pedagogici continuano a esplorare il potenziale narrativo nelle sue varie sfaccettature, non solo come un genere letterario, ma anche come uno strumento di ricerca adoperato in numerosi campi: dalla sociologia alla terapia, dall’antropologia alla storia.

In verità, i metodi di carattere autobiografico in senso lato godono oggi di un momento di grande fortuna proprio perché consentono di cogliere (e quindi anche di progettare, elaborare, trasformare) vissuti, esperienze e significati con i caratteri di singolarità, complessità, temporalità, totalità che li contraddistinguono e che i metodi generalizzanti e uniformanti della ricerca quantitativa hanno eluso per lungo tempo¹⁰²⁵.

La rilevanza dei paradigmi qualitativi sta nel fatto che “le storie non si limitano a un resoconto delle azioni, in esse ci sono gli attori, con le loro motivazioni, i loro punti di vista, i significati che le azioni assumono per ogni attore”¹⁰²⁶.

A partire dal presupposto che “ogni versione diversa di un evento, di una vicenda, non rappresenta che una storia possibile fra le tante”, quindi, l’apertura e il riconoscimento delle altre storie, letture e letterature, comprese quelle della migrazione, possono portare, non solo alla dilatazione delle variabili interpretativi, ma condurre ulteriormente a effetti terapeutici per *perturbanti* pedagogici, progressivamente intermittenti.

In *Ogni vita merita un romanzo*, Erving Polster mostra l’effetto terapeutico della narrativa consistente nel riconoscimento nella vita di ogni persona la presenza del dramma, dell’intreccio, della suspense, di caratteristiche e di eventi unici e irripetibili, che possono servire a superare delle esperienze problematiche¹⁰²⁷.

Tramite i continui processi di decostruzione / ricomposizione di codici, gerarchie, valori, consuetudini inveterate, il lettore può scoprire alcuni aspetti nascosti nell’ordinario e nell’ovvietà, fino a poter ridimensionare tutta l’ottica della presa di coscienza della realtà e della propria esistenza. La

¹⁰²⁴ Cfr. Ivi, p. 47.

¹⁰²⁵ Laura Formentin, *La formazione autobiografica, Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, 1998, p. 24.

¹⁰²⁶ Cfr. Salvatore di Pasqua, *Letteratura come pedagogia*, cit., p. 48.

¹⁰²⁷ Erving Polster, *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio Ubaldini, 1988, p. 11.

scrittura, come atto complementare della lettura, può modificare radicalmente, secondo Poster, la percezione di una paziente che egli appariva insopportabilmente egocentrica, dove abbandonandosi a un gioco di “libere associazioni”, si accorge che ciò che aveva scritto, ha trasformato l’immagine troppo rigida che le aveva impresso. Così, la scrittura trasforma e rinvigorisce le immagini, le situazioni, i legami, i modelli accettati supinamente da chi sta collocato nel luogo comune del dato convenzionale per essere arricchito, in luce diversa, da un’improvvisa effusione di vitalità¹⁰²⁸.

Le storie ricostruite, dalla struttura aperta e dalla natura flessibile, che appaiono come un “nodo di pertinenza” possono evidenziare, sia dal versante letterario sia dall’altro pedagogico, le insufficienze risultate dalla logica lineare che vuole “dire tutto”. Il “pensare per storie” trasmette, dunque, un certo riconoscimento di paradossi, incongruenze, crepe, fratture, magari allorché appaiono le forme allegoriche, metaforiche e dialogiche nel tentativo di rappresentare propulsioni e impulsi di coscienza del sé e del mondo, che confermano, inconsciamente e nell’immediato, la prima istanza pedagogica riguardante il senso profondo dell’uguaglianza, soprattutto nei sentimenti e nei comportamenti. Oltre al sentimento di appartenenza e all’arricchimento della vita sociale con le ripercussioni sul linguaggio¹⁰²⁹.

Senza i romanzi, l’umanità “sommiglierebbe molto a una comunità di balbuzienti e di afasici, tormentata da terribili problemi di comunicazione”. L’uso proprio, ampio e vario del repertorio lessicale non riguarda, in un’accezione ristretta, il piano verbale ma la possibilità stessa di acuire il pensiero e dotarsi di un orizzonte immaginativo meno angusto¹⁰³⁰.

Tali peregrinazioni fra opposte tensioni, tra prosa del mondo e slancio verso nuove forme di epicità, permettono al romanzo di scrutare a fondo il mondo moderno offrendocene un’immagine che non solo lo rispecchia, ma ci aiuta pure a meglio comprenderlo. Poiché un certo romanzo “moderno” può esaurire il suo compito conoscitivo, l’“atto” del narrare in altre “forme” narrative continua, invece, a fornire spunti innovativi e trasformativi, soprattutto per quanto concerne tali forme *ibride* che provano a raccontare la

¹⁰²⁸ Il gioco alla rovescia, si dimostra con una commedia (*Chi ha paura di Virginia Woolf?*), quando Paul Watzlawick e i suoi collaboratori, nella loro teoria comunicazionale, scelgono il racconto letterario come oggetto di analisi dove i protagonisti della commedia vengono considerati alla stregua di persone che mostrano segni di patologia senza ricorrere a dati clinici né avvalersi di una narrazione fittizia per evidenziare con più efficacia un sistema interattivo dai connotati fortemente distruttivi. Il fatto che rende all’opera una esemplarità letteraria “conclusa” e “pubblica”. Cfr. Salvatore di Pasqua, *Letteratura come pedagogia*, cit., pp. 49-50.

¹⁰²⁹ Cfr. Ivi, p. 51.

¹⁰³⁰ *Ibidem*.

vita, la malattia, l'evento paradossale, il confine tra normalità e follia, trasfigurando e alterando il carattere transitorio della quotidianità. Le forme narrative possono tramite tante manovre, posizionarsi a metà strada fra il resoconto scientifico e la letteratura, sì che possano rappresentare un preludio a una presa della finzione sulla realtà, in una dimensione assurda, surreale e straniata.

Le questioni epistemiche che interrogano le ripercussioni sociali e le implicazioni storico-antropologiche sono fra le zone di confine tra i due versanti, quello pedagogico e quello letterario. Quindi, lo spazio problematicamente condiviso può emancipare la spinta individuale ad apprendere oltre le maschere istituzionalmente discriminanti.

Nel mondo della scuola, il modello autoritario che fornisce manuali fatti di sintesi, schemi, raccordi logici, campi semantici, tavole grammaticali, richiami intertestuali, parole evidenziate, test di comprensione, griglie di autovalutazione e tanto ancora altro, nel tentativo di risparmiare energie e tempi agli studenti, teoricamente visti come “esseri pensanti”, sta istituendo effettivamente una barriera, sostanzialmente “sicuritaria”, nei riguardi di un reale confronto diretto e coinvolgente con i testi *sui generis*, non più adattati né adeguati. Si stanno infatti affievolendo le competenze, fiaccando le abilità e ottundendo le capacità legate al sapere scavare autonomamente nei testi, producendo, in tal guisa, effetti stranianti e automatizzanti sugli studi linguistici e letterari. Come esito, si farà parte nel “partito dei laureati”, secondo la concezione di don Milani, chi è “un passero senza ali”, un cittadino deprivato degli strumenti validi per poter includere qualsiasi mondo nella propria coscienza e affrontare la dinamica complessità della vita attuale, sempre più strangolata fra orizzonti progressivamente restringenti. Senza tale animo che sappia estendersi nel tempo, non ci sarebbe un racconto né una vera presa di contatto con la realtà. Ci saranno, invece, indottrinamenti, manipolazioni, violenze che si protraggono, senza dar retta a sufficienza alla crescita personale all'interno degli ingranaggi della macchina della scuola che dovrebbe mirare teoricamente “magari” all'integrazione.

Nella sua autobiografia di lettore, Tzvetan Todorov rivela come la lettura di narrazioni autobiografiche e finzionali sia attività profondamente interculturale in quanto insegna a confrontarsi, anche se virtualmente fantasticando, a comprendere le diversità, le alterità, ad assumere altri punti di vista, a relativizzare il nostro, a facilitare processi di decentramento rispetto a dimensioni molteplici, a immedesimarsi con una realtà esistenziale lontana, insolita e straordinaria; a dare significato e a contestualizzare fatti e comportamenti, nostri e altrui e, infine, a conoscere se stessi e a conoscere gli altri. Oggi, nelle scuole, educare all'intercultura fa parte di una *forma mentis* versatile, aperta all'ascolto e all'incontro, complessa, dialogica, al plurale e tensionale. Gli studi letterari offrono percorsi tematici tesi a formare la

percezione e l'immaginario del futuro cittadino verso l'altro, sotto "etichette" o *tòpoi*, quali "ricerca dell'identità e dell'autonomia", "diversità", "relazioni interpersonali", "conflitto", fiabe "multiculturali", provenienti da paesi, popoli e culture "lontani". Luatti propone strumenti attinenti all'aggiornamento dello scaffale multiculturale per poter assecondare la dimensione globale dell'educazione interculturale che riguarda soprattutto i rapporti interculturali che non implicano necessariamente le immigrazioni degli stranieri, ma piuttosto i rapporti interpersonali¹⁰³¹.

C. VERSO LE LETTERATURE PLANETARIE

Pensare la letteratura in una dimensione planetaria significa prima di tutto superare le distinzioni nazionali, in particolare nel romanzo. percepiti come non più appartenenti a una cultura nazionale specifica, e quindi ricevibili da tutte le culture, sono orientati per un lettore mondiale, cioè non legato a una cultura nazionale particolare ma attratto da temi e forme planetarie, conditi di sapori locali¹⁰³².

Tale atteggiamento letterario, essendo a valenza transnazionale, non significa che sia solo una letteratura di consumo, come i gialli, ma la propria misura planetaria emerge per rimpiazzare i tratti estremamente locali, percepiti nei percorsi di narrazioni generazionali, come nei romanzi per ragazzi; nelle narrazioni culturali come nella narrativa mitteleuropea; nelle narrazioni linguistici come nei romanzi in L2; nelle narrazioni formali come nei romanzi polizieschi. Le forme e i temi di quei romanzi potrebbero rispondere a modelli diversi e a pressioni sovranazionali che nelle realtà nazionali, ancorché presenti e visibili.

Le prime apparizioni e le prime tematizzazioni consapevoli della dimensione planetaria hanno vibrato le trame della narrativa con i tremanti dell'angoscia e della paura. Nelle letterature planetarie, bisogna avere luoghi precisi, altrimenti tali narrazioni non avrebbero neppure la loro forza di significazione universale che discende dalla concretezza, dalla riconoscibilità individuale di luoghi e di tempi.

Per esempio; Ne *I Malavoglia* di Verga, la potenza comunicativa ed evocativa della narrazione è direttamente proporzionale alle imprescindibilità dai luoghi e dai tempi di ambientazione, che svolge nella Sicilia del Secondo Ottocento. Tale e quale con la Trieste di Svevo o con la Roma di D'Annunzio.

¹⁰³¹ Cfr. Lorenzo Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva*, Carocci, 2009.

¹⁰³² Cfr. Vittorio Coletti, *Romanzo mondo. La letteratura nel Villaggio Globale*, Bologna, Il Mulino, Saggi, 2011, p. 9.

Tali luoghi hanno una cultura e una lingua che, in linea di massima, coincidono con quelle delle nazioni cui appartengono. A volte, specie in Italia, può emergere persino un linguaggio regionalmente marcato a identificare meglio i luoghi e i protagonisti della storia (Verga, Gadda, Pasolini, Meneghello, ecc.)¹⁰³³.

Il romanzo planetario può accadere in altri mondi. Nel contesto postcoloniale, John Maxwell Coetzee, riflettendo sulla fine del rapporto fra terra e romanzo, si fa più evidente proprio in libri di autori del terzo e quarto mondo, osserva che l’Africa e il mondo islamico sarebbero di per sé estranei e refrattari alla modalità di espressione romanzesca e che la sua adozione comporta formati letterari lontani dalle culture indigene, con un’operazione in pari tempo di spaesamento, straniamento e di appropriazione. Si potrebbe pensare che scrittori di culture pregiudizialmente anti-globali, come quelle islamiche, riescono a produrre romanzi a forte presa e caratterizzazione locale, in cui il tratto specifico è centrale e non sostituibile con altri equivalenti. Nimrod, autore africano di lingua francese, osserva che, per un suo conterraneo, scrivere romanzo in francese può implicare una doppia rivoluzione: linguistica e culturale. Può essere, ulteriormente, una scelta di esiliarsi¹⁰³⁴.

I ritratti locali non sono solo un ambiente narrativo ma anche un’opzione politica e culturale marcata. La fuoriuscita del romanzo dai confini originari è spesso coincisa con l’esotismo, che esalta esteticamente le differenze, anche se apre a terre lontane e diverse. Non è di per sé una garanzia di trasversalità letteraria, men che mai quando la lontananza geografica unisce quella storica.

Fare l’Internazionale delle piccole patrie, il successo della “creolità svizzera” o di quella antillana, o il prestigio mondiale del “paradigma irlandese” sono espressioni in cui il luogo nativo è ancora forte, centrale nel romanzo, imprescindibile e non più surrogabile da altri. Chissà se la resistenza dei tratti locali nella letteratura postcoloniale è l’inizio di un nuovo radicamento topografico e culturale del romanzo planetario o l’ultimo soprassalto di vitalità di una variabile essenziale della narrativa occidentale.

Franco Moretti chiama questa letteratura “opere mondo”, annoverando i capolavori dell’epica moderna dall’ “ambizione planetaria”. Sono i classici d’oggi, in cui la località, come accade dai classici antichi, è diventata emblematica invece che geografica. La forza internazionale dei grandi scrittori otto e novecenteschi fino agli anni Sessanta - Settanta è direttamente proporzionale al loro radicamento nazionale o regionale, alla

¹⁰³³ Cfr. Ivi, p.21.

¹⁰³⁴ Cfr. Ivi, p.70.

loro fedeltà geopolitica, alla loro dipendenza da una tradizione letteraria o culturale indigena, alla loro capacità di rappresentare una terra, una società, una cultura¹⁰³⁵.

Il loro cosmopolitismo nasce a volte dal culto delle radici, dalla devozione alla loro patria, come narratori quali: Stifter e Fontane, romanzieri pur impensabili fuori dai monti e dalle città di Austria e Germania. La valorizzazione del particolare assicurava e promuoveva valori universali sociali e spirituali più che nazionali o politici, fino a fare del libro un classico, cioè un'opera acronica e atopica, o meglio ad ambientazione emblematica, simbolica, non meno che è geografica e storica. In questa grande letteratura, il dato storico culturale specifico (tempo e spazio) è la condizione prima ed essenziale del suo essere mondiale o, meglio, universale¹⁰³⁶.

Edouard Glissant, che unisce centri (vecchi) e periferie (nuove), ha tratteggiato una poetica della relazione (riassumibile in molti come “ciò che accade altrove ripercuote immediatamente qui o “l'altro in noi”). Una letteratura che si affaccia sul mondo senza perdere i contorni nativi e soprattutto senza pretendere di possedere l'insieme con formule onni-valenti.

Tutto il pianeta è il suo obiettivo di partenza, più che il risultato del suo valore letterario o del suo successo sul mercato internazionale delle lettere.

La narrativa è sempre stata molto più “trasversale” della poesia: anche nell'Ottocento [...] ora, questa indistinzione o indifferenza del dato locale è molto aumentata, tanto” che nei decenni più recenti non è sempre possibile né produttivo differenziare le opere di narrazioni occidentali in base al paese di provenienza”¹⁰³⁷.

La storia dello sganciamento e della perdita della dimensione nazionale in letteratura è cominciata presto nel Novecento e lo sradicamento è stato a lungo motivo di riflessione e narrazione, di contraddizioni e sofferenze, prima di diventare una forma pacifica della comunicazione letteraria. Il romanzo ne è stato il protagonista.

La lingua di traduzione, essendo una lingua per sottrazione, cancella i tratti di quella di partenza e di quella d'arrivo, riducendo le distanze geolinguistiche, ma anche quelle cronologiche, e congiungendo la prima e la seconda lingua in una terza a bassa caratterizzazione, quasi sovranazionale¹⁰³⁸.

¹⁰³⁵ Cfr. Ivi, p.33.

¹⁰³⁶ Cfr. Ivi, p.29.

¹⁰³⁷ Cfr. Ivi, p.49.

¹⁰³⁸ *Ibidem*.

I tratti conservati sono in realtà un colorante debole (nomi di luoghi cibi ricette persone ... ecc.). I modi di dire che sono il più forte colore linguistico locale, non possono che essere adattati alla lingua d'arrivo. Insomma, la traduzione mette il libro in un paese terzo, senza personalità linguistica propria, partecipe di più anime e in fondo senza nessuna, realizzando quella dialettica di particolare e generale, di locale e planetario che è, da sempre, una delle caratteristiche dell'opera a dimensione mondo.

Questo riaffiorare della lingua materna sotto quella di cultura è un tratto caratteristico di non pochi scrittori novecenteschi che hanno vissuto la contraddizione fra lingua dei libri e lingua degli affetti. In tal modo, emergono lingue veicolari e lingue senza patria dove la transnazionalità linguistica è una pista sicura verso la letteratura planetaria come lo è la trasversalità delle patrie¹⁰³⁹.

Dopo essere stato il perno delle storie, ora il tempo è solo un ingrediente contro cui deve lottare un prodotto intellettuale molto più interessato al presente che al divenire, alla contemporaneità che al passato. Il diverso è nella sincronia, nella stessa dimensione temporale, non più nella successione, nell'alternanza dei tempi.

Il grande romanzo del mondo dichiara la crisi della storia attraverso la dilatazione del presente e mette in pratica procedure simili sotto climi letterari in passato molto differenti. L'inizio assume grande importanza ovunque, con descrizioni al rallentatore e narrazione subito *in medias res*¹⁰⁴⁰. I grandi romanzi di John Maxwell Coetzee sono davvero del mondo, anche quando è ben visibile l'ambientazione locale.

La letteratura ebraica europea e americana è stata uno dei prototipi di letteratura planetaria¹⁰⁴¹. Ma Primo Levi confessa anche la sua sensazione di "estraneità", la fierezza "d'essere impuro" osservando che la fortuna degli intellettuali ebrei è spesso dipesa da quest'integrazione incompleta che li fa protagonisti e partecipi della vita dai loro paesi e, al contempo, estranei a essa e transnazionali.

La letteratura ebraica si ispira alla stessa cultura transnazionale dell'ebraismo, conciliando il generale e il mondiale con lo specifico e il nazionale. Da quando la letteratura ebraica è diventata israeliana, il peso della

¹⁰³⁹ Cfr. Ivi, p.52.

¹⁰⁴⁰ Cfr. Ivi, pp. 84-90.

¹⁰⁴¹ Philip Roth e Primo Levi hanno discusso in una toccante conversazione del peso per uno scrittore del radicamento in una traduzione, in un linguaggio, in una regione. Roth è così acuto da notare che il legame di Levi col suo passato ebraico fa tutt'uno con il legame col suo passato piemontese. Cfr. Ivi, p. 95.

storia s'è fatto sentire nella sua letteratura “mondiale”. Basti pensare alla tematizzazione dell'11 settembre, come ne “L'uomo che cade” di Don DeLillo o all'era Bush nel visionario “Uomo nel buio” di Paul Auster. Gli Stati Uniti sono il mondo e quindi questa localizzazione è percepita altrove come “mondiale”. La frontiera e il West sono terre metafisiche di confine in cui entra il male. Il paesaggio che conta è quello sociale e morale¹⁰⁴².

Nei due libri di Philip Roth, “Indignazione”, e di Ian McEwan, “Chesil Beach”, il luogo cerca rinforzi in un tempo trascorso, storico, per sostenere la sua “identità traballante”, diventando, particolarmente per i libri per i ragazzi, un tratto diversificante.

Nei libri per ragazzi, il luogo è l'età dei protagonisti, parallela a quella dei lettori. le motivazioni pedagogiche sono universali, molto più accomunati dal tratto dell'amicizia leale e profonda con coloramenti culturali diversi come nei romanzi di Harry Potter dove si crea un mondo linguisticamente, ideologicamente, pedagogicamente trasversale, che unisce adolescenti (e non) in quanto i bravi ragazzi non sono chiamati, come nel Primo Novecento a difendere la patria, ma invece a difendere la terra. Tutto il mondo è un paese. Non lontano cade pure il genere fantasy e Noir che è una narrativa di consumo che combina la solidità della forma imposta da una letteratura egemone con la flessibilità dei dettagli locali e storici, in una prospettiva transnazionale¹⁰⁴³.

Opere recenti di misura planetaria possono essere raffigurate, a titolo esemplificativo, ne *Il pendolo di Foucault* di Umberto Eco e ne *Il Codice da Vinci* di Dan Brown. Pur essendo tanto divergenti sul piano linguistico e culturale in quanto il primo è raffinato e colto, sorvegliato e ironico; il secondo risulta, invece, approssimativo e dilettantesco, i due libri possono avere delle analogie nella trama e nella tecnica della delocalizzazione delle vicende oltre al condiviso distacco da tradizioni letterarie nazionali¹⁰⁴⁴.

Nei gialli, la miscela di luogo definito e problemi globali è oggi la ricetta giusta che consente stilizzazioni narrative efficaci e ricorrenti. Lo sconvolgimento sociale indotto dalle immigrazioni, le paure sociali che alimentano, l'odio antico verso l'altro, la spietatezza dei profittatori del dolore e della speranza sono i temi che ricorrono nei gialli moderni. Insomma, sarebbe uno specchio attendibile della società globale. Il mondo dei gialli è quello del male, del crimine, del denaro cattivo. La loro poetica è il contrario di quella della “relazione” di Glissant perché hanno quasi il culto delle differenze locali, e dell’“omologazione” (quello che accade qui potrebbe

¹⁰⁴² Cfr. Ivi, p. 98.

¹⁰⁴³ Cfr. Ivi, pp. 95-120.

¹⁰⁴⁴ *Ibidem*.

accadere anche altrove), che riduce le differenziazioni locali, sbiadite dalle identità temporali. Un atteggiamento che si avvanza nel giallo che sta nel romanzo politico e sociale dell'era della globalizzazione dove prevale la coscienza inquieta, la denuncia semplice e immediata, se vogliamo anche stereotipata, ma non inefficace, della globalizzazione. Una tematica ricorrente nella narrativa migrante nell'ultimo decennio in Italia¹⁰⁴⁵.

¹⁰⁴⁵ *Ibidem.*

3. LA LETTERATURA MIGRANTE FRA DUE SGUARDI: OSPITE “SPAESANTE” E LEVA “PLANETARIZZANTE” DELLA LETTERATURA ITALIANA

A. IL CONTESTO SOCIOPOLITICO ITALIANO

Per contestualizzare la “letteratura italiana della migrazione” si dovrebbe partire da uno sfondo storico che inglobi una varietà di aspetti della vita in Italia, nel periodo del fra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso. Sono questi infatti gli anni che hanno assistito a un boom economico che ha accompagnato, di conseguenza, le varie fasi di nascita e di crescita della letteratura migrante, mettendo in evidenza i provvedimenti legislativi che hanno disciplinato categoricamente i risvolti evolutivi delle riflessioni, azioni e reazioni all’immigrazione da parte dei mass media, in primo piano, poi, degli altri componenti formali e non formali fino al cittadino comune.

L’inizio dei discorsi sull’immigrazione in Italia, come fenomeno emergenziale si suole datare con l’omicidio del sudafricano Jerry Essan Masslo, il 24 agosto del 1989¹⁰⁴⁶. Un episodio che ha riscosso echi altisonanti nei media tanto che il funerale è stato trasmesso sulla Rai.

Sono stati eventi tragici come questo, prima e dopo il caso di Masslo, che hanno contribuito a smuovere la ruota del cambiamento legislativo e dei provvedimenti giudiziari per poter colmare certi vuoti nelle leggi vigenti in una prospettiva strutturalmente concreta a medio e a lungo termine in materia di flussi migratori, ingresso e soggiorno di richiedenti asilo cc.¹⁰⁴⁷. Le conseguenze della caduta del muro di Berlino sull’assetto geo-politico europeo segnano, fra l’altro, la fine della Prima Repubblica in Italia:

La rovina dei partiti storici che avevano caratterizzato la politica italiana del dopoguerra, l’apparizione sulla scena di nuovi partiti (la Lega Nord di Umberto Bossi) e la crisi del Pci e in generale di tutta la sinistra italiana intellettuale e politica,

¹⁰⁴⁶ Masslo, rifugiatosi in Italia per sfuggire alle persecuzioni politiche e in attesa dei documenti per poter lasciare il paese, trova, come molti altri immigrati, impiego stagionale nella provincia di Caserta, dove, durante un tentativo di furto in piena notte, viene ucciso per mano dei rapinatori.

¹⁰⁴⁷ Cfr. Dossier sull’immigrazione della Organizzazione Internazionale per le Migrazioni, *Le migrazioni in Italia. Scenario attuale e prospettive*, 2011, p. 26 cfr. il sito http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2012_OIM_1951-2011_IT.pdf

dopo la caduta del muro di Berlino, la rendono un paese in via di cambiamento, fragile e inadatto a gestire un evento di tale ampiezza¹⁰⁴⁸.

La crisi del regime comunista albanese ha generato, fra gli altri, quasi 50.000 profughi che, attraversando l'Adriatico, hanno raggiunto l'Italia nel 1991. Tali episodi, fra tanti altri, hanno fatto suonare sirene d'allarme e, acuito la percezione pubblica della presenza di uno stato di emergenza che molto spesso addita gli immigrati come capro espiatorio.

Nel 1990, è iniziata quella che oggi si chiama "letteratura italiana della migrazione" attraverso la pubblicazione di tre romanzi autobiografici: *Immigrato* di Salah Methnani, *Chiamatemi Alì* di Mohamed Bouchane e *Io, venditore di elefanti* di Pap Khouma¹⁰⁴⁹. In questa prima fase embrionale, ci sono stati co-autori italiani che davano il loro sostegno linguistico (e non solo in certi casi) ad autori di provenienza straniera ma di cultura meticcias, in una continua operazione di italianizzazione. Alcuni critici hanno sollevato dubbi sui rapporti di forza fra i coautori di ogni opera, fatto che prevedeva una diretta influenza sull'autorialità delle opere, come spiga Mengozzi nel caso di Methani¹⁰⁵⁰.

Comunque, il fenomeno del tutor autoctono che offre un sostegno linguistico, culturale o professionale ha accompagnato pure gli esordi della letteratura italo-americana¹⁰⁵¹ e quelli della letteratura afroamericana oltre al fenomeno, proveniente dall'America latina, chiamato *testimonio* che è un racconto orale, in prima persona, narrato da un analfabeta, poi, trascritto da un interlocutore colto¹⁰⁵².

¹⁰⁴⁸ D. Comberiat, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Peter Lang, 2010, p. 18.

¹⁰⁴⁹ Salah Methnani, Mario Fortunato, *Immigrato*, Roma, Theoria, 1990; Mohamed Bouchane, Daniele Miccione, Carla Di Girolamo, *Chiamatemi Alì*, Milano, Leonardo, 1990; Pap Khouma, Oreste Pivetta, *Io venditore di elefanti. Una vita per forza tra Dakar, Parigi e Milano*, Milano, Garzanti, 1990.

¹⁰⁵⁰ Mengozzi osserva: "Methani, in un primo momento, sostiene di aver scritto di suo pugno [...] gran parte di "Immigrato" [...]; in un secondo tempo, invece, afferma non solo di aver consegnato il suo diario a Fortunato, che lo avrebbe rielaborato in forma di romanzo consultandolo passo dopo passo, ma anche di avere l'intenzione di riscrivere il libro per rivendicarne la paternità". Chiara Mengozzi, *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, Roma, Carocci, 2013, p. 111.

¹⁰⁵¹ Graziella Parati ricorda l'esistenza di un primo gruppo di scrittori italo-americani, soprattutto uomini, che offrono sussidi a narratori orali. Cfr. Graziella Parati, *Mediterranean Crossroads. Migration Literature in Italy*, 1999, pp. 13-42: 21.

¹⁰⁵² Francesca Denegri, *Testimonio and its Discontents*, in *Contemporary Latin American Cultural Studies*, edited by S. Hart e R. Young, London, Arnolt, 2003, pp. 228-238.

La dimensione prettamente biografica e di denuncia delle prime opere oltre al frangente creativo che hanno generato tali opere ha condotto alcuni osservatori del fenomeno letterario ad affrettarsi a creare una “disciplinare distanza” di riconoscimento da tale “straordinaria” letteratura, descrivendola, in modo classista e canonicamente squalificante ed escludente, come “scritture della migrazione”¹⁰⁵³, “letteratura italoфона”, “letteratura minore”, “letteratura d’esilio”, “letteratura autobiografica”, “letteratura nostalgica” o “letteratura testimoniale” ... ecc. I dibattiti sulla descrizione del fenomeno letterario hanno creato, ulteriormente, un problema nella definizione del fenomeno.

Lo spazio interstiziale costituito fra gli sguardi interni ed esterni alla realtà italiana ha prodotto effetti spiazzanti e contraddittori per il pubblico diviso fra atteggiamenti accoglienti e respingenti¹⁰⁵⁴. La burocrazia dominante alleata con gran parte dei mass media oltre alla velocità di transizione dell’Italia da un paese di emigrazione a un paese di immigrazione hanno fatto trionfare l’atteggiamento difensivo ma pure a volte quello aggressivo, raffigurato nella continua etichettatura politica e stigmatizzazione metaforica dei nuovi “Altri”, come: invasione, accerchiamento, cavalli di troia, orda e così via, la tendenza che ha prodotto comportamenti spesso razzisti o quantomeno non più accoglienti e diffidenti soprattutto da parte del cittadino comune¹⁰⁵⁵ che forse ha provato al primo contatto con l’immigrato una esperienza simile a quella degli emigranti italiani. Un fenomeno psicologico che Freud ha definito *perturbante* (tradotto dal tedesco *unheimlich*), un rapporto percettivo intimo fra l’osservante e l’osservato nel quale esiste qualcosa che appartiene al passato dell’osservante che egli/ella vuole rimuovere. Comberciati a questo proposito chiarisce che,

Oltre alla classica paura del diverso, però, vi è nell’italiano medio un sentimento più complesso di riconoscimento e fobia; lo sguardo superficiale verso lo straniero non riesce (non vuole?) mai ad arrivare in fondo, per cercare di capire davvero chi si trovi di fronte. L’italiano vede nell’immigrato ciò che poteva essere e non è stato,

¹⁰⁵³ Definizione adottata da Fulvio Pezzarossa in AA. VV., *Leggere il testo e il mondo. Vent’anni di scritture della migrazione in Italia*, (a cura di) F. Pezzarossa – I. Rossini, Bologna, CLUEB, 2011.

¹⁰⁵⁴ Cfr. Lidia Curti, *Scritture di confine* in AA. VV., *Leggere il testo e il mondo*, cit., 2011, pp. 33-52.

¹⁰⁵⁵ La scrittrice somalo-pakistana Shirin Ramzanali Fazel ne ha scritto in *Lontano da Mogadiscio*, alludendo alle pratiche disumanizzanti: “Chissà perché [...] in Italia ogni nordafricano deve per forza essere un “marocchino” oppure ogni africano un “Extra-comunitario, Negro, Nero, o Vù cumpra”? [...] questi termini sono estremamente disumanizzanti, perché in questo modo tutti rimangono uguali; una massa uniforme e lontana di colore nero”. Shirin Ramzanali Fazel, *Lontano da Mogadiscio*, cit., p. 57.

ciò che sono stati i suoi parenti, nonni e genitori: l'arrivo di fortuna in terra straniera, l'accettazione di un lavoro senza pretese, le difficoltà nell'apprendimento della lingua e nella comprensione di una nuova cultura, il rapporto con gli autoctoni

¹⁰⁵⁶

A tale rimosso nell'inconscio del passato andrebbe aggiunto un altro strato da rimuovere, ma ancora presente nel tempo attuale: la sensibilità verso quanto si chiama "colonizzazione interna", rappresentata nella "*Quistione meridionale*", di cui parlava Gramsci analizzando le discrepanze socioeconomiche e le conseguenti migrazioni dal sud al nord che hanno decretato, fra l'altro, una subalternità continua del primo nei confronti del secondo¹⁰⁵⁷. Le prime prove di scrittura della migrazione non si limitavano a tematiche drammatiche ma includevano anche esperienze positive di riuscita a integrarsi linguisticamente e culturalmente come nel romanzo autobiografico: *Con il vento nei capelli*, di Salwa Salem¹⁰⁵⁸. La produzione poetica rimane minoritaria tra le scritture della migrazione, ma spicca l'opera dell'esule politico e poeta albanese Gëzim Hajdari, soprattutto con il suo felice esordio bilingue: *Ombra di cane e Sassi controvento*.¹⁰⁵⁹

Con il susseguirsi delle prove di scrittura, si è consolidata man mano una voce femminile, presenza sempre più importante più netta con la svolta del nuovo millennio. Tutto questo ha aperto una seconda fase più matura di scritture da parte di "agenti culturali" femministi ancora "in nuce", ma non più inesplorate come prima, anzi, già riconosciute e accolte da un rinnovato interesse, soprattutto, da parte degli studiosi italiani¹⁰⁶⁰ della "letteratura italiana dell'immigrazione"¹⁰⁶¹, soprattutto quella concentrata sulla tematica

¹⁰⁵⁶ Cfr. Daniele Comberiati, *Lo sguardo obliquo. La tematica dell'emigrazione italiana nelle opere degli scrittori immigrati*, pubblicato 2012,

Cfr. il sito (consultato il 10/12/2020) <http://journals.openedition.org/italies/3335>; DOI: <https://doi.org/10.4000/italies.3335>

¹⁰⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁵⁸ Salwa Salem, *Con il vento nei capelli. Una palestinese racconta*, (a cura di) L. Maritano, Firenze, Giunti, 1993, p. 134.

¹⁰⁵⁹ Gëzim Hajdari, *Ombra di cane/Hije qeni*, Frosinone, Dismisuratesti, 1993; Gëzim Hajdari, *Sassi controvento/Gurë kundërerës*, Milano, Laboratorio delle arti, 1995. Va ricordato che il poeta è vincitore di vari premi come quello di Eks&Tra nel 1996 ed Eugenio Montale nel 1997.

¹⁰⁶⁰ Cfr. Chiara Mengozzi, *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, cit., p. 28.

¹⁰⁶¹ È questa l'accezione utilizzata, tra gli altri, da Lucia Quaquarelli in Lucia Quaquarelli, *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, Milano, Morellini, 2010.

del genere come osserva Parati¹⁰⁶². La questione viene trattata attraverso nuove tematiche e nuove forme narrative che eludono, diversamente dalla prima fase, il taglio autobiografico, ma mantengono, in tal modo, un'ampia eterogeneità all'interno del *corpus* e creano, in tal modo, una specie di storia collettiva, fra passato e presente, che parte da storie private¹⁰⁶³ in un continuum dimostrabile, soprattutto, presso le autrici provenienti dal Corno d'Africa, ex colonia italiana, in aggiunta alla Libia e ai protettorati in Dodecaneso e Albania. Pur essendo eterogenee, tali esperienze coloniali sono riuscite a delineare un filo conduttore consolidato fra storie di famiglie miste, residenti fra Italia e Africa, figli stanziati nelle colonie, scrittori nati in Africa ma emigrati successivamente in Italia nel giro di un secolo circa¹⁰⁶⁴. Tracce forti di tali esperienze possono essere allo stesso modo riscontrabili in forme narrative prevalentemente frammentarie e pluri-discorsive¹⁰⁶⁵ come in *Madre piccola*¹⁰⁶⁶ e in *Regina di fiori e di perle*¹⁰⁶⁷. Nel romanzo di Ghermandi, non si cerca di riscrivere solo una storia comune, ma si rivisita un canone letterario italiano tramite un *talking back*¹⁰⁶⁸: attraverso la ripresa di un episodio di *Tempo di Uccidere* di Ennio Flaiano¹⁰⁶⁹, in cui ruoli e destini dei personaggi sono rovesciati rispetto al romanzo originario¹⁰⁷⁰.

Esperimenti tesi a “giocare” con il “canone”, perfino quello occidentale *tout court*, si ritrovano in vari autori e testinella letteratura postcoloniale europea. A titolo esemplificativo, ma sempre all'interno della “letteratura italiana della migrazione”, andrebbero menzionati: *Rometta e Giulio* di Jadelin Mabiala Gangbo¹⁰⁷¹, *Occhio a Pinocchio* di Jarmila Očkayová¹⁰⁷², *Occhiopin. Nel paese dei bei occhi* dell'illustratore argentino Fabian

¹⁰⁶² Cfr. Graziella Parati, *Introduction* in Graziella Parati, cit., 1999, p. 28.

¹⁰⁶³ Silvia Contarini, *Narrazioni, migrazioni e genere*, in AA. VV., *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, cit., p. 126.

¹⁰⁶⁴ L'esperienza coloniale italiana risale all'acquisto della Baia di Assab (in Eritrea) da parte della compagnia Rubattino di Genova nel 1869, ma si estende, per via dell'Amministrazione fiduciaria italiana in Somalia (AFIS), fino al 1960.

¹⁰⁶⁵ Lucia Quaquarelli, *Chi siamo io? Letteratura italiana dell'immigrazione e questione identitaria*, in AA. VV., *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, cit., p. 49.

¹⁰⁶⁶ Cristina Ubax Ali Farah, *Madre piccola*, Milano, Frassinelli, 2007.

¹⁰⁶⁷ Gabriella Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli, 2007.

¹⁰⁶⁸ Graziella Parati, *Migration Italy. The Art of Talking Back in a Destination Culture*, cit.

¹⁰⁶⁹ Ennio Flaiano, *Tempo di Uccidere*, Milano, Longanesi, 1947.

¹⁰⁷⁰ Nel testo di Flaiano una donna etiope viene uccisa accidentalmente da un soldato italiano. Mentre, nella rivisitazione di Gabriella Ghermandi è la giovane etiope che, evitando eventuali rischi, lo uccide. Cfr. G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, cit., p. 191.

¹⁰⁷¹ Jadelin Mabiala Gangbo, *Rometta e Giulio*, Milano, Feltrinelli, 2001.

¹⁰⁷² Jarmila Očkayová, *Occhio a Pinocchio*, Isernia, Cosmo Iannone, 2006

Negrin¹⁰⁷³, *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio* di Amara Lakhous. Va sottolineato che tutti i romanzi sopra menzionati vengono pubblicati nel 2006.

D'altro lato, la seconda fase è caratterizzata dall'avvento abbastanza "problematizzante" di autori di seconda generazione, i figli degli immigrati, che hanno maturato esperienze altamente complesse rispetto agli autori di prima generazione, partendo la loro impostazione epistemica da una lingua e cultura italiana ed europea, "allattata" e inserita nel midollo delle loro prime istanze di percezione del mondo, però, intrecciata con altri elementi culturali, trasmessi attraverso l'ambiente familiare. Una realtà che si autorappresenta come arroccata su concezioni tradizionali, fatto che gli snatura i sentimenti di appartenenza dei soggetti e li mette in bilico fra doppie assenze sia nella madrepatria sia nell'altra ereditata dai genitori ma mai vissuta o sentita. Tale complessa identità si è riflessa nell'universo delle loro scritture in forme a volte contraddittorie, risultanti come

esito di un bricolage che risulta dalla necessità di far convivere tante provenienze, tante lingue, tante sonorità dal punto di vista di un immaginario e di una lettura del mondo, da cui deriva una percezione del reale che spesso si presenta duplice o difficilmente integrabile, dunque fratturata [...] ¹⁰⁷⁴.

La seconda fase ha generato un vero e proprio cambio di rotta che, oltre i momenti innovativi già introdotti nei nuovi contributi, è andata a delineare una nuova pista linguistica, scegliendo di pubblicare opere narrative in versione bilingue. È il caso, per esempio, del giornalista e scrittore algerino Amara Lakhous, che esordisce, in doppia versione in italiano e in arabo, con il suo romanzo *Le cimici e il pirata*¹⁰⁷⁵. Un autore che riesce a intraprendere numerose piste di rivisitazione di opere italiane come in *Divorzio all'islamica a Viale Marconi*¹⁰⁷⁶, una chiara ripresa del celeberrimo film diretto da Pietro Germi *Divorzio all'italiana* (1961). Oltre ad altri tentativi ricchi di ipertestualità e meticciami interculturali, come si vedrà più avanti.

Come effetto della campagna mondiale dichiarata contro il cosiddetto "terrorismo", in seguito alle vicende dell'11 settembre 2001 e del conseguente stato d'allerta dilagato in tutti i paesi del mondo, il desiderio del mercato editoriale di approfondire le vicende dei migranti viene progressivamente

¹⁰⁷³ Fabian Negrin, *Occhiopin. Nel paese dei bei occhi*, Roma, orecchioacerbo, 2006.

¹⁰⁷⁴ Fulvio Pezzarossa, *Una casa tutta per sé. Generazioni migranti e spazi abitativi*, in AA. VV., *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, cit., pp. 59-117: 89.

¹⁰⁷⁵ Amara Lakhous, *Le cimici e il pirata*, Roma, Arlem, 1999.

¹⁰⁷⁶ Amara Lakhous, *Divorzio all'islamica a Viale Marconi*, Roma, e/o, 2010.

meno, malgrado si sia accentuato il fenomeno migratorio in seguito alla destabilizzazione repentinamente diffusa in tanti paesi, (più di settanta milioni di rifugiati, negli ultimi dieci anni, provenienti soprattutto da paesi islamici)¹⁰⁷⁷. Si può dire che tutto ciò abbia fatto svanire in qualche modo la voce migratoria, che si è ridotta a voci individuali che appaiono sporadicamente sulle colonne dei quotidiani su temi attinenti all'intercultura, rendono questo modo una sorta di ghetto.

B. LINGUA E TRADUZIONE COME SPARTIACQUE E LEVA

Al di là dell'interesse sociologico, la letteratura migrante non viene ancora considerata per il suo valore artistico e letterario nonostante la consistenza ormai molto significativa del corpus¹⁰⁷⁸. Manca una critica approfondita “sulle forme, i modi stilistici, i generi, il lessico, i *tòpoi*, le ricorrenze, le evoluzioni tematiche e i precedenti modelli intra o extra europei”¹⁰⁷⁹. Insomma, manca ancora un'analisi che ci porti a non ridurre né appiattare la complessità dei modi formali sugli aspetti contenutistici.

La lingua italiana, come elemento fondativo della scrittura migrante, ha consentito ad alcuni critici di chiamarla “letteratura italoфона”¹⁰⁸⁰, un dato di fatto che può implicare equivoci. Ma, secondo, Mengozzi, ciò può allo stesso modo essere tanto utile, almeno, a qualificare chi scrive e chi si appropria della lingua¹⁰⁸¹. Va preso in considerazione il rapporto dell'ex colonizzato con la lingua del potere e del colonizzatore, fatto che ha prodotto tanti autori bilingui e alloglotti. Silvia Albertazzi si riferisce alla portata politica dell'appropriazione della lingua del colonizzatore, considerata come strumento di potenziamento

¹⁰⁷⁷ Secondo le statistiche dell'Unhcr (l'Alto Commissario delle Nazioni Unite per i Rifugiati): “Più di 70 milioni di persone in fuga”. Vedi il sito (consultato il 11/12/2020) <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/notizie/numero-persone-fuga-nel-mondo-supera-70-milioni-lalto-commissario-delle-nazioni-unite-rifugiati-chiede-maggiore-solidarieta/>

¹⁰⁷⁸ Solo presso l'istituzione del premio *EksèTra*, (attivo fra 1995 - 2007) è stato raccolto un corpus di circa duemila scritti. Cfr. il sito (consultato il 11/12/2020) <http://www.eksetra.net/>

¹⁰⁷⁹ Fulvio Pezzarossa, *Altri modi di leggere il mondo* in AA. VV., *Leggere il testo e il mondo*, cit., 2011, cit., pp. VII-XXXIII: XIX.

¹⁰⁸⁰ Graziella Parati si annovera fra chi la definisce come “letteratura italoфона”, anche se ne ha cambiato, ulteriormente, la sua opinione. G. Parati, *Margins at the Center: African Italian Voices*, in «Italian Studies in Southern Africa/Studi d'Italianistica nell'Africa Australe», numero VIII, 1995, 2.

¹⁰⁸¹ Cfr. Chiara Mengozzi, *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, cit., pp. 44-45.

nel mercato letterario globale per “far pervenire la propria denuncia politica a un pubblico sempre più ampio”¹⁰⁸².

La dinamicità degli steccati del canone statunitense ha consentito, in virtù dei frequenti parallelismi, di inserire la letteratura migrante all'interno della letteratura postcoloniale. La letteratura migrante “italofona” ha potuto essere inglobata negli ingranaggi della letteratura italiana “canonica”, partendo dal 1995, soprattutto grazie a studiosi italo-americani come, per esempio, Graziella Parati¹⁰⁸³. E sicuramente c'è stato interesse maggiore per gli scrittori e le scrittrici provenienti dall'Africa, non limitativamente per la loro maggioranza numerica in Italia rispetto ad altre provenienze, ma principalmente, proprio come osserva Franca Sinopoli, per le affinità tematiche trattate dalla letteratura afroamericana¹⁰⁸⁴. Su questo, Alessandro Portelli argomenta che la letteratura afroamericana può dimostrarsi come chiave di lettura futuristica della “letteratura italiana della migrazione”, per i parallelismi concettuali che ci sono in entrambe le letterature, come, per esempio, il concetto del *Mediterranean Passage* che fa riferimento allo storico *Middle Passage* e alla tratta degli schiavi tra Africa e America fra il 1500 e il 1800¹⁰⁸⁵. Le convergenze fenomenologiche non si limitano al campo letterario ma si ampliano agli aspetti sociopolitici, come nelle tematiche dibattute in America di una volta sulla bianchezza degli italiani oltre agli stranieri *wop, ovvero without papers*. Tematiche che non sono troppo lontane da chi è stigmatizzato in Italia come “clandestino”, “extracomunitario” e così via¹⁰⁸⁶.

Il dispositivo della traduzione, visto come strumento metaforica delle letterature migranti postcoloniali, ha concepito il migrante come una parola

¹⁰⁸² Silvia Albertazzi, *Lo sguardo dell'Altro. Le letterature postcoloniali*, Roma, Carocci Editore, 2000, p. 108.

¹⁰⁸³ Cfr. Chiara Mengozzi, *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, cit., p. 36.

¹⁰⁸⁴ Franca Sinopoli, *La critica sulla letteratura della migrazione italiana*, in AA. VV., *Nuovo Planetario Italiano. Geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa*, cit., pp. 87-107.

¹⁰⁸⁵ Cfr. Alessandro Portelli, *Mediterranean Passage. The Beginnings of an African Italian Literature and the African American Example*, in AA. VV., *Black Imagination and the Middle Passage*, (a cura di) Maria Diedrich – Henry Louis Gates, Jr. – Carl Pedersen, New York – Oxford, Oxford University Press, 1999, pp. 282-304.

¹⁰⁸⁶ Cfr. Daniele Comberinati, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, cit., p. 45. Per approfondire il tema della bianchezza degli italiani, cfr. AA. VV., *Gli italiani sono bianchi? Come l'America ha costruito la razza*, (a cura di) J. Guglielmo e S. Salerno, (trad. di C. Midolo), Milano, Il Saggiatore, 2006. Ma per approfondire tanti altri aspetti di vita dei primi emigranti italiani in America in ampio respiro e in modo documentario, cfr. Gian Antonio Stella, *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, 2003.

trasportata da un contesto all'altro¹⁰⁸⁷. Tale operazione traduttiva si esercita spesso con violenza per poter raggiungere un obiettivo politico¹⁰⁸⁸, anche attraverso sofisticata e complessa poetica che si instaura fra le lingue, assimilabile alla poetica interna in ogni lingua fra poesia e prosa¹⁰⁸⁹. Insomma, la traduzione ha plasmato irreversibilmente le sembianze transnazionali nel mercato mondiale delle lettere¹⁰⁹⁰. Fortunatamente, grazie a tale leva transnazionale della traduzione, l'italiano, come lingua minoritaria nel panorama mondiale, è diventato, quasi negli ultimi trent'anni, lingua della letteratura della migrazione¹⁰⁹¹.

Il dispositivo traduttivo ha avuto continue evoluzioni tattiche negli ultimi vent'anni, le quali hanno condotto ad allargamenti concettuali del canone nazionale per poter inglobare nuovi orizzonti, ma ha anche cambiato i presupposti della traduzione, passata dall'essere considerata un'operazione creativa "secondaria" a una componente costitutiva nell'esperienza di scrittura dell'autore alloglotto. Quindi, l'auto-traduzione che era prima una forma implicita per raggiungere l'italiano tramite il francese, per esempio, nei casi degli scrittori provenienti dall'Africa¹⁰⁹², è divenuta un percorso letterario in sé. L'auto-traduzione si trasforma, quindi, secondo Loredana Polezzi, da una traduzione *in absentia*¹⁰⁹³ a un mosaico sconfinato fra l'artistico, il linguistico e il culturale ma anche un'impresa editoriale di gran lunga. Nel caso di Amara Lakhous, *Le cimici e il pirata*¹⁰⁹⁴ rappresenta un testo bifronte arabo e italiano, mentre, tre anni prima, lo stesso Lakous ha pubblicato in arabo *Scontro di civiltà*

¹⁰⁸⁷ Cfr. Maria Tymoczko, *Post-colonial writing and literary translation*, in AA. VV., *Post-colonial Translation. Theory and practice*, edited by S. Bassnett – H. Trivedi, London and New York, Routledge, 1999, pp. 19-40: 19; Silvia Albertazzi, cit., 2000, p. 142.

¹⁰⁸⁸ Cfr. Sandro Mezzadra, *Introduzione*, in AA. VV., *Traduzione e cittadinanza. Il contributo degli studi postcoloniali. Atti del convegno Prospettive internazionali su lingua, cultura e cittadinanza: l'italiano come lingua seconda nella formazione universitaria in Emilia-Romagna* (Rimini, 4-5 febbraio 2008), Volume II, (a cura di) Giuliana Benvenuti – Sandro Mezzadra, Bologna, I libri di Emil, 2009, pp. 11-20.

¹⁰⁸⁹ Cfr. Édouard Glissant, *Poetica del diverso*, Roma, Meltemi Editore, 1998, p. 37.

¹⁰⁹⁰ Cfr. Giuliana Benvenuti – Remo Cesarani, *La letteratura nell'età globale*, Bologna, Il Mulino, 2012, p. 148.

¹⁰⁹¹ Ivi, pp. 148-149.

¹⁰⁹² Cfr. Graziella Parati, *Introduction* in G. Parati, cit., 1999, cit., pp. 13-42: 16.

¹⁰⁹³ Loredana Polezzi, *Questioni di lingua: fra traduzione e autotraduzione*, in AA. VV., *Leggere il testo e il mondo*, cit., 2011, cit., pp. 15-31: 21.

¹⁰⁹⁴ Amara Lakhous, cit., 1999.

*per un ascensore a piazza Vittorio*¹⁰⁹⁵ e successivamente, l'ha riscritto in italiano¹⁰⁹⁶.

Va sottolineato che, nella seconda fase della letteratura migrante in Italia, emergono tante tattiche di affrancamento dall'immedesimazione nel profilo autobiografico o testimoniale mediante il ricorso all'intertestualità e l'utilizzo, oltre all'italiano "neo-standard", dei dialetti regionali, per quanto artificioso e sporadico¹⁰⁹⁷. Analizzare le strategie traduttive messe in atto per "trasportare" le forme, i significati, gli effetti stilistici oltre alla portata sociologica della letteratura migrante nel panorama mondiale delle letterature sarebbe un compito infinito per la critica postcoloniale soprattutto se visto da una prospettiva emancipatoria.

La mappatura "istituzionale" della letteratura migrante in Italia, dopo tutto, insiste ancora sulla marginalità, in termini estetici e letterari, considerandola come "minore" e proveniente da lingue e paesi "periferici"¹⁰⁹⁸. Quaquarelli suggerisce di riconoscere alla letteratura migrante "lo statuto di letteratura italiana, [...] sullo sfondo di una dimensione transculturale delle lettere"¹⁰⁹⁹. E ancora, basandosi sulla "esuberanza terminologica" e sull'effetto straniante che ha prodotto la letteratura migrante, Mengozzi suggerisce la costruzione di una "[...] una cornice teorica utile per inquadrare alcuni fenomeni culturali e letterari, [...] ma non certamente per definire un gruppo di scrittori, la loro identità, la loro letteratura"¹¹⁰⁰.

Nei meandri dei meccanismi globalizzanti e omologanti in corso attualmente e in forza delle politiche globalizzanti nei programmi di formazione ed educazione umanistica, la questione del canone, visto ancora in Italia come titolo immodificabile di un'identità culturale "eurocentrica", si trova in bilico fra tendenze conflittuali, che si atteggiavano gradualmente ai compromessi, dovuti non più al beneplacito accademico, ma piuttosto alla dinamicità dell'impegno sociopolitico del pubblico ricevente che potrebbe essere decisivo se fosse in grado di raggiungere coerentemente, nella concezione gramsciana, un certo consenso sovrastrutturale, collegato

¹⁰⁹⁵ Amara Lakhous, *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Roma, Edizioni e/o, 2006.

¹⁰⁹⁶ Loredana Polezzi, *Questioni di lingua: fra traduzione e autotraduzione*, in AA. VV., *Leggere il testo e il mondo*, cit., 2011, cit., pp. 15-31: 25.

¹⁰⁹⁷ Ugo Fracassa, *Strategie di affrancamento: scrivere oltre la migrazione*, in AA. VV., *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, cit., pp. 179-199.

¹⁰⁹⁸ Lucia Quaquarelli, *Definizioni, problemi, mappature* in AA. VV., *Leggere il testo e il mondo*, cit., 2011, cit., pp. 53-64: 54.

¹⁰⁹⁹ Ivi, p. 58.

¹¹⁰⁰ Ivi, p. 72.

capillarmente alla cittadinanza planetaria umanizzante che si allarga sempre più.

A mio parere, forse la chiave d'accesso più opportuna alla letteratura migrante dovrebbe partire da una prospettiva de-colonizzante ed emancipante, inquadrabile all'interno delle pratiche messe in atto nella letteratura italiana: partire da un intellettuale migrante, come Edward Said nel suo *Orientalismo*, che attraversa i confini della propria nazione, cultura e storia in cerca di snodi e svincoli in grado di connettere le culture del mondo, in un atteggiamento eticamente comprensivo di ciò che sembra estraneo ed esotico¹¹⁰¹. Said, infatti, ci ha mostrato quanto sia importante scavare negli archivi della storia e della cultura per individuare le radici ideologiche che hanno dato vita all'immaginario europeo dell'Oriente, con lo scopo di acquisire una coscienza geopolitica

entro un insieme di testi poetici, eruditi, economici, sociologici, storiografici e filologici; [...] ma anche di una serie di “interessi” che, attraverso cattedre universitarie e istituti di ricerca, analisi filologiche e psicologiche, descrizioni sociologiche geografico-climatiche, l'orientalismo da un lato crea, dall'altro contribuisce a mantenere¹¹⁰².

D'altra parte, l'impostazione teorica di tutto quanto concerne le varie forme di interazione culturale: trans-, intra-, inter, multi ... ecc. con l'alterità diversa può rappresentare uno *spazio di scarto* fra le culture, secondo François Jullien; uno spazio che si trasforma dinamicamente in un catalizzatore positivo fra “l'Occidente della ragione” e “l'Oriente dell'intuizione”, producendo altre linee di confronto nel dialogo interculturale, nella biodiversità culturale e nella dissidenza dell'intellettuale¹¹⁰³.

Con il declino delle posizioni ideologiche totalizzanti e l'avvento di modelli sociali molteplici, Remo Ceserani, fra gli altri, invita a dedicare spazio ai processi di meticciamiento culturale, agli innesti delle poetiche e all'ibridazione degli stili in modo da poter allargare gli steccati tradizionali dei canoni e della letterarietà occidentale per diventare effettivamente inter-

¹¹⁰¹ Cfr. E.W. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'oriente*, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 120.

¹¹⁰² Ivi, p. 21.

¹¹⁰³ Il sinologo francese François Jullien mette a fuoco la funzione creativa dell'«écart» negli studi culturali. Cfr. François Jullien, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*, Paris, Éditions Galilée, 2012. Per approfondire altre linee creative, risultanti dalla filosofia dell'«écart» nel dialogo interculturale, nella biodiversità culturale e nella dissidenza dell'intellettuale, cfr. Riccardo Rigoni, *Tra Cina ed Europa. Filosofia del dell'«écart» ed etica della traduzione nel pensiero di François Jullien*, Milano-Udine, Mimesi, Pensieri d'Oriente, 2014.

culturali¹¹⁰⁴. E questo sarebbe importante soprattutto a partire dagli inizi delle tendenze mondializzanti nelle tipologie letterarie sin dal Settecento, raffigurabili nei termini di “mondo”, “globo” e “pianeta”¹¹⁰⁵, sopravvissuti, fra l’altro, grazie al concetto goethiano di *Weltliteratur*. La letteratura migrante ha aperto dei varchi in questo senso nei modelli dominanti, soprattutto per quanto concerne la voce silenziata dell’Altro e l’esigenza di avere modelli interattivi inter-culturali, invece che modelli giustapposti insieme senza apertura verso l’alterità in forma multi-culturale o intra-culturale¹¹⁰⁶, dialogando, in tal modo, non solo sugli/le altri/e ma anche con gli altri/e per raggiungere, soprattutto attraverso pratiche educative, una cittadinanza inter-culturale in prospettiva planetaria¹¹⁰⁷. Nell’insegnamento della letteratura, Gerald Graff suggerisce

lo studio dei cambi di paradigma, dei cambi di canone, delle traduzioni, in modo da mostrare l’aspetto proteico del canone e, pur non facendo a meno della necessaria parzialità interpretativa, insegnare il “conflitto” [...] che rode alla base l’apparente monolite del canone¹¹⁰⁸.

È una tendenza educativa che incide soprattutto sul profilo della competenza linguistica di chi impara per motivi socioculturali, e non semplicemente per motivi pragmatici legati alla quotidianità¹¹⁰⁹. Un aspetto questo che diventa evidente nella seconda fase della “letteratura italiana della migrazione” soprattutto in scrittori che narrano di protagonisti “stranieri” che parlano come gli autoctoni come, per esempio, Amara Lakhous, che riesce, innestando nella sua scrittura uno sperimentalismo linguistico polifonico, a riprendere dialettalismi italiani, come capita in *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*¹¹¹⁰. Diversamente dagli sviluppi significativi degli studi letterari sulla letteratura migrante in Gran Bretagna, Francia e Germania, e soprattutto

¹¹⁰⁴ Remo Ceserani, *Il canone del moderno: il Novecento letterario* in Ugo M. Olivieri (a cura di), *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*, Milano, Bruno Mondadori, 2001, pp. 210-211.

¹¹⁰⁵ Remo Ceserani - Giuliana Benvenuti, cit., 2012, pp. 7-9.

¹¹⁰⁶ Cfr. Serge Gruzinski, *La pensée métisse*, Paris, Fayard/Pluriel, 2012.

¹¹⁰⁷ Giuseppe Mantovani, *Fare ricerca “con”, non “su” gli altri. Ma chi sono gli “altri”?*, in C. Arcidiacono – F. Tuccillo (a cura di) *Ricerca interculturale e processi di cambiamento. Metodologie, risorse e aree critiche*, Caserta, Melagrana, 2010, pp. 39-41

¹¹⁰⁸ Antonio Bibbò, “Canone e canoni”, in Francesco de Cristofaro (a cura di), *Letterature Compare*, Roma, Carocci Editore, 2014, pp. 227-52.

¹¹⁰⁹ F. Minuz, “Insegnamento dell’italiano L2 ad adulti in contesti di immigrazione” in A. Benucci e G. Caruso (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d’uso e integrazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2012, p. 126.

¹¹¹⁰ Amara Lakhous, cit., 2006.

negli Stati Uniti, la maggioranza delle cattedre accademiche del “Belpaese” li relega ancora la letteratura della migrazione ai campi extra-letterari, come l’antropologia e la pedagogia interculturale. Una situazione che colloca la fruizione di tale letteratura assai lontano dal pubblico degli studenti o quantomeno circoscritto nelle tematiche dell’immigrazione e dell’interculturalità, fatto che può precludere la portata innovativa dell’insegnamento della lingua italiana sia agli immigrati in Italia sia all’estero, fra mondi dinamici di pedagogie planetarie.

Nonostante gli echi altisonanti dei dibattiti attinenti all’insegnamento della letteratura migrante all’interno dei canoni europei, fra chi è pro le “grandi opere” della letteratura e chi è proteso ad attraversare i confini occidentali, una spinta concreta per la messa in pratica dei modelli meticci è ancora in fieri schiacciata fra vari fattori conflittuali, soprattutto sociopolitici e legislativi¹¹¹¹.

Forse l’empatia è la prima chiave in ogni contatto con l’alterità, in modo da consentire un buon ascolto e una partecipazione emotiva come, fra l’altro, ha proposto Marianella Scavi¹¹¹². Inoltre, in riferimento al Foucault, che parla di “eterotopia” contro gli “spazi che inquietano”¹¹¹³, Massimo Fusillo riesce a sviluppare, tramite la metafora di “stare da entrambe le parti di uno specchio”, un’ottica antigerarchica del sapere¹¹¹⁴, verso un’educazione democratica.

C. FRA DUE TENSIONI CONTRASTANTI

Nei confronti delle narrazioni dominanti, i narratori migranti costituiscono voci subalterne che sono riuscite, in un certo senso, a rompere la gabbia del silenzio della postmodernità. Secondo Nora Moll, questi autori si fanno portatori di rinnovamento dell’immaginario poetico e politico di una

¹¹¹¹ Cfr. Remo Ceserani - Giuliana Benvenuti, cit., p. 177.

¹¹¹² Cfr. Marianella Scavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Milano, 2000.

¹¹¹³ Michel Foucault, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Éditions Gallimard, 1966, pp. 9-10.

¹¹¹⁴ Massimo Fusillo, “Passato presente futuro”, in Francesco de Cristofaro (a cura di), *Letterature Compare*, Roma, Carocci Editore, 2014, pp. 13-30.

nazione intera¹¹¹⁵. Tale atteggiamento vede il fenomeno migratorio come ricco di “intellettuali al bordo del politico tra Orienti e Occidente”, che fungono, fra l’altro, da “catalizzatori” di immaginari poetico-politici”, realmente portatori di

paradigmi interpretativi centrati sul rapporto tra testo ed extra-testo e sul problema dell’intrusione in campo estetico di posizionamenti politici, categorie materiali e simboliche provenienti da luoghi e discorsi “altri” rispetto a quelli del dominio estetico tradizionale¹¹¹⁶,

innescando, di seguito, una riconosciuta “riscrittura della categoria di “nazione” e di “letteratura nazionale”, non più inquadrata nelle linee dell’estraneità o dell’esotismo.

Gnisci, nel 1991, è stato il primo studioso a segnalare l’esistenza nascente di una Letteratura Italiana della Migrazione e della Mondializzazione (LIMM) con il libro *Il rovescio del gioco* del 1992. Secondo Gnisci, il concetto di complessità che risiede nell’azione transculturale può implicare tre forme co-evolutive di pensare e di agire: la ‘decolonizzazione’ della mente europea, la ‘creolizzazione’ delle nostre vite, e la ‘mondializzazione’ dello spirito vitale e civile degli europei. In tal modo, insieme, l’immaginario mondiale, il pensiero critico e la migrazione da tutti i mondi verso di “noi” sono le guide giuste per la civiltà europea. Tutte le esperienze meticce di cui sono portatori i migranti, possono agire socialmente e transculturalmente insieme ai migranti stessi e partecipare così alla nuova storia del mondo, che non è più quella europea: la “letteratura del mondo” e il pensiero critico oltre alla poetica “utopica” dei migranti di tutto il mondo che si incontrano in Europa possono, soprattutto oggi, educare a salvare l’Europa e il “fardello dell’uomo bianco” nel secolo XXI¹¹¹⁷.

¹¹¹⁵ Cfr. Nora Moll (2015) in Fulvio Pezzarossa, “Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante”, *L’immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Eds. Silvia Albertazzi, F. Bertoni, E. Piga, L. Raimondi, G. Tinelli, *Between*, V.10 (2015), <http://www.Betweenjournal.it/>

¹¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹¹⁷ Cfr. il sito (consultato 20/12/2020) <https://gutenbergcalabria.it/aut/armando-gnisci/>

D. UNA VISIONE IMAGOLOGICA

I presupposti europei dell'imagologia non si possono applicare meccanicamente alla letteratura della migrazione, soprattutto per ovvi motivi contenutistici dove i caratteri di un'identità culturale si confondono e si complicano con gli altri tratti degli "altri popoli". Si assiste a veri e propri "percorsi imagologici" fatti di miti, miraggi, pregiudizi razziali e stereotipi etnici da demistificare e infrangere negli ingranaggi di una "nuova letteratura del mondo", secondo Armando Gnisci. Attraverso un profilo imagologico – ermeneutico, il lavoro del comparatista che si occupa dei rapporti con la diversità dei contesti etnici e sociali può scoprire nuove "possibilità di riflettere su questioni di portata mondiale, proponendosi nel modo più immediato e convincente possibile e usando le "nostre" lingue nazionali", soprattutto sapendo che nel contesto attuale "non è più possibile prescindere dalle voci e dagli sguardi che provengono da una prospettiva culturalmente esterna ma materialmente interna, e che sono in grado di rovesciare numerosi luoghi comuni, pregiudizi e images letterarie".

Lo studio imagologico pone l'enfasi sugli scarti tra due ordini di realtà culturali, e sulle conseguenze relazionali fra identità e alterità in termini di "mania", "fobia" o "filia" secondo il velo interpretativo mirato. Per esempio, Nel testo di Ennio Flaiano del 1947, *Tempo di uccidere*, emerge "il detto e il non detto" per quanto concerne la relazione coloniale tra il popolo colonizzatore e quello colonizzato. Tramite l'io narrante, quello di un tenente dell'esercito italiano stanziato in Etiopia tra il 1935 e il 1936, emergono tanti risvolti di crisi morale, rappresentati nelle frasi lapidarie anteposte al diario del protagonista: "Le colonie si fanno con la Bibbia alla mano, ma non ispirandosi a ciò che vi è scritto". Tali appunti dimostrano l'ipocrisia delle sovrastrutture ideologiche (oscillanti tra l'esigenza di "civilizzare" e quella di "convertire" le popolazioni indigene). Ma quando Flaiano scrive: "Influenza delle canzonette sull'arruolamento coloniale. Alla base di ogni espansione, il desiderio sessuale", non vuole riflettere solo metaforicamente valenze sessuali, ma anche sulla ricerca reale nelle colonie della "libera espressione di fantasie erotiche alimentate da canzonette e "film Paramount", nonché dall'orientalismo secolare della cultura occidentale".

Per fare un altro esempio, attraverso la poesia di Pasolini, emergono tante utopie in fase di realizzazione sul cammino dal selvaggio al razionale che riguardano, per esempio, la fratellanza tra le classi povere attraverso i valori condivisi fra i migranti che possono popolare tutto il Mediterraneo e i compagni operai che imparano la gioia della vita e i borghesi che imparano la gioia della libertà.

Ancora, con *Avventure in Africa* di Gianni Celati (1998) ci si arrende a una particolare coscienza del sentirsi fuori luogo, in un modo allude a Bruce Chatwin quando affrontava prima il tema dell’Africa,

ragionando in *What Am I Doing Here* (Che ci faccio qui?, 1988) sulla difficoltà di formulare un’interpretazione delle culture del continente che rendesse ragione della loro complessità storica e sociale, e preferendo a un discorso simulante una maturità di comprensione e informazione quello ricalcante lo sguardo di viaggiatori-esploratori più antichi, come Montaigne, in Europa, e Ibn Battuta¹¹¹⁸.

Nell’immergersi nell’alterità africana, Celati ammette il suo pieno smarrimento che può corrispondere a uno sguardo autocritico, preceduto da una sua sospensione del giudizio immediato, “lasciando scorrere le sue osservazioni di viaggiatore non più sentimentale e individuale, bensì normale, e individuato come tale anche dalle persone incontrate durante il viaggio”¹¹¹⁹.

D’altro canto, però si ritrovano nella cultura italiana posizioni diametralmente opposte, in chi ritrova, nella letteratura della migrazione, una “piattezza linguistica e immaginativa” e concepisce la produzione migrante tramite “plurimi segnali di addomesticamento e infantilizzazione”¹¹²⁰. A titolo esemplificativo, Pezzarossa rivolge un atto di denuncia dell’atteggiamento politico dei grandi marchi editoriali di sdoganare “persino “falsi” editoriali, personaggi esotici provenienti da luoghi fantasiosi [...] senza stimolare novità sul piano della invenzione tematica, dei meccanismi narrativi, delle forme testuali, del linguaggio multilingue”, invece di riflettere sui “marginii d’azione dell’artista “dissidente” rispetto alle leggi del mercato e dell’industria culturale”¹¹²¹. Pezzarossa conclude denunciando la frammentarietà e la stereotipazione sull’editoria migrante in Italia, commentando, per esempio, sulla replica del genere del poliziesco, che si trova nel secondo romanzo *Amor Dekhis* (2013)¹¹²², come segue:

¹¹¹⁸ Armando Gnisci, Franca Sinopoli, Nora Moll, *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, cit., p. 172.

¹¹¹⁹ *Ibidem*.

¹¹²⁰ Cfr. Walter Baroni, *Contro l’intercultura. Retoriche e pornografia dell’incontro*, Verona, ombre corte, 2013; in Fulvio Pezzarossa, “Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante”, *L’immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Eds. Silvia Albertazzi, F. Bertoni, E. Piga, L. Raimondi, G. Tinelli, *Between*, V.10 (2015), pp. 21-22. <http://www.Betweenjournal.it/>

¹¹²¹ Fulvio Pezzarossa, “Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante”, cit., pp. 1-2.

¹¹²² Amor Dekhis, *Dopotutto ognuno è solo*, Barbera, 2013.

elementare realismo di dialoghi semplificati, ma sovrabbondante di zeppe, riempitivi e digressioni nonché di passaggi topici di una ‘spy story’ elementare, Salah/Salé, depresso per la crisi coniugale con la compagna italiana e l’ansia del pensionamento è immediatamente sedotto dalla figura di Nur, meccanico collage dei più biechi stereotipi femminili d’Oriente: un’antropologa e femminista specializzata sui temi della donna islamica¹¹²³.

Nei romanzi di Amara Lakhous, Pezzarossa trova sviluppi dalla “vaga suggestione gaddiana”, soprattutto in *Scontro di Civiltà* (2006) ma orientati verso una “esplorazione pirandelliana dell’identità italiana fra italianissimi, italiani anti italiani e nuovi italiani” ne *La zingarata della verginella* (2014)¹¹²⁴. Ma tale direzione che aggredisce “la pregiudiziale accusa di propensione al furto della popolazione rom, in comparazione coi sottaciuti guasti dalla finanza globalizzata sperimentale”, finisce, secondo Pezzarossa,

sovrastata dal ricorso ai consueti riferimenti dei volumi precedenti: giallo, commedia all’italiana, fede calcistica, suggestioni di una cronaca effettivamente invasiva, ma subita fin quasi ad alludere al volume istantaneo, che porta in scena stupri etnici e baby-squillo¹¹²⁵.

Pezzarossa sostiene che il romanzo di Lakhous (2014), ritenuto scorrevole da un pubblico medio, ha scarnificato, per affermare una mentalità antirazzista, la raffigurazione dei personaggi e una “possibile dialettica tra originalità creativa ed esigenze editoriali”. Con il sostegno di un’argomentazione di Julia Kristeva in *Semiotico e simbolico* (1979), Pezzarossa ritiene che

l’ansia di recupero della lingua materna manifesti una mentalità potentemente regressiva, l’introversione del soggetto narrante e narrato a fronte dell’impegno nella dimensione sociale, smentendo preventivamente il pullulare di fantasie sulle potenzialità innovative dell’ibridismo linguistico¹¹²⁶.

In più, Pezzarossa, nei confronti del tema delle narrazioni postcoloniali, da parte dei narratori migranti, valuta, per esempio, *Roma negata* di Igiaba

¹¹²³ Fulvio Pezzarossa, “Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante”, cit., p. 15.

¹¹²⁴ Amara Lakhous, *La zingarata della verginella di Via Ormea*, collana Dal Mondo, Roma, Edizioni e/o, 2014.

¹¹²⁵ Fulvio Pezzarossa, “Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante”, cit., p. 17.

¹¹²⁶ Fulvio Pezzarossa, “Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante”, cit., p. 20.

Scego¹¹²⁷, che narra percorsi storici complessi fra un colonialismo italiano e drammi personali, come una “saccente ingenuità”, fondata “sulla scorta di un’informazione storica di seconda mano”¹¹²⁸. Egli argomenta che, grazie alla spontanea aspirazione narrativa, all’ “intrusione in campo estetico di posizionamenti politici, categorie materiali e simboliche provenienti da luoghi e discorsi “altri” rispetto a quelli del dominio estetico tradizionale”¹¹²⁹, la cultura letteraria di tanti scrittori migranti subisce ancora forti menomazioni estetiche e deboli cesure, soprattutto quelle riguardanti “l’elementarità dozzinale delle descrizioni” e tale posizione “ferma a un grado zero di narratività referenziale, snocciolando una galleria di ingenuità dilettantesche”¹¹³⁰, fatto che rappresenta un fenomeno, secondo Pezzarossa, ancora lontano “dalla capacità di esprimere nel rapporto tra testo ed extra-testo”. Anzi, sarebbe una situazione che magari conduca a “un ripensamento del rapporto tra politico ed estetico nel testo letterario, nel binomio stesso letteratura-nazione e nei processi che riguardano la costruzione e decostruzione dei canoni letterari e la memoria culturale”¹¹³¹.

Dopo l’undici settembre, la letteratura migrante, secondo Pezzarossa, costituisce gradualmente uno spazio di resistenza e scontro ma di taglio progressivamente marginale dove non sa produrre altro che “reificazione dei pregiudizi e del politicamente corretto”. In fin dei conti, a Pezzarossa risulta

difficile sostenere che tali scritture possano affermarsi autorevolmente nel sistema culturale, e che tali intellettuali dal riconoscibile profilo multiculturale, latori di proposte innovative a fronte di una trasformazione epocale nel tessuto sociale della penisola, possano contrastare il discorso apocalittico dominante intorno ai fenomeni migratori¹¹³².

Mi sembra, dunque, inattendibile una vera e propria portata formativa o didattica reduce dalla narrativa migrante per lo scontato sbilanciamento politico-editoriale.

¹¹²⁷ Rino Bianchi, Igiaba Scego, *Roma negata. Percorsi postcoloniali nella città*, Ediesse, 2014.

¹¹²⁸ Fulvio Pezzarossa, “Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante”, cit., p. 21.

¹¹²⁹ Ivi, pp. 23-24.

¹¹³⁰ Ivi, p. 22.

¹¹³¹ Ivi, p. 24.

¹¹³² Ivi, p. 21.

E. UN CANONE ISTITUZIONALMENTE IDEOLOGICO

Storicamente, il canone rappresenta il discrimine che distingue l'ortodossia di una certa opera dalla propria eterodossia, prima verificato nel campo religioso e ideologico. Ma poi, esteso ai campi di formazione nelle scuole e nelle università¹¹³³.

Il canone occidentale di Harold Bloom (1996) viene anglocentricamente presentato in una versione assai personale e tendenziosa. Dai tanti e vari tentativi di ridimensionamento degli scrittori “canonici”, appare chiaro che i canoni non sono il riconoscimento di una scala di valori estetici o morali rigidi e fissi nel tempo, ma saranno piuttosto una formazione storica, continuamente revisionata e riformata da un particolare politica educativa al fine di adattarsi alle nuove esigenze, soggette alla continua riformulazione di valori e tradizioni, magari deducibili da una messa a fuoco dei conflitti fra culture o sistemi valoriali, innervati con le loro relative contingenze, come le passioni e le adesioni ideologiche.

In *The University without Cultures?* (1996), Bill Readings descrive l'università in Canada non più come luogo di indagine e crescita del sapere, proprio come descritto da Lyotard nella sua *Condizione postmoderna* (1979). Ma anzi come una grande impresa manageriale¹¹³⁴. Readings collega strettamente la formazione dei canoni letterari con la fondazione degli Stati-nazione nell'epoca moderna. Ciò varrebbe per tutti i paesi, ma se il dibattito sul canone negli Stati Uniti fosse davvero così ampio, esso non prevedrebbe la stessa spinta né in Italia né in Europa. Sarebbe scontato ricordare le numerose diversità che hanno caratterizzato la tradizione letteraria italiana e gli sforzi del periodo risorgimentale e di quello unitario per ricostruire una forte tradizione unitaria nazionale, secondo l'esempio della *Storia della letteratura italiana* di Francesco De Sanctis (1870)¹¹³⁵.

Lo stesso atteggiamento unificatore si osserva all'interno delle letterature tedesche, inglesi e francesi fino all'avvento del fenomeno delle letterature post-coloniali di tanti scrittori indiani, africani, caraibici ... ecc. Tale atteggiamento procede dall'atto dell'unificazione basandosi su un “fondo comune” sotteso alle differenze, conferendole continuità raffigurata nelle opere della tradizione letteraria classico-cristiana europea. Tale atteggiamento non rivendica più le proprie radici culturali ma piuttosto le proprie scelte libere e consapevoli, come in Svevo, Conrad, Nabokov, Beckett, Cortazàr e

¹¹³³ Luigi Weber, “Giuliana Benvenuti – Remo Ceserani, *La letteratura nell'età globale*”, *Between*, vol. III, n. 6 (November 2013), <http://www.Between---journal.it/>

¹¹³⁴ *Ibidem*.

¹¹³⁵ *Ibidem*.

tanti altri. Sembra difficilmente praticabile l'idea stessa di un mito fondativo, basato su opere o magari un'opera che possa nutrire da sé in modo unitario e condiviso l'immaginario europeo o la coscienza europea.

Certamente la letteratura porta sempre delle potenzialità educative che possano accrescere il senso critico, affinare gli strumenti conoscitivi e la ricerca di verità e significati della vita. Le grandi opere letterarie si prestano a fatica alla formazione ideologica dei popoli. Però, nel mondo globalizzato delle differenze, non ci sarà il bisogno di avere grandi narrazioni, quanto di costruire un vero dialogo concreto interattivo e non fra sordi, articolato da una pluralità di voci capaci di produrre un concreto cambiamento, magari istituito sui principi diversi e sui canoni variegati, se non proliferati in direzioni o parallele o conflittuali o alternative come testimoniato negli studi interculturali e nelle pratiche culturali transnazionali. In ogni canone sarà necessariamente inscritto l'atto del mutare, dell'ibridarsi e del meticcio. Ma secondo questa prospettiva plurima, i canoni non perderanno altro che la funzione istituzionale al servizio delle identità.

Sul rischio di perdere un canone meticolosamente ereditato verte la proposta dell'approccio narratologico che ci attiene a conservare il patrimonio culturale per poter trasmetterlo incolume alle future generazioni¹¹³⁶. Il testo letterario costituisce una miniera culturale dal carattere complesso e specifico che andrebbe esplorata attraverso esercizi innovativi. Altrimenti, verrà spento con tali *media* e sussidiari dalle eccessive schede esplicative o con gli esercizi linguistici forzati sotto il velo fasullo di "grammaticalismo" o "classificazione"¹¹³⁷. Innanzitutto, bisogna comprendere le esperienze del discente, sviluppare le sue capacità di espressione e stimolare la sua

¹¹³⁶ George Steiner dichiara: "Qui si definisce lo scopo precipuo della scuola: la conservazione e trasmissione di quella parte del passato storico e intellettuale (il canone) che costituisce un investimento valido per il futuro. In quale senso o accezione, lo ha spiegato Steiner in questi termini: quando un giovane studente "è stato esposto al virus dell'assoluto, quando ha visto, udito, odorato la febbre in coloro che sono alla ricerca della verità disinteressata, gliene rimarrà come un riverbero. Per il resto della sua vita privata, magari del tutto normale, priva di distinzione, questa persona possiederà una protezione contro il vuoto". Cfr. Uberto Motta, *Il canone letterario e il ruolo della scuola*, in «Lineatempo», Rivista online di ricerca storica letteratura ed arte, 10, 2009. (pp. 5-6).

¹¹³⁷ Silvia Tatti commenta: "Un linguista autorevole come Luca Serianni si è pronunciato, nella sua lezione di congedo dall'insegnamento universitario, contro il fatto di assoggettare il testo letterario a esercizio linguistico che rischia di spegnere ogni piacere per la lettura, [ma considerarlo invece come un'ottima opportunità per incrementare la varietà di linguaggi e ... ulteriore modalità di approccio alla comunicazione". Cfr. Silvia Tatti, *Insegnare didattica della letteratura: una riflessione operativa per la formazione degli insegnanti*. Griseldaonline» 16 (2016-2017). Pp. 8-9.

⌘<http://www.griseldaonline.it/dibattiti/fahrenheit-151/insegnare-didattica-della-letteratura-tatti.html>

immaginazione mediante l'uso effettivo e concreto di vari linguaggi delle immagini compresi quelli filmici, musicali ...ecc.¹¹³⁸. L'entusiasmo del docente dovrebbe mostrarsi spontaneamente senza motivazioni artificiali né forzate ed essere tale da ricordare, a titolo esemplificativo, quello spirito patriottico che andava a trovare nei testi risorgimentali non solo delle mappe cognitive ma anche dei modelli di comportamento. In tal modo, le esperienze ricavabili dal testo, soprattutto se sensibilizzate da alcune istanze percettive come lo straniamento, possono tornare

sul presente con maggiori strumenti conoscitivi. [Diversamente] l'approccio narratologico spesso rimane fine a se stesso; può funzionare come strumento tecnico, ma non può costituire la principale strada di accesso al testo letterario e spesso comporta un allontanamento emotivo dalla letteratura che ne vanifica l'apporto formativo¹¹³⁹.

Il compito dell'insegnante, quindi, può girare attorno al reticolo degli strumenti di analisi da fornire su vari piani testuali: formali, espressivi, formativi, storici. Ovviamente non fine a se stessa ma coniugabile con altri spunti di contatto / contagio importabili da altre discipline per creare tale rapporto osmotico e referenziale del testo contestualizzato con il vissuto concreto della realtà. Al discente ci vorranno parecchie competenze interpersonali e sociali da sviluppare: linguistiche, lessicali, critiche, culturali, comunicative, ... ecc. che diventeranno raggiungibili soprattutto con la guida dell'insegnante.

¹¹³⁸ Marielle Macé ammette: «Probabilmente ho davvero sentito la consapevolezza e il desiderio di una vera e propria rottura rispetto a un'analisi semiotica o narratologica della lettura che tende a farne un'attività non solo separata, ma anche autonoma e quasi esorbitante, di decifrazione. Per me si tratta invece di un'attività più molteplice ed eterogenea di come l'abbiamo finora immaginata, della quale alcuni scrittori e saggisti contemporanei hanno fornito una descrizione fenomenologicamente più corretta. Si trattava quindi di tagliare un po' i ponti momentaneamente con la semiotica e la narratologia, per andare a cercare le risorse sul fronte dell'estetica e delle teorie del quotidiano e affidandosi alla descrizione letteraria come strumento di pensiero». Cfr. M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, 2011, (trad. it.) *La lettura nella vita. Modi di leggere, modi di essere*, «Quaderni della ricerca», 4, Torino, Loescher, 2016. In Simone Giusti, Federico Batini, *Imparare dalla lettura*, «I Quaderni della ricerca», n. 5, Loescher, Torino, 2013, p. 86.

¹¹³⁹ Sulla trasversalità formativa del testo letterario soprattutto negli approcci pluridisciplinari, il testo letterario verterà svolgendo quel ruolo di trasmettere se non edificare stimoli per approfondire discipline meno curati analiticamente come l'arte, la musica, l'opera, il cinema "non necessariamente in chiave di comparazione intersemiotica o attraversamento tematico, ma anche come spunto di riflessione su come si costruisce un racconto nei diversi linguaggi e come combinazione di modalità espressive" oltre al dinamismo dilagante del rapporto interattivo tra lettore e testo verificato in modo eclatante nelle pratiche di scrittura e lettura soprattutto quella a voce alta. Cfr. Silvia Tatti, cit., 2016-2017.

Ogni testo ha il suo linguaggio e ogni linguaggio ha la propria interpretazione. Ma le interpretazioni che sopravvivono sono sempre quelle “istituzionali”, tradizionalmente radicate per mezzo della ripetitività di certi approcci a eventi, oggetti o schemi. Da qui nasce spesso la normatività della conoscenza su approcci diversi: un approccio fortemente realista attraverso i “fili di giunzione” secondo Hempel; un secondo approccio debolmente realista mediante la “tesi della stabilità” secondo Hilary Putnam; un terzo approccio relativisticamente debole o relativisticamente radicale che finisce, secondo Paul Feyerabend, per collegare ogni verità al soggetto o all’autore con il distacco da qualsivoglia verità testuale neanche da ogni condivisione con l’esterno¹¹⁴⁰. A ciò si può integrare la dimensione “umanamente oggettiva” della conoscenza scientifica che ha rilevato Gramsci.

¹¹⁴⁰ Cfr. Stanley Fish, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, 1980.

4. DALLA CRITICA ALLA DIDATTICA MANUALISTICA

A. TRE MODELLI POROSI

Le materie letterarie, così fondamentali per la formazione e lo sviluppo delle capacità critiche e intellettuali, occupano un ruolo sempre più marginale nelle società attuali, soprattutto in quelle interconnesse, ad alta velocità, con la rete internet. In Italia, per esempio, la formazione, fondata sull'immediatezza e sul "saper fare" e adeguata alle esigenze del mercato globale, sta provvedendo quotidianamente a istituire una cultura globale che esige competenze fruibili nell'immediato futuro ed esclusivamente tecniche.

I diversi modelli teorici, già applicati allo studio della letteratura, possono costituire a occhio e croce un riflesso diretto dei cambiamenti culturali in Italia, magari rintracciabili nella strutturazione del canone letterario, rappresentato nei manuali scolastici. Mentre rimane il canone della didattica abbastanza fisso e decisamente invariabile dal Duecento fino all'Ottocento, l'altro canone del Novecento, invece, sta ancora mantenendo confini labili e porosi, cosicché le indicazioni del Ministero dell'Istruzione lasciano un ampio margine di libertà senza fornire una linea guida definitiva

L'attenzione critica, nello spazio degli ultimi due secoli, è passata dalla centralità dell'emittente alla centralità del messaggio sino alla centralità del destinatario¹¹⁴¹; questi tre approcci allo studio della letteratura possono caratterizzare tre periodi diversi della storia della teoria letteraria incidendo sul corpo della didattica della letteratura: il modello "storicistico tradizionale" che prevale fra gli anni Quaranta e Sessanta nel quale i critici letterari e gli insegnanti di letteratura rivestono il ruolo di "interpreti e mediatori del nesso fra identità nazionale, letteratura e racconto storiografico"¹¹⁴², tramandando, in tal modo, la narrazione della propria nazione, elaborata da grandi autori italiani "canonici" nel corso dei secoli, come Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Carducci, Pascoli e D'Annunzio.

¹¹⁴¹ Romano Luperini, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, in "La Capitanata", n. 11, 2002, p. 62.

¹¹⁴² Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, in "Allegoria", n. 58, 2008, pp. 255-263.

La pratica ideologicamente astratta di studiare, spesso passivamente, i testi letterari può implicare principalmente l'operazione di trasmettere, a carattere enciclopedico, una serie di informazioni, osservazioni, nozioni per essere immagazzinate e divulgate in altre sedi tenute a conservare l'identità e il patrimonio culturale, un aspetto sintomatico dell'effettiva mancanza di una reale collaborazione fra critica letteraria e didattica. Fra i campioni rappresentativi di tale modello andrebbe dimostrarsi a titolo esemplificativo: Giuseppe Petronio, *L'attività letteraria in Italia*, Palermo, Palumbo, 1968; Natalino Sapegno, *Disegno storico della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

Mentre, negli anni Sessanta, inizia a farsi spazio in Italia, il modello "formalista-strutturalista", dove lo studio della letteratura, a livello didattico, continua a seguire il modello storicistico quasi fino alla fine degli anni Settanta, come si osserva, per esempio, nelle opere: Salinari-Ricci, *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici* del 1969 e Muscetta, *Letteratura italiana. Storia e testi* del 1972-1979.

Il modello "formalista-strutturalista" inizia a diffondersi lentamente, acquisendo spazi significativi solamente negli anni Ottanta e nella prima metà degli anni Novanta. Nelle scuole, si passa dalla centralità della storia letteraria alla centralità dell'opera in quanto l'insegnante di letteratura, in veste di logotecnocrate, dovrebbe fornire competenze oggettive in approccio astratto e astorico: insegna ad analizzare gli elementi formali e retorici, a smontare i testi nei minimi particolari, raccogliere dati, fare cataloghi e schemi, privilegiando così un rapporto diretto con l'opera ed escludendo i fattori extra-linguistici. Diversamente dal modello "storicistico tradizionale" che mette l'enfasi sulla memorizzazione didattica e sulla periodizzazione, il modello "formalista – strutturalista" porta vantaggi differenti agli studenti riguardante la loro capacità di individuare e analizzare autonomamente tecniche di lettura, sottoponendo a verifica le affermazioni dell'insegnante. Ovvero la competenza impadronirsi di "criteri e procedimenti operativi ben definiti, basati su regole esplicite, che consentono di smontare e decodificare razionalmente i messaggi letterari"¹¹⁴³. Come esito, nelle scuole si parte l'utilizzo di certe antologie che pongono maggiore enfasi sui principi della semiotica, sui concetti di significante e significato, su livello fonologico, morfosintattico, retorico e stilistico. Però, convivono pure i tentativi di compromesso fra il modello strutturalista e l'approccio storicista soprattutto quando si provvede a fornire un quadro storico, le correnti letterarie e un profilo degli autori.

¹¹⁴³ Guido Armellini, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli, 1987, p. 36.

In risposta agli sviluppi delle tecnologie massmediatiche e dell'informatizzazione cambiano radicalmente i modi di percezione, la scala dei valori e i mezzi di diffusione delle idee, e si arriva a una "fusione degli orizzonti", come sostiene il fondatore dell'ontologia ermeneutica Gadamer¹¹⁴⁴. Di seguito, la critica, la ricerca e la didattica letteraria ne risentono una profonda crisi comunicativa con un pubblico che già scarseggia, soprattutto con la prorompente presenza immanente di nuovi *media* di formazione, più facili, più vicini, più attendibili e meno costosi. Tale condizione di duro attrito, gravida di forze conflittuali fra "globalizzazione e glocalizzazione", e intrisa di massicci mezzi di comunicazione e di formazione, può favorire, nella didattica, un modello "ermeneutico" che si attegga all'enfasi sulla "poetica della relazione" sia orizzontale, basata sul continuo dialogo tra il lettore - interprete e il testo, sia verticale, attenta al passato che pesa sul presente ma anche al presente che condiziona il passato¹¹⁴⁵. Secondo Luperini, "L'indirizzo egemonico è fornito dall'ermeneutica, che batte sul momento della lettura intesa come esperienza viva e partecipazione interpretativa. La lettura non descrive né cataloga, ma è un processo di ricerca del senso"¹¹⁴⁶.

Tale procedimento sostanzialmente dialogico nello studio, portatore di dichiarati "scrupoli" democratici ed emancipanti, conduce, ulteriormente, alla centralità del lettore e al momento della lettura che genera l'estetica della ricezione, della quale è principale esponente Hans Robert Jauss, che studia l'orizzonte d'attesa di un'opera letteraria, non più atemporale, anzi, flessibilmente proporzionale alla portata dei suoi significati che può cambiare in base alla lettura, sempre innovativa, che il pubblico ne fornisce nelle diverse epoche storiche, rispettando, però, i confini semantici propri del testo che limitano la possibilità di interpretazioni arbitrarie. Un atteggiamento che si evolve, in direzione sociologica, con Wolfgang Iser per concentrarsi sulla fenomenologia della lettura che analizza, fra l'altro, quanto il processo della lettura possa trasformare il testo in base alle inclinazioni del lettore, al periodo storico, al rapporto tra l'autore e il pubblico, alla circolazione e alla fruizione dell'opera letteraria e come le aspettative dell'interprete possano essere esaudite o deluse. All'interno di tali orizzonti "fusi", la critica tematica, nutrita sul "*medesimo fondo antropologico e simbolico-culturale*"¹¹⁴⁷, può riprodurre studi di antropologia culturale e storiografia dell'immaginario, del costume e della mentalità.

¹¹⁴⁴ Hans-Georg Gadamer, *Verità e metodo*, cit. in G. Tellini, *Metodi e protagonisti della critica letteraria*, Le Monnier, Università, Milano, 2010, p. 198.

¹¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹¹⁴⁶ Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 74.

¹¹⁴⁷ *Ivi*, p. 75.

L'approccio ermeneutico insieme a quello dell'estetica della ricezione e della critica tematica consente una collaborazione feconda tra critica e didattica, poiché, nell'incontro stesso di una comunità ermeneutica concreta di insegnanti e studenti, si può costituire il momento fondamentale del dialogo interpretativo con il testo. Su tali presupposti teorici, democraticamente liberatori e civilmente formativi, sono costruiti i recenti manuali di didattica della letteratura, come quello di Luperini, *La scrittura e l'interpretazione*, uno dei manuali più sperimentali della seconda metà degli anni Novanta, che si prefigge di "una storia letteraria stratificata e multi-prospettica" che contiene "in sé una storia degli intellettuali, una storia delle poetiche, una storia delle forme, una storia delle ideologie, una storia dell'immaginario e dei temi letterari, [...] della ricezione e del pubblico"¹¹⁴⁸.

Questo modello ermeneutico permette di rivalorizzare il testo tramite il dialogo e l'interrogazione sull'opera, dando rilievo alla propria polivalenza su vari piani umani e al motivo per cui importa a "noi" oggi. Tale approccio dialogico allena al confronto e al conflitto delle interpretazioni, insegnando che la "verità" non è unica né monolitica ma relativa e sfaccettata e come il passato non sia un "insieme di dati da memorizzare" ma una "costruzione collettiva dove si scelgono, a seconda dell'epoca, valori diversi".

L'interpretazione del singolo testo dovrebbe richiedere successivamente il passaggio alla serie di testi con esso correlati: tale studio può realizzarsi attraverso la storia dei movimenti letterari, ma anche con percorsi tematici e percorsi di genere. Questi percorsi tematici permettono di mettere in correlazione più testi di epoche diverse, mettendo, fra l'altro, in risalto il rapporto passato-presente; inoltre, raggruppare più testi in vista dei loro temi che portano, consente di accostare opere di autori diversi e dunque di superare i confini nazionali della letteratura per approdare alle letterature straniere, soprattutto con l'impiego dell'approccio interdisciplinare che collega insieme diverse discipline: arti, filosofia e storia.

D'altro canto, i rischi dell'approccio ermeneutico e tematico emergono anche nel momento in cui, magari, cade nell'arbitrio interpretativo un soggetto che non rispetta, in buona fede, le competenze sociolinguistiche, culturali oppure appare poco attento a storicizzare il testo per poter inserirlo debitamente nel proprio contesto storico e comprendere il momento creativo della singola opera e della sua genesi artistica. Per ovviare a tali rischi è indispensabile essere fedeli al testo: l'interpretazione dovrebbe essere fatta partendo dal commento, che ri-assimila in sé l'approccio strutturalista dell'analisi formale dell'opera e la storiografia letteraria "pluristratificata" e

¹¹⁴⁸ Romano Luperini, Pietro Cataldi, Lidia Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Il Medioevo latino e lo sviluppo delle letterature europee dalle origini al 1380*, vol. 1 Palermo, ed. blu, Palumbo, 1996, p. XL.

“pluriprospettica” che possa organizzare e contestualizzare le categorie culturali storiche. In tal guisa, gli indirizzi teorici, utilizzati nelle epoche precedenti, diventano strumenti e non fini per raggiungere una magari “corretta” interpretazione del testo.

Proporre un canone significa compiere un atto ermeneutico e interpretativo, cioè selezionare e salvare dall’oblio determinati autori e opere, ancora portatori di significati e valori, riconosciuti come fondamentali per la nostra società. Secondo Luperini:

la letteratura non è trasmissione inerte di una unica tradizione, ma una sede di conflitti e di contraddizioni: in essa e attraverso di essa si svolge una lotta per l’egemonia che investe temi e contenuti ideologici, tendenze e movimenti letterari, soluzioni di stile e di gusto e anche scelte di politica culturale in cui si riflettono precisi rapporti di potere¹¹⁴⁹.

D’altro canto, in vista del rischio che corre di lasciare una scuola arroccata su vecchie posizioni, saranno molteplici i risvolti di crisi della critica, della didattica della letteratura e della figura dell’intellettuale davanti alla diffusione dei mezzi audiovisivi, multimediali, oltre alla “spettacolarizzazione della vita”, “vetrinizzazione delle persone” soprattutto sul mondo virtuale. Tale condizione, fra l’altro, virtualmente espressiva ha creato una reale distanza straniante e, di seguito, ha prodotto un senso crescente di estraneità al testo letterario, anzi, alla qualità stessa della letterarietà, guardata dagli studenti di scuola, spesso, come una semplice materia scolastica.

Nei manuali degli anni Ottanta e Novanta, c’era poco spazio dedicato alle letterature straniere, capace di confrontarsi e dialogare anche con le letterature extraeuropee. Di conseguenza, nei confronti della presenza di studenti stranieri “immigrati” nelle scuole spesso in numeri in crescendo, si vanno in crescendo gli sbilanciamenti di qualità e quantità fra i contributi di effettivo valore letterario fra apporti nazionali, europei ed extraeuropei nelle antologie degli anni zero in poi. I manuali recenti, portando in considerazione ennesimi fattori fra gli assetti sociopolitici e gli orizzonti “visionari” di una certa “repubblica delle letterature”, procedono verso una “letteratura delle competenze”, nella quale si dovrebbe dimostrare “la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e

¹¹⁴⁹ Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 163.

personale”¹¹⁵⁰. Quindi, si afferma l’atteggiamento del “saper fare” sia in contesto scolastico sia fuori, che, in prospettiva europea, prevede l’esigenza di integrare i diversi sistemi educativi, rinnovare i metodi didattici, uniformare e verificare il sapere acquisito nelle scuole europee, con lo scopo di “rafforzare nei docenti e negli studenti la consapevolezza del rapporto imprescindibile fra educazione linguistico-letteraria e competenze di cittadinanza”¹¹⁵¹. Di conseguenza, per riaffermare la portata formativa degli studi linguistico-letterari nel contesto odierno, si dovrebbe partire dalla centralità formativa del binomio inscindibile delle competenze di lettura / scrittura che, fra l’altro, Zinato ne disegna schematicamente gli strumenti necessari: “1. l’uso critico dell’ermeneutica e della pluralità delle interpretazioni; 2. La dialettica fra attualizzazione e storicizzazione; 3. la messa in rilievo di nessi interdisciplinari; 4. La prospettiva interculturale”¹¹⁵².

Tale approccio delle competenze ha bisogno di raggiungere un *Quadro di riferimento* ben definito e capace di guidare tale metodo didattico: individuare degli indicatori e descrittori gradualmente che permettano di accertare se una determinata competenza è stata effettivamente acquisita o meno; stabilire degli obiettivi minimi, degli standard comuni a licei, istituti tecnici e professionali e determinare criteri per verificare il livello delle competenze raggiunte. C’è, in realtà, un continuo movimento delle proposte formative verso il rinnovamento didattico che gli compete raggiungere i traguardi formativi anche nei tempi difficili come quelli attuali dell’emergenza del COVID-19.

A titolo esemplificativo, oltre alla famosa terminologia tassonomica di Bloom di valutazione, inaugurata negli anni Cinquanta del Novecento, ma poi rivista e modificata nel 2001, si sono aggiunte altre aree e domini agli obiettivi di apprendimento. Sul versante letterario, per esempio, tra il 2012 e il 2013, gli insegnanti coinvolti nel progetto *Compità* hanno provato a definire una scala dei descrittori di riferimento della competenza letteraria / interpretativa per gli ultimi tre anni della scuola superiore di secondo grado, individuando quattro ambiti sui quali operare: *Storicizzazione/attualizzazione*;

¹¹⁵⁰ Commissione europea, *Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF)*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 2009, p. 11, cit. in S. Giusti, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, in “I Quaderni della Ricerca”, n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013, p. 85

¹¹⁵¹ Protocollo d’intesa del progetto *Compità*, articolo 3, p. 8. Cfr. il sito (consultato il 17/12/2020) http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo_compita_.pdf

¹¹⁵² Emanuele Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in “Allegoria”, a. XIII, n. 37, 2001, p. 63.

*Interdisciplinarietà/interculturalità; Lettura interpretativa/ scrittura argomentativa; Opere irrinunciabili*¹⁵³.

Mancano ancora, perfino nelle indicazioni europee e mondiali, espliciti riferimenti alle competenze di crescita personale che servono a verificare il senso della responsabilità, della dignità umana e dell'imperativo etico di liberare se stessi e gli altri con tutti i mezzi possibili, che partono dal locale al globale, e dai rapporti di patriarcato agli abusi di autorità ed eccessivo protezionismo alle questioni ambientali e culturali, ...ecc., tramite i percorsi innovativi degli studi linguistici e culturali, assistiti dall'insegnamento con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Un ampio campo di ricerca e critica da esplorare magari in altre progetti di ricerca.

¹⁵³ Carla Sclarandis, Cinzia Spingola, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in "I Quaderni della Ricerca", cit., p.37.

B. DUE FILONI DI MANUALISTICA

Per l'editoria scolastica rimangono, come criteri fondamentali, le esigenze del mercato, le indicazioni ministeriali e la diminuita capacità di sperimentazione dei docenti. Tali criteri si traducono nella realizzazione di libri di testo "rassicuranti" che confermano le richieste dell'orizzonte d'attesa perché ogni testo innovativo porta rischi collaterali, magari come attestato con *Il Materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis¹¹⁵⁴ che è stato uno dei manuali più sperimentali e rivoluzionari dell'epoca, diffusi tra (1985 – 1990), e che ha sovvertito le impostazioni teoriche dei manuali precedenti.

Nei manuali odierni, ci sono due grandi filoni: uno "canonicamente rassicurante" però, per motivi soprattutto editoriali, diviene anche progressivamente innestabile di una molteplicità di percorsi intrecciati fra temi e generi, un'eredità innovativa degli anni Ottanta e Novanta. Ne fa un campione significativo, *La letteratura* di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria nel quale gli autori hanno mirato a semplificare l'opera: negli *Scenari* dedicati alla presentazione solamente del contesto storico, strettamente necessaria alla "comprensione dei fatti letterari"¹¹⁵⁵, sono stati snelliti i profili degli autori, ridotte le *Analisi dei testi*, le *Proposte di lavoro* e le pagine dedicate alla critica letteraria. Attraverso percorsi per immagini, gli studenti saranno consentiti di cogliere nell'immediato alcuni aspetti della letteratura e del contesto storico nel quale ha vissuto uno scrittore. Gli autori "minori" e laterali, invece, sono presentati attraverso percorsi di genere che includono, fra l'altro, *La grande narrativa straniera*; e percorsi tematici che mettono particolare enfasi, fra altre tematiche, su *La realtà contadina*; *Il romanzo della borghesia*; *Il mito del popolo*; *La guerra, la deportazione, la Resistenza*; *Industria e letteratura*; *L'inquietudine giovanile, con l'intento* di evidenziare i rapporti tra testo, contesto storico-letterario. Il manuale dedica maggiore spazio alle letterature straniere, attraverso percorsi monografici, in parallelo ai collegamenti interdisciplinari con le altre materie artistiche, quali la *Storia dell'arte* utile per la comprensione dei testi, la *Storia del teatro* e il rapporto tra *Letteratura e cinema*.

Nel percorso interpretativo e nella riflessione critica, il manuale fornisce numerosi strumenti per guidare lo studente allo studio: le mappe della letteratura "offrono uno sguardo d'insieme sui fenomeni letterari delle varie epoche"¹¹⁵⁶, attraverso un percorso per generi; note per facilitare la comprensione linguistica dei testi; schemi riepilogativi, mappe cognitive

¹¹⁵⁴ Remo Ceserani, Lidia De Federicis, *Il materiale e l'immaginario*, Torino, Loescher, 1979 - 1988.

¹¹⁵⁵ Guido Baldi, Silvia Giusso, Mario Razetti, Giuseppe Zaccaria, *la letteratura*, Torino, Paravia, 2007, p. III.

¹¹⁵⁶ *Ibidem*.

(mentali, concettuali, tematiche), utili per la memorizzazione e l'apprendimento dei concetti, inoltre, al termine di ogni percorso ci sta una sintesi, fondamentale come guida per il ripasso.

Gli autori del manuale sono riusciti a combinare assieme, in maniera abbastanza equilibrata e semplice, elementi appartenenti a ideologie letterarie diverse tra loro. Nel manuale coesistono vuoi l'approccio strutturalista, rappresentato nelle analisi testuali a carattere linguistico e stilistico, vuoi il modello storicistico, ridotto principalmente alla parte iniziale del manuale e utilizzato per fornire le coordinate essenziali di storia e politica dell'epoca nella quale le opere sono state elaborate. Tuttavia, scarseggiano le interpretazioni critiche e conflittuali, fatto che non può consentire agli studenti di riflettere sui diversi e contrapposti significati conferibili all'opera, magari sotto lo scrupolo di non disorientare il lettore e guidarlo in un percorso semplice e univoco. Nel manuale persiste la centralità degli studi antropologici e dell'immaginario attraverso percorsi per temi e per genere che sono funzionali a tagliare e ridurre il programma, soprattutto affrontando di scorcio gli autori "minori" della letteratura.

L'altro filone, "canonicamente" meno rassicurante, si dimostra sollecitato da istanze ineluttabili: i programmi ministeriali Brocca, la portata innovativa degli anni Novanta, prefigurata nei percorsi tematici, magistralmente dimostrabili nel manuale di Ceserani e De Federicis *Il materiale e l'immaginario*, oltre all'inevitabile avvento della crisi culturale e sociale.

I percorsi tematici, concepiti come un'acquisizione culturale nell'ambito delle letterature comparate e dei "Cultural Studies" soprattutto nelle università americane, possono fungere dal ruolo di scorciatoie e ponti, che sono in grado di legare e confrontare il vissuto degli studenti con l'immaginario del passato, nel quale l'opera è stata elaborata, "avvicinando così i due poli dell'apprendimento che oggi rischiano la reciproca estraneità"¹¹⁵⁷, e consentendo, in tal guisa, di rivalorizzare la letteratura agli occhi degli studenti. Inoltre, i percorsi tematici, utilizzando un approccio interdisciplinare che unisce la storia dell'immaginario con le arti, la filosofia e la civiltà di un'epoca, permettono di porre, sotto i riflettori dello studio, le forme letterarie e i generi, giacché quest'ultimi nascono dall'incontro tra tema e forma.

Di tale filone si fa esponente illustre il manuale *La letteratura e noi* di Luperini che si prefigge l'intento di insegnare la letteratura attraverso "un taglio culturale, e cioè eminentemente storico-antropologico, piuttosto che

¹¹⁵⁷ Romano Luperini, Anna Baldini, Riccardo Castellana, Pietro Cataldi, Paola Gibertini, Lidia Marchiani, *La letteratura e noi*, vol. I, Palumbo Editore, Palermo, 2013, p. VI.

strettamente specialistico in senso tecnico-retorico, o erudito e filologico”¹¹⁵⁸, impiegando i percorsi tematici e per genere ad attraversare e abbreviare il programma scolastico. D’altro canto, prendendo filo dai *Quaderni* di Gramsci magari sulla “traducibilità del linguaggio”, Luperini si riferisce che l’ermeneutica moderna parte dall’assioma dell’“universalità e [...] traducibilità [...] del linguaggio”, e, quindi, l’accesso a opere tradotte può essere consentito anche in sede critica e didattica. Luperini riconosce che le traduzioni dei romanzi, nei quali “le forme del contenuto sono [...] assai più rilevanti degli aspetti fonici e fonico-simbolici”¹¹⁵⁹, consentono un’ottima permeabilità del genere allo studio critico.

Con la pubblicazione del manuale *La letteratura e noi*, (2013 – 2014), gli autori si sono attenuti a sperimentare un metodo invertito di insegnare la storia letteraria, partendo dal tradizionale procedimento deduttivo a un altro prevalentemente induttivo (ma non solo) e puntando così sulla storicità implicita nella testualità letteraria¹¹⁶⁰.

Il modello selezionato dell’esposizione degli autori del canone italiano ed europeo fa leva sui percorsi tematici e sui generi per condurre gli studenti a presenziare, assistiti da ennesimi collegamenti elettronici¹¹⁶¹, a una manifestazione rappresentativa della complessità dei significati e dei valori che la letteratura trasmette e che ancora oggi segnano il nostro presente. In tal modo, *La letteratura e noi* riesce a vincere la scommessa di poter proporre uno studio “ideologico” della letteratura, illustrato come uno “specchio in cui si riflettono il vissuto quotidiano”¹¹⁶², magari capace di

ri-legittimare la letteratura come grande serbatoio di simboli, di immagini e di esperienze ancora attuali o comunque da ridefinire e rivivere sulla base di interessi e di esperienze contemporanei, e come spazio interpretativo di ricerca del senso della vita attraverso le opere¹¹⁶³.

¹¹⁵⁸ Ivi, p. V.

¹¹⁵⁹ Romano Luperini, *Cinque tesi sull’insegnamento della letteratura*, in «L’Ospite Ingrato», VIII, 1, Macerata, Quodlibet, 2005, pp. 96-97.

¹¹⁶⁰ Cfr. Romano Luperini, et al., *La letteratura e noi*, vol. I, cit., p. VI.

¹¹⁶¹ Nel manuale si rimanda alle espansioni digitali: video didattici, analisi di opere d’arte, testi e linee del tempo interattive, indicazioni bibliografiche, materiali per il recupero, dedicati a studenti stranieri o con difficoltà di apprendimento.

¹¹⁶² Vedi il sito (consultato il 17/12/2020) <https://www.lalletteraturaenoi.it/new/index.php/interpretazione-e-noi/339-attualizzare-l%E2%80%99illuminismo-per-una-didattica-della-narrativa-ipermoderna-affinati-e-janeczek.html>

¹¹⁶³ Cfr. Romano Luperini, et al., *La letteratura e noi*, vol. I, cit., p. VII.

Tuttavia, osservate le proposte della riforma Gelmini, la letteratura sembra concepita come una disciplina puramente “oggettiva”, caratterizzata da una serie di informazioni preconfezionate, deprivate di alcun riferimento al momento interpretativo, alla ricerca di senso dei testi, all’interdisciplinarietà e al ruolo della letteratura nella formazione democratica dei futuri cittadini¹¹⁶⁴. In tale prospettiva, la letteratura continua una strada premeditata di marginalità formativa, e, di seguito, una subalternità sociopolitica.

Gran parte del filone ermeneutico che, si posiziona in prima fila fra altri atteggiamenti di rinnovamento didattico della letteratura, vuole accentuare il momento interpretativo ed ermeneutico che considera lo studente come soggetto attivo nei processi di apprendimento, attraversati da ennesimi momenti di lettura e di dialogo critico tra lettore e testo. Tale operazione formativa, fondata sull’approccio interdisciplinare, consente di cogliere i nessi fra letteratura e altre discipline, attraverso raggruppamenti di testi mirati, per percorsi tematici o per genere, ma orientati non più verso percorsi lineari o esclusivamente cronologici, immersi nel susseguirsi di figure e movimenti letterari, ma nel procedere, per esempio, in percorsi plurispettici di epoche storiche diverse e in letterature straniere, per accostare e comprendere forme, strumenti, tematiche e fenomeni letterari, in chiave più larga, sia a livello europeo sia mondiale.

In Italia, tale filone è stato abbastanza accantonato, nell’ultimo decennio, in una ottica di restaurazione, soprattutto con la decurtazione dello spazio dedicato alla sperimentazione in classe, la situazione che ha ridotto il ruolo del docente a fornire competenze più che linee di senso e di argomentazione¹¹⁶⁵. Va sottolineata la condizione delle classi sempre più numerose, con presenza in crescendo di studenti stranieri che richiedono particolare attenzione da parte del docente, oltre al numero in continua diminuzione dei docenti.

Fra i risvolti ancora mancati ma proponibili nella manualistica scolastica, in ottica *coscientizzante*, *responsabilizzante* e *democratizzante*, ci stanno, a maggior ragione, i percorsi tematici e per generi letterari che debbano essere percepiti non solo come puro contenitore formale ma ulteriormente come strategia di scrittura che determina “sia i modi di elaborazione di un testo sia quelli della sua ricezione”¹¹⁶⁶, nel tentativo di abituare lo studente alla complessità e alla problematizzazione, permettendo, in tal modo, di avvicinare l’immaginario letterario a quello degli studenti, di

¹¹⁶⁴ Cfr. Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 15.

¹¹⁶⁵ Cfr. Romano Luperini, et al., *La letteratura e noi*, vol. I, cit., p. IV.

¹¹⁶⁶ Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 228.

studiare la letteratura italiana nel quadro di quella europea e di fare ricorso all'interdisciplinarietà per interpretare i testi letterari.

Lo studio della storia letteraria dovrebbe dimostrarsi stratificata per poter “contenere in sé una storia degli intellettuali, una storia delle poetiche, una storia delle forme, una storia della ricezione e del pubblico”¹¹⁶⁷. Però, nel tentativo di integrare in modo strutturato altri diversi livelli di riferimento, sarebbe opportuno innestare la storia dei generi letterari e la storia delle interpretazioni.

La griglia delle competenze dovrebbe rimanere nutrita fedelmente sui risultati riscuotibili dai momenti dell'ermeneutica e dell'estetica della ricezione, per garantire la sostenibilità degli strumenti dialogici e problematizzanti, e per esorcizzare gli atteggiamenti “violenti” percettibili di tanto in tanto dal pensiero unico.

Nei tempi attuali dell'emergenza COVID-19, emergono simili opportunità per rinnovare la scuola: l'emergenza ha messo in risalto la fondamentale funzione degli incontri diretti nei quali si sentono le voci sia degli insegnanti sia degli studenti, poiché senza dialoghi vivi non ci sarà un effettivo apprendimento. Dai qui, spicca la posizione vitale della scuola come luogo di relazioni che portano ennesimi aspetti cognitivi e affettivi, inscindibili gli uni dagli altri. Le ambizioni democratiche ed egualitarie, sotto l'ombrellone della costituzione, ritornano a ricordare l'imperativo etico di non lasciare nessuno dietro e di non perdere nessuno per strada. Come magari ha riferito Freire, le condizioni di vita che riguardano il benessere o il malessere psicofisico hanno collegamenti diretti sul ritmo della giornata, e, quindi, sul tasso di apprendimento. Di seguito, l'enfasi dovrebbe cadere sullo studente soprattutto nei rapporti e maturati fra scuola e casa. Dare il primato, nell'insegnamento, a ciò che conta per formare “*una testa ben fatta non ben piena*”¹¹⁶⁸, può mettere nel mirino le competenze di lettura e scrittura, residenti magari nella conoscenza multidimensionale che è in grado di leggere la complessità in prospettiva unitaria e non frammentaria.

Le politiche conformiste e ristrettive, rette dal pensiero unico, si sono intensificate con l'emergenza COVID-19, compiendo una marcia retrograda verso i metodi mnemonici e compilativi, che non possono avere orizzonti promettenti per un allievo altro che diventare “burattino obbediente”, deprivato di ogni spirito di iniziativa personale o creativa fuori della classe,

¹¹⁶⁷ Romano Luperini, Pietro Cataldi, Lidia Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, vol. I, Edizione rossa, Palumbo, 2014, p. XL.

¹¹⁶⁸ Cfr. Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina, 2000, p. 15.

che, a sua volta, si trasforma in un cittadino scomunicato da ogni senso etico, quasi un “surrogato alienante”, che, per paura di commettere degli spropositi, da bambino ottemperava ai compiti e, da adulto, continua, quindi, a seguire le tendenze modaiole di ogni settore di vita: educativo, governativo o terapeutico, un modello gravemente denunciato, fra l’altro, da don Milani.

5. ISOMORFISMI IN CLASSE FRA MEDIATORI E COMPETENZE

A. TRA L'INTELLETTUALE E IL MEDIATORE

Romano Luperini argomenta che la resistenza della critica alla crisi dell'insegnamento letterario può costituire, in senso lato, uno dei sintomi della retromarcia, anzi, del tramonto del ruolo prima vincolante degli intellettuali nella vita sociopolitica, soprattutto nei contesti occidentali. Per secoli, l'aspetto "disinteressato" degli intellettuali gli ha legittimato una funzione indispensabile come mediatori nella formazione del senso e dei valori universali. Con l'avvento dello Stato – nazione e con l'avanzamento degli atteggiamenti egemonici per garantire un maggiore consenso alla classe dominante, tale nuovo clero degli intellettuali si è fatto parte del corporativismo dello Stato sia governativo sia privato, fatto che ha tolto agli intellettuali larghi spazi di prestigio e autonomia fino ad arrivare alla quasi sparizione del termine dell'intellettuale, secondo Franco Fortini, finendo come "inutilizzabile"¹¹⁶⁹. Però, il termine è stato, in realtà, riciclato per riprodursi in veste di specialista, esperto o tecnico, che dedica tutte le sue competenze al servizio dell'istituzione dove si arruola, senza rendersi conto delle proprie capacità di vedere o di avvistare oltre il suo orizzonte settoriale già pre-condizionato¹¹⁷⁰.

In vista del settore attuale che si occupa, soprattutto nel mondo occidentale, di produrre merci immateriali, vale a dire, informazioni, saperi e pubblicità, tendono il potere del linguaggio e il linguaggio del potere a unificarsi tramite complessi apparati e filtri tecnologici all'interno del sistema delle comunicazioni. Come esito, il sapere-potere degli intellettuali si è liquidato, frantumato, subalternato negli ingranaggi di questi apparati al servizio di centri integrati di comando, dedicandosi a semplici ruoli di operatori o professionali della conoscenza, e quindi, costretti ad adattarsi continuamente con i requisiti istituzionali, magari sotto veste di qualità e accreditamento, e perdendo, in tal modo, ogni reale possibilità di controllo su di essi, e, di seguito, ogni ruolo originario, organico o tradizionale di mediazione, del quale parlava Gramsci.

Di tale tramonto del grande corporativismo intellettuale, ha scritto Edward Said suggerendo ai nuovi "intellettuali", situati in posizione

¹¹⁶⁹ Cfr. Franco Fortini, *Intellettuali, ruolo, funzione*, in *Questioni di frontiera. Scritti di politica e di letteratura 1965-1977*, Torino, Einaudi, 1977, pp. 68-73.

¹¹⁷⁰ Cfr. Romano Luperini, *Tramonto e resistenza della critica*, Macerata, Quodlibet, 2013, pp. 109-116.

subalterna, un compito o una funzione che si avvicina a quella di un “outsider, un dilettante, un emarginato, un esiliato, un uomo di confine, e per questo gli appare animato da spirito di opposizione e non di compromesso”¹¹⁷¹. Insomma, una funzione pubblica che, secondo Said, può “trovare la propria ragione d’essere nel fatto di rappresentare tutte le persone e le istanze che solitamente sono dimenticate o censurate”¹¹⁷².

Gli insegnanti di letteratura vengono declassati dalla posizione degli intellettuali a un addetto al capitale delle “risorse umane”. Con il venire meno della valenza della cultura storicistica della tradizione letteraria, vista prima come il fulcro della identità nazionale, sono stati ridotti i confini del ruolo dell’insegnante per farsi interprete del testo, esperto di retorica e tecnico di analisi testuale. L’insegnamento diventa, quindi, una tecnica del commento letterario, fondata su una concezione autoreferenziale del testo. In più, a partire dal presupposto che i testi non si leggono per interpretarli, ma per descriverli magari schematicamente, ogni interpretazione viene sospettata di ideologia. In tal modo, i testi diventavano pretesti per esercizi formalistici lontani dalla degustazione della letterarietà testuale. Insomma, tramite questa pratica trans-umanizzante, si è creata una distanza emotiva e cognitiva dal testo che ha conseguito un certo straniamento degli studenti o magari ogni lettore davanti a una forza epistemicamente chiusa.

Tale pratica disumanizzante del testo è capitata presto, soprattutto nelle università americane, quando si è andati a decostruire il testo, considerandolo come “documento di una grammatica del potere oppure leggendolo nichilisticamente come indecidibile allegoria della fuga del senso”¹¹⁷³. Quindi, al trattamento del testo come pretesto corre il rischio di vanificare se non annullarne la specificità e la complessità di senso, tipiche dell’insegnamento stesso della letteratura. Tale tipologia di pratica si considera una violenza efferata che si commette a scapito della letterarietà del testo, una violenza che dimostra nei cosiddetti “percorsi tematici”, che, sotto la pretesa di illustrarvi “esclusivamente” argomenti storici o antropologici, ignorano il modo particolare con cui vengono filati o formalizzati¹¹⁷⁴.

Dunque, la pista circolare dell’interpretazione risulta tipica della parola “lezione”, concepita, fra l’altro, etimologicamente come “lettura pubblica” di un testo. Il risvolto etico ed educativo spicca con le operazioni formative svolte sul testo dall’interpretazione al commento, che, a loro volta, affermano e garantiscono l’autonomia del testo, ma anche la presa di responsabilità ermeneutica, da parte del lettore, di confrontare il testo in oggetto, magari,

¹¹⁷¹ Edward Said, *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, Milano, Feltrinelli, 1995, pp. 9-27.

¹¹⁷² *Ibidem*.

¹¹⁷³ Cfr. Romano Luperini, et al., cit., 2013, pp. 109-116.

¹¹⁷⁴ *Ibidem*.

assieme alla comunità di cui fa parte. Solo in questo momento, il testo comincia a esistere didatticamente in classe, delegando la centralità formativa e il protagonismo educativo dalla staticità del testo alla dinamicità della classe ermeneutica stessa. Diversamente da un testo extra-letterario, ogni testo letterario implica un'interpretazione parziale, relativa e condizionata dal contesto in cui si mette a fuoco e pure dalla molteplicità dei significati che possa portare o esportare. Tale concezione interpretativa implica versioni contestualmente infinite e superabili da ogni interpretazione. Così ogni lettura magari diventa conflittuale e concomitante sul potere e sull'egemonia interpretativa con altre letture. La classe, come comunità ermeneutica, raggiungendo proprio questa soglia formativa, si perviene all'altra meta educativa, prefigurata nella pratica democratica che prende in considerazione l'orizzonte sociale per cui una determinata interpretazione può assumere o meno un valido significato.

Ogni significato raggiunto andrà cercato per “noi”, e non meramente per “me”, soprattutto quando compete il dovere di spiegare o giustificare tale significato magari “testuale” a un pubblico o a una comunità di cui si fa parte l'insegnante. Corre il rischio di atteggiarsi a una certa lettura politicamente mirata, forzatamente ricercata o universalmente legittimata per esigere il consenso di tutti.

Il rapporto dinamico fra dialogo e conflitto può essere assimilabile al rapporto fra particolarità e universalità che si nutre in ogni visione interpretativa, politicamente canonica: a titolo esemplificativo, il “noi” di De Sanctis nella sua *Storia della letteratura italiana* è talmente particolare di una borghesia romantico-risorgimentale in procinto della costruzione di una nazione. Sarebbe, dunque, un “noi” diverso da quello di Edward Said nel suo *Orientalismo*, che è, a sua volta, diverso dal “noi” del suo amico Auerbach nel proprio processo genetico di *Mimesis*, scritto da un rifugiato ebreo, a Istanbul, sulla soglia dell'Occidente, che afferma: “la nostra casa filologica è la terra, non può più essere la nazione”¹¹⁷⁵. Con tutto, tutti questi “noi” appaiono assai diversi dal “noi” di Harold Bloom nel suo *Canone Occidentale*¹¹⁷⁶, e così via! In più, la nuova precarietà e la correlata tensione emergenziale della vita quotidiana nel mondo d'oggi ricordano quanto afferma Walter Benjamin: “non c'è mai un documento di cultura senza essere nello stesso tempo

¹¹⁷⁵ Erich Auerbach, *Filologia della Weltliteratur*, in *San Francesco Dante Vico ed altri saggi di filologia romanza*, Bari, De Donato, 1970, p. 191.

¹¹⁷⁶ Cfr. Harold Bloom, *Il Canone Occidentale. I libri e le scuole delle età*, (trad. Francesco Saba Sardi), Collana Studi, Milano, Bompiani, 1996; Collana Tascabili. Saggi, Milano, Bompiani, 1999-2000; (Introduzione di Andrea Cortellessa), Milano, Collana Alta Fedeltà, BUR, 2008, ISBN 978-88-17-02355-9.

documento di barbarie”¹¹⁷⁷. Quindi, l’insegnamento della letteratura non si limita a trasmettere, ma anche a mettere in gioco la “nostra” identità culturale, cogliendone la particolarità attraverso un approccio contrappuntistico delle differenze ma anche “tollerante” delle diversità.

Insomma, la critica letteraria riguarda un significato da costruire, non già costruito¹¹⁷⁸. Tale *scarto* temporale (verticale) e sociopolitico (orizzontale) è lo stesso che c’era: prima che Petrarca scrivesse la sua canzone *All’Italia*, prima che Machiavelli concludesse il *Principe*, e prima che Foscolo realizzasse i *Sepolcri*. Lo stesso filo rosso si stende sia con la poesia da Carducci a Pascoli a d’Annunzio, sia con la narrativa Primo Levi di *Se questo è un uomo* e *La tregua*, a Pavese di *La casa in collina*, a Fenoglio che intitola il suo capolavoro sulla guerra partigiana *Una questione privata*¹¹⁷⁹.

Luperini formalizza, in sintesi, una possibile prospettiva dell’insegnamento della letteratura:

La grande scommessa problematica, etica ed esistenziale della letteratura moderna, la sua ricerca inquieta e inconclusa di senso, la sua apertura, le sue domande e il suo bisogno di risposte definiscono una prospettiva di significato da elaborare insieme; non raccontano un’identità data, ma scommettono su un’identità futura, da costruire con il lettore. Nello stesso tempo questa letteratura richiede una passione civile di tipo nuovo, volta non già a narrare un mito del passato, ma a delineare un nuovo possibile racconto, non più nazionale, ma planetario. La marginalità del critico letterario, rappresentando il destino di tutti i marginali, può allora diventare una forza e, insieme, una ragione di nuova identità¹¹⁸⁰.

¹¹⁷⁷ Walter Benjamin, *Tesi di filosofia della storia*, in *Angelus novus*, Torino, Einaudi, 1982 [1962], p. 79 e cfr. anche Walter Benjamin, *Sul concetto di storia*, Torino, Einaudi, 1997, p. 31.

¹¹⁷⁸ Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000, pp. 138-140.

¹¹⁷⁹ Edward Said, *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, cit., pp. 9-27.

¹¹⁸⁰ Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 138-140. Per approfondire di più, cfr. il sito (consultato il 13/12/2020) <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/201-che-cosa-resta-da-fare-a-noi-insegnanti-di-letteratura.html>

B. COMPETENZE IN EVOLUZIONE FRA CULTURA E MERCATO

In spagnolo e in portoghese, la parola *competencia* (competenza) prevede tre riferimenti semantici: funzione o facoltà concessa per legge, disputa, competizione o conflitto. Alla lettura del mondo anche attraverso questi significati, si può percepire, soprattutto col terzo riferimento, come la competenza, sotto il modello mercantilista di formazione, sia sempre legata a quelle qualifiche necessarie per competere, più di quelle legate alle altre utili per collaborare. Fin da subito si percepisce la dimensione politica che necessariamente condiziona la nozione della competenza che conquista progressivamente terreni di riflessione e azione nella standardizzazione dell'educazione¹¹⁸¹.

Con tali modelli di competitività impresaria nell'educazione, le relazioni egocentriche che predominano anche i rapporti educativi, trasformando, perfino il ruolo e la stima del docente davanti agli studenti, in un trasmettitore di idee già sperimentate. Pertanto, il ruolo del docente sarà precluso a raggiungere la creatività auspicata, o, come magari direbbe Freire "l'inedito possibile". La colpa del modello neoliberale non si limita a privilegiare l'efficienza all'essere umano stesso, ma lo oltrepassa a uccidere il sogno utopico, auspicato a un mondo "democratico", in cui si vive fuori dei sistemi di controllo e con rapporti più equi tra le persone. La cosiddetta "civiltà" capitalistica sta a produrre necessariamente cose non necessarie, solo per generare e accumulare più ricchezze. La logica che necessariamente implica valori del tipo: vorace, egoista e sleale sono diametralmente opposti alla solidarietà, alla collaborazione e all'ospitalità¹¹⁸².

Ogni competenza prevede tre caratteri distintivi e intrinseci: essere specifico, relazionale ed espressivo: specifico vuol dire che una certa persona competente non lo sarà in tutto ma in uno specifico campo o in una o più mansioni particolari; relazionale si riferisce all'indispensabilità della certificazione relativa agli altri esperti o specializzati per convalidare una certa competenza; espressivo indica la capacità e /o l'abilità che raffigura chiaramente tale competenza. Quindi, la capacità di risolvere problemi di una sola abilità della quale la formazione non dovrebbe essere limitata né ridotta a produrla esclusivamente¹¹⁸³.

Di conseguenza, una formazione, che nega la diversità dei valori, imponendo valori omogenei, uniformanti, omologanti e spersonalizzanti

¹¹⁸¹ Cfr. Federico Batini, Moacir Gadotti, Peter Mayo, Piergiorgio Reggio, Alessio Surian, *Competenze e diritto all'apprendimento*, Massa, Transeuropa, 2008, pp. 41-70.

¹¹⁸² *Ibidem*.

¹¹⁸³ *Ibidem*.

sotto l'etichetta della standardizzazione si impoverisce involontariamente per diventare un mero addestramento, invece di essere un vero arricchimento formativo. Anzi, sarebbe un tipo di massificazione dell'educazione che preclude automaticamente ogni pratica di individualizzazione, e di seguito, il metodo e la prerogativa necessari per uscire dalla povertà, per via dell'auto-educazione. Quindi, Tale formazione livellante può reificare la posizione dominante del modello economico, mirante a produrre bisogni artificiali, inscindibili dall'immiserimento della povertà¹¹⁸⁴.

Leggere criticamente il mondo può essere applicato nell'apprendimento collaborativo, capace di trasformare l'eterogeneità in un "catalizzatore potenziatore" delle abilità psicosociali e interattive, basate su valori come interdipendenza, responsabilità individuale, reciprocità solidale e parità di opportunità, fatto che non toglie la competizione sana come succede in una partita di calcio, in cui ogni squadra cerca di mettere alla prova la sua capacità e abilità senza mirare a distruggere l'altra squadra.

La natura dinamica della competenza gli corre il rischio dell'obsolescenza: per esempio, una persona competente oggi in una certa professione può darsi che non lo sia domani, se non si mantiene in costante interazione con il suo contesto, aggiornandosi delle conoscenze, delle tecniche e degli strumenti della propria professione. Quindi, le competenze non dipendono dal campo nel quale si mettono: politico strategico professionale ecc. ma piuttosto dal modo nel quale si approcci allo svolgimento di una certa attività o mansione. Tale l'appetito viene mangiando, quale la competenza viene affrontando le sfide dell'applicazione concreta. Altrimenti, ogni altra scelta soggettiva o elusiva condurrà automaticamente, anche se a lungo termine, all'obsolescenza¹¹⁸⁵.

La nozione di competenza può apparire problematica, soprattutto se paragonata con altri concetti come "qualifica", che si vede equivalente in certi contesti. Ma la divergenza aumenta quando l'orizzonte della scuola si riduce alla sola dimensione impresaria e/o alla logica imprenditoriale attraverso quanto chiamato "pedagogia delle competenze"¹¹⁸⁶.

Tale polisemia della nozione di competenza può allargarsi mediante la molteplicità dei contesti in cui si mette a funzionare, ma quel contenuto pratico rimane come un prerequisito per ogni competenza per sopravvivere. A titolo esemplificativo, nell'area sudamericana prevale una certa ambiguità che avvolge la nozione di competenza fino a far valere una cultura dell'imponderabilità, contrariamente a quanto vige in Europa, a forza, tra

¹¹⁸⁴ *Ibidem.*

¹¹⁸⁵ *Ibidem.*

¹¹⁸⁶ *Ibidem.*

l'altro, delle politiche disumanizzanti, fino a sottomettersi completamente alla logica della valutazione e della prestazione. Il fatto che è troppo riduttivo al concetto dell'educazione. L'indicatore della sostenibilità dello sviluppo della competenza è governante sotto l'UNECE (United Nations Economic Commission for Europe), soprattutto come già messo in atto in Germania sotto il concetto di *Gestaltungskompetenz*¹¹⁸⁷.

Un concetto che indica una competenza formatrice, basata su strumenti di partecipazione per applicare la conoscenza in materia dello sviluppo sostenibile e della riconoscenza dei problemi provocati dallo sviluppo non sostenibile. Tale concetto è articolato in dieci momenti di capacità di saper: 1. produrre conoscenze con spirito di apertura verso il mondo, integrando prospettive altrui; 2. pensare e agire in prospettiva; 3. acquisire conoscenza e agire in forma disciplinare; 4. pianificare agire in collaborazione con altri; 5. partecipare ai processi decisionali; 6. motivare altri a essere attivi; 7. riflettere sui propri principi e su quelli altrui; 8. pianificare agire in maniera autonoma; 9. di mostrare empatia in solidarietà con i propri svantaggiati; 10. motivarsi e attivarsi con orientamento al futuro¹¹⁸⁸.

La nozione di *Gestaltungskompetenz* non si limita alle capacità di risolvere problemi, ma lo oltrepassa a organizzare il proprio lavoro, a pensare criticamente, a lavorare collettivamente, e a sentirsi uniti all'interno di una comunità.

I criteri di rilevanza, soprattutto quelli legati alla sostenibilità, devono tenere in considerazione "livelli di povertà, costruzione della pace, della Giustizia e della democrazia, della sicurezza, dei diritti umani, della diversità culturale, dell'equità sociale e della Protezione ambientale, eccetera". Insomma, la bussola dei criteri, anche se interferenti, dovrebbe prefiggersi dello scopo di conoscersi e diventare migliori come essere umani, validi per imparare e agire in contesti diversi formali e non formali.

Lo sviluppo di competenze prevede un altro risvolto metodologico che decreta una costante negoziazione tra i due lati della formazione: insegnamento- apprendimento, che si rivolge sempre verso orizzonti aperti, siano interdisciplinari fra i modelli che creatrici di nuovi modi di procedere.

Lo scopo dell'educazione degli adulti, da una visione olistica, sarebbe quello di rivedere criticamente l'informazione, selezionare, formulare ipotesi e ricostruire saperi riflessivi. D'altra prospettiva emancipante, l'educazione ci attiene agli esclusi e ai poveri. Anche se è impossibile distribuire il potere, ma si può ricostruire il sapere come un risvolto del potere. Davanti a un immenso

¹¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸⁸ Cfr. Moacir Gadotti, et al., *Competenze e diritto all'apprendimento*, cit., p.49.

eccesso di informazione, bisogna educare alla assuefazione passiva. Anzi, a interrogarsi sul senso del sapere e a che cosa serve. Conoscere il mondo solo non aiuta a prender parte alle decisioni di vita, né a conoscere meglio se stessi. Pertanto, l'educazione andrebbe reso disponibile a tutti, una responsabilità che va attaccata a tutti, soprattutto alle istituzioni interessate, e non solo alle imprese delle conoscenze che mettono in discussione un approccio umanista, e danno il primato agli aspetti di lucro e di potere economico. Democratizzare le conoscenze incorpora anche la distribuzione dei redditi e delle ricchezze.

Nel rapporto dell'Unesco (1997), denominato: *Nell'educazione un tesoro*, è stata affermata una gamma di obiettivi come: imparare 1. a imparare; 2. a fare; 3. a vivere insieme; 4. a essere. Sarebbe significativo sottolineare il tacito consenso sulla latitanza della dimensione politica dell'educazione¹¹⁸⁹.

Freire guarda la fabbrica dell'educazione come un insieme sintetico, composto di due parti inscindibili, Anzi identificabili a vicenda, l'uno in base dell'altro: l'insegnamento e l'apprendimento: “chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna”, contrariamente al paradigma neoliberale che gli separa e li cristallizza, verificando le cosiddette “conoscenze utili”, sempre su valori individualistici e competitivi, sostituendo, con il soggetto che impara, l'oggetto che si vuole imparare, e, con la solidarietà la meritocrazia. Quindi, si trasforma la responsabilità statale e sociale dell'educazione da un diritto a una responsabilità individuale, e chi impara da cittadino a un cliente consumatore¹¹⁹⁰.

¹¹⁸⁹ *Ibidem.*

¹¹⁹⁰ *Ibidem.*

C. LE COMPETENZE INTERCULTURALI

La dimensione multiple o multimodale delle competenze, oltre ai suoi aspetti relazionali, rende sofisticata la portata trasformatrice delle competenze, sia orizzontalmente negli strati sociali sia verticalmente nei contesti planetari.

Un linguaggio educativo comune, almeno a livello europeo, può essere concretamente raffigurato nel (Working Group on Vocational Qualifications, 1986) poi rinsaldato nel (UDACE, 1989) attraverso quattro presupposti: 1. l'attenzione al fare e ai contesti specifici; 2. la competenza come *outcome* (risultato) che l'individuo è in grado di fare; 3. la necessità di definire tali risultati e di descrivere i sistemi di verifica; 4. L'attenzione ai tratti individuali e momentanei¹¹⁹¹.

Con la nascita dell'EQF (European Qualification Framework) le competenze sono emerse come risultati, misurabili attraverso 'descrittori' di diversi tipi di abilità, grado di autonomia, discrezionalità, responsabilità di svolgere le competenze acquisite. Tutti i paesi membri sono stati invitati a costruire i propri quadri nazionali di qualificazione per garantire una reciproca leggibilità con il quadro europeo comune. Tale reciproca leggibilità delle competenze non si limita all'ambito istituzionale - formale, ma lo supera agli ambiti informali e non formali, mediante una serie di strumenti: il portfolio Europass, il modello EQF, la metodologia ECVET (European Credit for Vocational and Educational Training)¹¹⁹².

In ambito interculturale, le competenze prevedono sensibilità psicologiche e coscienziali più ampie e profonde nelle pratiche culturali con le altre culture oltre all'attenzione ai fattori sociali e politici, in modo articolabile in cinque ambiti: due conoscenze, due abilità e un atteggiamento¹¹⁹³:

1. conoscenza degli altri (processi di gruppi sociali);
2. conoscenza di sé (coscienza e critica della propria cultura), con l'abilità di individuare e valutare pratiche tra culture locali e altre culture;
3. abilità di interpretare e relazionarsi;
4. abilità di scoperta e interazione;
5. atteggiamento di relativizzare se stessi (valori, credenze e comportamenti a partire da prospettive più ampie) e allo stesso modo delle altri.

¹¹⁹¹ Cfr. Alessio Surian, *Ripensare le competenze nella formazione a partire dalla prospettiva interculturale*. In Moacir Gadotti, et al., *Competenze e diritto all'apprendimento*, cit., pp. 87-102.

¹¹⁹² *Ibidem*.

¹¹⁹³ *Ibidem*.

Ma soprattutto la competenza di “imparare a vivere insieme” è considerata la novità che ha portato il *Rapporto della Commissione Delors* all’UNESCO (1997), sotto il titolo: *Nell’educazione un tesoro*. Questa novità è stata messa come uno dei quattro pilastri dell’educazione oltre che essere approfondita l’importanza di sviluppare

la conoscenza degli altri popoli, della loro storia, delle tradizioni e della loro spiritualità e a partire da ciò, creare una nuova mentalità che, grazie alla consapevolezza dell’interdipendenza crescente e all’analisi condivisa dai rischi e delle sfide per il futuro, stimoli la realizzazione dei progetti comuni e una gestione intelligente e pacifica delle inevitabili conflitti.

Infatti, è un’utopia, ma, ciononostante, sarebbe necessaria per poter andare avanti a compiere pienamente la cittadinanza e la partecipazione democratica, lontano dal cinismo e dai cicli pericolosi di ghettizzazione. Tale coscienza dovrebbe essere arricchita dalla percezione dell’intercultura come comprensione reciproca, senso di responsabilità, solidarietà, ma anche come una sensibilizzazione dei processi di esclusione nei cicli di interazione locali, nazionali e globali. Tramite una coscienza dell’interdipendenza dei rapporti glocali su tutti i piani formali, informali e non formali si può creare condizioni favorevoli per accettare differenze spirituali e culturali¹¹⁹⁴.

È solo nelle società democratiche che può sviluppare tale modello di competenze culturali, perché la logica globalizzante del mercato toglie ogni giorno, attraverso tanti strumenti di de-territorialità, ulteriori abilità individuali per accettare quotidianamente condizioni di lavoro meno dignitose e più sfruttatrici.

L’assunzione della responsabilità dovrebbe partire dal basso, non più come nei sistemi odierni che subiscono il controllo centralizzato e/o la strutturazione verticale.

Early e Ang (2003) ritengono che le competenze, relative al contatto fra le culture, identificate dai ricercatori a partire dal 1982, siano raggruppabili in dieci tipologie principali: abilità comunicative; tolleranza dell’ambiguità; empatia; apertura mentale; flessibilità; capacità di sapersi concentrare sia sul compito sia sulle relazioni; atteggiamento positivo riguardante l’apprendimento; tolleranza nei confronti di stili e di culture diverse; conoscenze di tipo culturale; capacità di avere successo in ambienti diversi¹¹⁹⁵.

¹¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁹⁵ *Ibidem*.

La dimensione collettiva nell'educazione trasformativa è stata proposta, far l'altro, da Danilo Dolci: "l'immaginare creativo opera oltre sé. Profeta, esprime nuova realtà: smette di inchinarsi riverente a chi distrugge distruggendosi, smette di inchinarsi riverente alla mia smania del principe, cerca di governare corresponsabili prospettive"¹¹⁹⁶. Danilo Dolci distingue fra un potere indispensabile nei processi di socializzazione e un potere egocentrico come quello euro-centrista al quale, si riferisce, per esempio Samir Amin:

[L'euro-centrismo] ha semplicemente ignorato il fatto che l'esplosione demografica dell'Europa, causata come le analoghe esplosioni demografiche del terzo mondo, dalle trasformazioni capitalistiche, è stata accompagnata da emigrazioni di massa verso le Americhe e poche altre regioni del mondo. senza queste emigrazioni di massa, L'Europa sarebbe stata ancora alle prese con le sue rivoluzioni agricole e industriali in condizioni di pressione demografica analoghe a quelle in cui si trova oggi il terzo mondo. Il numero di persone di origine europea che vive fuori dell'Europa e oggi in dubbio nel numero di persone della popolazione di origine. [...] I pregiudizi nei confronti del terzo mondo non sono che i precursori di tale razzismo¹¹⁹⁷.

D. GLI STUDI LETTERARI COME PALESTRA DI COMPETENZE

La competenza può essere concepita quale una capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo soddisfacente in situazioni contestualizzate e specifiche, sia prevedibili sia meno. Dunque, la competenza è rappresentabile, osservabile sempre in un comportamento, misurabile all'interno di una situazione, senza astrazione.

D'altro canto, corrono i rischi, partiti da nuove distanze e ambiguità che creano tali competenze nei confronti del diritto all'apprendimento: decidere cos'è una competenza è essenzialmente un atto selettivo, sottomesso a una certa politica. D'altro canto, cristallizzare una competenza la rende immobile, incircolabile e inutilizzabile. Quindi, la centratura dei sistemi informativi sugli esiti può sottovalutare se non eliminare le diversità disponibili nella fase dell'entrata. Anzi, trovare occupazione non è direttamente proporzionale alla soddisfazione personale e alla crescita esistenziale di un soggetto. Di seguito, specificare un solo "modo giusto" per

¹¹⁹⁶ Danilo Dolci, *Nessi fra esperienza etica e politica*, Bari, Piero Lacaita, 1993, p. 148.

¹¹⁹⁷ Samir Amin, *L'eurocentrisme: Critique d'un ideologie* (1988). In Moacir Gadotti, et al., *Competenze e diritto all'apprendimento*, cit., pp. 98-99.

avere delle competenze in grado di affrontare l'imprevisto riapre la polemica infinita tra il qualitativo e il quantitativo.

L'imperativo formativo emancipante si atteggia verso il cambio di rotta nella formazione mercificata o destinata a mercificarsi secondo le leggi del mercato. Ciò può implicare, in un'ottica emancipante e democratizzante, un avanzamento delle iniziative fuori dalle istituzioni capitalistiche di fronte a una retromarcia delle proposte istituzionali livellanti e uniformanti.

Le competenze si fanno, negli ultimi anni, una sorta di concetto "valigia" nel quale, spesso, confluiscono anche significati e interpretazioni molto differenti tra loro. Una situazione che può riflettere una mancanza di un quadro teorico e metodologico condiviso. Ma, nello stesso tempo, le competenze possono giocare un ruolo di "cuscinetto" tra i differenti ambiti di apprendimento consentono la leggibilità reciproca tra sistemi, modalità, ambiti e tempi, ma anche la trasparenza delle certificazioni. Le competenze sono in grado di integrare conoscenze e capacità.

Le competenze chiave sono strumenti di empowerment, anzi un prerequisito necessario a un percorso di crescita quale che sia: che si tratti dell'istruzione secondaria o dello sviluppo di carriera, del ricollocarsi o dell'incrementare la propria occupabilità¹¹⁹⁸.

Federico Batini, partendo dal documento Europass riguardante la trasparenza delle qualifiche delle competenze, mette a punto un setaccio articolato in quaranta elementi standardizzati e articolati in cinque livelli, ogni livello a sua volta strutturato nell'arco di dieci fino quindici punti. Le otto competenze chiave di cittadinanza che tutti gli studenti dovrebbero acquisire entro i sedici anni (*Obbligo di istruzione*. Linee guida del 27 dicembre 2007) sono importanti proprio per la loro relazione con la vita quotidiana, con le esperienze di ciascuno¹¹⁹⁹.

La conoscenza dovrebbe avere, invece, una relazione stretta con la vita: imparare serve a conoscersi meglio e a gestirsi, progettarsi meglio, per e con se stessi, per e con gli altri. Se correttamente interpretate le competenze come

¹¹⁹⁸ Cfr. Federico Batini, *Quando, dove, perché. Percorsi per competenze di storia e geografia*, Torino, 2013, pp. 11-14.

¹¹⁹⁹ Le otto competenze che il Ministero dell'Istruzione stabilisce come livello soglia per ogni studente entro sedici anni, indipendentemente dalla scuola frequentata, dovrebbero comprendere le capacità di sapere: 1. imparare ad imparare autonomamente sia per lo studio che per il lavoro; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire ed interpretare criticamente l'informazione, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo tra fatti e opinioni.

strumenti di autonomia e di pensiero critico, esse risultano una porzione di tragitto importante in direzione del diritto all'apprendimento¹²⁰⁰.

Per queste otto competenze chiave di cittadinanza individuate dal Ministero italiano della Pubblica Istruzione nel 2007, che rappresentano dunque dei veri e propri risultati attesi alla fine del percorso dell'istruzione obbligatoria di dieci anni, emerge un ruolo funzionale e uno spazio fruttuosamente produttivo, di gran lunga, nei metodi narrativi che hanno dimostrato di essere in grado di facilitare lo sviluppo di queste competenze e di permettere acquisizioni di tipo metacognitivo che soddisfano la competenza chiave "imparare a imparare". Inoltre, essi consentono l'avvio di un reale processo di empowerment che si nutre anche della capacità di governo dei propri processi di apprendimento e controllo dei propri processi cognitivi più in generale.

Per esempio, risulta evidente ormai la funzione di sviluppo che può avere l'orientamento narrativo per una migliore percezione e presentazione di sé, come si evidenzia nelle ricerche che mettono a confronto presentazioni di sé proposte in fase iniziale, all'interno di progetti di orientamento narrativo, e presentazioni proposte in fase finale, evidenziando in queste ultime maggior approfondimento, riflessione, personalizzazione delle stesse¹²⁰¹.

L'orientamento narrativo vuole fare dei soggetti i veri autori della propria esistenza, autori capaci di dialogare con altri autori e di costruire progetti di vita consapevoli, maturi e portatori di benessere tanto individuale quanto collettivo.

In quest'area di competenza, le narrazioni agiscono in due direzioni diverse: una che darebbe un orientamento narrativo e un'altra che tende a migliorare la capacità di "visione" del proprio futuro di soggetti che inizialmente manifestano confusione o assenza di progettualità, incrementando dunque l'agentività dell'individuo. Per la competenza progettuale, la dimensione grupale e la modalità elettiva dell'orientamento narrativo, andrebbe postulata una maggiore conoscenza dei propri limiti (e vincoli) e delle proprie risorse.

Le modalità narrative riescono a contribuire allo sviluppo di competenze di base e competenze chiave: le mescolano, ne facilitano il dialogo, le traducono, piuttosto, in "Life Skills" (secondo la felice denominazione dell'OMS) e ne fanno vere e proprie cassette degli attrezzi attraverso le quali ciascun soggetto può divenire protagonista del proprio

¹²⁰⁰ Moacir Gadotti, et al., *Competenze e diritto all'apprendimento*, cit., pp. 15-37.

¹²⁰¹ Federico Batini, Alessio Surian, *Storientando. Un progetto e una ricerca con il metodo dell'orientamento narrativo*, Pensa Multimedia, La storia siamo noi, 2009.

empowerment (condizione senza la quale l'empowerment stesso non è pensabile)¹²⁰².

Di conseguenza, a partire da un ruolo vitale assegnato alla letteratura, i luoghi, come la scuola, possono essere una vera e propria palestra di narrazioni di esperienze umane, qualificabili a diventare dispositivi di significato, strumenti di sviluppo e repertori di senso.

¹²⁰² Moacir Gadotti, et al., *Competenze e diritto all'apprendimento*, cit., pp. 15-37.

6. PER UNA SCUOLA COSCIENTEMENTE ITALIANIZZANTE

A. La scuola come laboratorio in terra di frontiera

Secondo la prospettiva degli “Studi sulla frontiera” *Border Studies*, Davide Zoletto concepisce la scuola come una terra di frontiera in cui gli studenti stranieri sentono fuori per “ovvie” distanze socioculturali sentite su vari piani, ma anche gli insegnanti lo dovrebbero provare per un compito moralmente e professionalmente inevitabile, quello di dover tener presente e non dare più per scontato gli assunti “nativi” di pensare e agire assieme agli sfondi diversi degli studenti in ogni contatto con loro. Di conseguenza, si sente vicendevolmente “un po’ qui e un po’ là”, e spuntano, di seguito, ennesimi momenti di spaesamento e straniamento¹²⁰³.

Negli incontri di prima accoglienza c’è una certa mappa mentale o protocollo istituzionalmente standardizzato di accoglienza da seguire, spesso complesso e stratificato di progressivi sensibilità, perplessità, silenzi, ma, comunque, composto di un glossarietto obbligatorio di termini come: “equipollenza, prefettura, alfabetizzazione, credito, portfolio, scuola primaria e scuola media, centro di formazione professionale, esame di maturità, diploma di maturità, eccetera”. All’atto dell’incontro con le famiglie straniere, si sveleranno quanto siano carenti tali mappe standardizzate apparentemente coerenti e quanto siano “piene di mancanze, ingenuità, approssimazioni e a volte contraddizioni”¹²⁰⁴.

Tale colloquio che magari apparentemente può costituire una sola possibilità di orientarsi risulta, per certi versi, a un genitore straniero come un incubo fatto di scatole cinesi, un interrogatorio burrascoso, “un’accozzaglia di linee confuse e ambigue [...] un labirinto o un campo di avventure da uscirne subito anche a tentoni”. Ne consegue che l’insegnante dovrebbe imparare non solo a incrinare la sua sicurezza per essere come antropologo fuori posto o uno storico fuori tempo, ma piuttosto come uno straniero in classe, ma prendendo certe precauzioni che possono salvare dal disorientamento.

Paradossalmente, questa confusione accade persino quando la prima conoscenza sembra smentire certi stereotipi, in modo da ricordare le tesi del palestinese Edward Said (1979) in *Orientalismo* su quanto si coprano l’Oriente e l’Islam di potenti stereotipi, venati profondamente da momenti

¹²⁰³ Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., pp. 13-15.

¹²⁰⁴ Ivi, pp. 16-19.

fondamentali su cui si costruisce gran parte dei saperi e delle tecniche che gli occidentali ritengono di detenere. Analogamente, se ne riferisce ne *La doppia assenza* (1999) in quanto il sociologo algerino Abdelmalek Sayad mostra come lo stesso tipo di rappresentazioni attraversino concretamente quanto chiamato “la famiglia delle scienze dell’immigrazione” e non dell’emigrazione, dando privilegio sempre all’ottica di chi accoglie nel Nord e di chi vede l’allievo straniero non un emigrante, portatore di una storia da scoprire, ma, semplicemente un problema da risolvere e da regolare, e magari da segnalare alla scuola come problemi di “ordine” perturbato da corpi estranei¹²⁰⁵.

Dopo gli incontri di accoglienza inizia la prima fase di conoscenza che ha come obiettivo raccogliere quante più informazioni possibili sul futuro allievo allo scopo di poterlo inserire nella classe e nella sezione più opportune secondo l’organizzazione didattica più flessibile e personalizzata.

Oggi c’è una varietà di strumenti relazionali e comunicativi da utilizzare non solo per “inquadrare” lo studente in un piano cognitivo, affettivo, sociale, nel tentativo di accertare aspetti precisi come: “le competenze non verbali; le conoscenze e competenze nella lingua madre; le competenze in lingua italiana come L2; il grado di conoscenza dell’alfabeto latino maiuscolo e minuscolo, stampato e corsivo”. Le prove d’accesso, i materiali, i registri, i rapporti ... ecc. raccolti sugli allievi stranieri possono costituire un reticolo livellatore, standardizzante e uniformante soprattutto con il modo, il contesto e l’atteggiamento istituzionalmente vampirizzanti in cui si raccolgono, sì che rappresenterebbero una certa invadenza predatoria che possa pregiudicare i passi successivi¹²⁰⁶.

Alla luce dei *Governamentality Studies*, Michel de Certeau si riferisce all’effetto livellatore delle pratiche funzionali al rilevamento dei bisogni di apprendimento dell’allievo straniero, apparentemente prive di senso, che ulteriormente contribuirebbero ad adattare lentamente gli allievi stranieri alla società accogliente, rendendoli “buoni” cittadini come argomenta l’antropologa Aihwa Ong. Questo processo livellatore non comprende solo gli allievi ma anche le loro famiglie, gli insegnanti e i mediatori linguistici e culturali, rendendoli più esasperati a raccogliere meticolosamente le schede e i fascicoli con zelo procedurale, sì che ne faccia perdere al contempo non poca precisione e attendibilità. Tuttavia, ciò non dovrebbe sottovalutare il valore che portano quei materiali, ma solo avverte, invece, secondo Certeau, di cercare le buone pratiche e tattiche anche se informali impreviste, insinuanti,

¹²⁰⁵ Ivi, pp. 33-37.

¹²⁰⁶ *Ibidem*.

frammentarie e circostanziali in cui si resiste all'azione livellatrice del reticolo¹²⁰⁷.

Per non cadere facilmente vittima del tecnicismo o della concettualizzazione velleitaria, bisogna ripensare il modello europeo fra il tedesco “separato”, il francese “assimilante” e l'italiano “integrato”. Ogni modello prevede degli effetti e delle contingenze collaterali: il modello italiano crea, per esempio, classi “speciali”, nel bene e nel male, avvicinando ai metodi più scientifici e umanizzanti. Però, tale preferenza metodica è stata assunta a priori senza essere un risultato di sperimentazione abbastanza sufficiente.

L'intervento previsto, nel modello italiano, della figura del mediatore, può implicare ulteriori rischi stranianti ed effetti escludenti non solo degli studenti stranieri ma dell'intera sfera “spaesante” di tutto ciò che non è autoctono o italiano. Le variabili intra-scolastiche utilizzabili, all'interno dell'iter procedurale integrativo, dovrebbero ampliare gli orizzonti delle possibilità interpretative e delle pratiche concrete che hanno a che fare con i bisogni e i rischi dell'integrazione, non limitati, come sembra, a quelli linguistici e culturali¹²⁰⁸.

Nelle recenti proposte che riguardano la classe interculturale, quale il *Complex instruction* di Cohen e Lotan (2004), si alzano voci di carattere democratizzante, che ricordano, in senso lato, l'etica dello sguardo di don Milani, che vuole consentire l'apprezzamento e non solo il riconoscimento del ruolo della performance e delle competenze di ogni studente, il ruolo dell'insegnante andrebbe razionalizzata in direzione deliberativa o dirigenziale: il maestro, delegando una parte delle sue mansioni in termini di supervisione diretta, distribuzione degli incarichi, gestire relazioni, ecc. agli studenti stessi in quanto possono imparare autonomamente a gestire le relazioni di potere orizzontalmente fra pari, invece di distribuire gerarchie che si dirigono verticalmente, nella classe tradizionale, all'alto rango dell'insegnante, come unica fonte di potere intellettuale e sociopolitico. Quando gli studenti lavorano in gruppi, ognuno di loro diventa corresponsabile coinvolto e complice nell'operazione di apprendimento suo e dei suoi compagni, mentre la figura dell'insegnante resta abbastanza, in ombre corte, per osservare il sistema di interazione fra gli status e le performance degli studenti nei confronti dei processi di apprendimento individuale e sociale, senza intervenire per valutare o giudicare, salvo esigui suggerimenti etici o attitudinali nella ricerca al quanto possibile.

¹²⁰⁷ Ivi, pp. 43-45.

¹²⁰⁸ Ivi, pp. 55-61.

Saper utilizzare le differenze in modo strategico contribuisce ad aumentare il vantaggio competitivo. Le organizzazioni di successo, infatti, sono quelle che danno valore e che utilizzano le diversità, non quelle che cercano di appiattirle e di trattarle come un problema¹²⁰⁹.

Anzi, sarebbe vantaggioso valorizzarle come risorse nuove per non cadere preda della burocratizzazione e dei tecnicismi, della quale avvertiva Freire, a patto che l'insegnante non sia un mero metodologo, ma, invece, un dinamico educatore dotato di senso critico e autocritico. Tale insegnante, partendo dal presupposto che ogni allievo può rappresentare un certo orizzonte particolare della propria cultura, mai generalizzabile, potrà, invece, osservare le particolarità culturali nell'interazione scolastica in modo che possa provvedere moduli e schemi di comunicazione, abbastanza attendibili presso alcuni allievi, in termini di: posture e atti non verbali; modalità di contatto fisico e visivo; distanze interpersonali; regole di apertura e chiusura delle conversazioni; modalità di gestione dei turni conversazionali; regole di deferenza e di contegno ecc. Resta, però, decisivo, per ogni approccio didattico, aver una certa titubanza cautelare o prudenza educativo nel saper attuarlo in osservanza degli attuali rapporti di forza e delle retoriche dominanti per non correre il rischio di reificare discriminazione o stigmatizzazione, persino quando gli allievi sembrano “maneggiabili” e facilmente gestibili¹²¹⁰.

¹²⁰⁹ Ivi, pp. 67-68.

¹²¹⁰ I documenti ministeriali recenti incoraggiano a spezzare i momenti dell'ordine tradizionale della classe: la figura del maestro, la lezione frontale, l'esame. Anzi, dovrebbe voltarsi verso attività laboratoriali, gruppali e di “cooperative learning”. Sino all'interno del piccolo gruppo, l'interazione rimane legata a regole implicitamente dipendenti spesso dagli status socialmente acquisiti il fatto che può reificarli invece di integrarli. Cfr. Ivi, pp. 67-70.

B. L'insegnamento della lingua fra padronanza e ospitalità

Nell'operazione più ampia che va dall'accoglienza alla prima conoscenza, dall'inserimento all'educazione interculturale fino al rapporto con il territorio, costituisce un segno distintivo dell'alterità di uno straniero la sua non padronanza della lingua ma soprattutto i suoi momenti di silenzio. Non c'è nulla di esotico né di velleitario, secondo l'ottica di Certeau, per guardare semplicisticamente al problema come se fosse limitato a una L2 per un "buon selvaggio". Certeau, trasportando l'emblema di Robinson che scopre sulla spiaggia dell'isola "Un selvaggio ... sulla mia isola" per inserirlo nel contesto nella scuola: "Uno straniero ... nella mia classe", prova a ripensare il territorio dell'appropriazione (isola/classe) che, al primo contatto, è stato alterato per rappresentarsi in una traccia di "silenzio" da parte dell'allievo (il Venerdì di Robinson) verso (l'insegnante) che, significativamente, si traduce in francese come (maitre) che non fornisce semplicemente l'equivalente italiano della parola, ma, vi aggiunge pure tale bella sfumatura del "padrone". Dunque, per poter raggiungere la "padronanza" linguistica, si dovrebbe imparare la lingua del "padrone". In tale ottica, secondo Certeau, quando parla lo straniero non ci sta altro che la voce del padrone¹²¹¹.

Sarebbe ammirevole la rilettura comparata di Spivak del romanzo di Robinson di Defoe in confronto con l'altro romanzo, riscritto dal premio Nobel sudafricano Coetzee, intitolato "Foe". Tra l'amaro e l'ironico, Spivak osserva Come Foe si sia ormai avviato sulla strada "giusta" per uscire dal "margine", un prototipo dell'integrazione auspicata, narra: "impara la lingua del padrone, gli giura felicemente fedeltà, crede che la cultura del padrone sia migliore, e uccide il proprio sé altro per entrare nelle ombrose pianure dell'Europa nordoccidentale: migrante economico eurocentrico"¹²¹². La rappresentazione di Spivak si approccia al modello (integrazione/assimilazione) contro cui si ribellano recentemente nelle banlieue parigine e nei sobborghi britannici le seconde generazioni di giovani migranti. Sul campo italiano, si contrappone spesso, almeno a parole, a questo tipo di insegnamento dell'italiano L2 una versione "politicamente corretta" di *coscientizzazione*, che viene spesso impropriamente definita *empowerment* o "presa di potere". Invece di ispirarsi a tale alfabetizzazione di Freire, come

¹²¹¹ Secondo le indicazioni fornite dall'Unione europea, l'integrazione degli stranieri passa attraverso loro integrazione lavorativa (la loro impiegabilità). Pertanto, i corsi di italiano L2 puntano su un'integrazione lavorativa, ovvero su un maggiore sfruttamento più che una valorizzazione. Vedi l'analisi di: Zigmunt Bauman, *Vita liquida*, 2005, pp. 131-177, in *ivi*, pp. 77-80.

¹²¹² Gayatri Chakravorty Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason*, cit., p. 202.

una pratica di libertà e continua emancipazione, questa versione *soft* di *coscientizzazione* trapela soprattutto velleità paternaliste ed esotiche di tanto “multiculturalismo” contemporaneo, denunciato da Spivak quando mette in contrapposizione la “versione Defoe” all’altra “versione Coetzee” riguardante la storia dell’insegnante Robinson con l’allievo Venerdì: In Foe, l’insegnante è Susan Barton, naufraga su un’isola dove abitano Cruso e Venerdì, vuole davvero conoscere Venerdì, dargli la parola, imparare da lui, sia sull’isola sia poi dopo la morte di Cruso quando i due ritornano in Inghilterra. Ma il Venerdì di Coetzee non può imparare a parlare per il semplice fatto che la sua lingua è stata mozzata. Diversamente da Robinson che non vuole parlare con chi gli è inferiore, Susan ha una storia piena di frustrazione con esasperazione in crescendo: lei non riesce a insegnare a parlare a Venerdì, né riesce a parlare con lui, né di farne un soggetto emancipato, né di poter raccontare la storia di Venerdì.

L’insegnante di Foe, delusa dei tentativi miranti a farlo parlare, prova a insegnargli la scrittura. Ma come riscontro, lei non trova altro che il suo silenzio. Spivak osserva che il progetto emancipante, che mira a conferire allo straniero proprio la voce del padrone, non dovrebbe aspettare altro che il suo silenzio.

Analogamente, l’insegnante in classe vuole fare lo stesso compito. Ma vuole, ulteriormente, conservare allo stesso modo la diversità dell’allievo che rispecchia una certa autenticità e spontaneità del “buon selvaggio”. Il peggio che spesso aspetta l’insegnante non sta solo nel fallimento nel suo progetto emancipante, ma quando trova il suo allievo “campione” così propenso a imparare dai suoi compagni italiani tutti i loro difetti, perdendo, successivamente, la sua “verginità culturale”¹²¹³.

Sul fronte didattico, il punto di partenza per ogni approccio emancipante sarà l’impostazione comunicativa, che magari prende spunto dall’ottica pragmatica di imparare la lingua cui si riferiscono Wittgenstein e Freire, quando spiegano, in chiavi diverse, come conoscere una lingua debba implicare, in primo piano, saper usarla *coscientemente* e saper giocare i suoi “giochi” linguistici, socialmente e storicamente contestualizzati¹²¹⁴. Con tutti

¹²¹³ Cfr. Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., pp. 81-90.

¹²¹⁴ Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER, Consiglio d’Europa, 2001) contiene una molteplicità di aspetti (livelli, aree, sotto-competenze, descrittori) di immediata ricaduta pratica ai livelli di competenza comunicativa (A1, A2, B1, B2, C1, C2) o alle varie aree di attività comunicative (ricezione orale e scritta, interazione orale e scritta, produzione orale e scritta) o alla modalità della combinazione di livelli e aree che magari fornisca l’insieme delle singole sotto-competenze in vista delle quali costruire un percorso didattico. I descrittori comunicativi costituiscono una vera e propria mappa di obiettivi, fra

i buoni propositi e le tecniche ottimali di chi insegna l'italiano come L2, la lingua dell'insegnante rimarrà, in tanti versi, la lingua del padrone, e, quindi, incapace di diventare davvero ospitale verso chi l'apprende.

Certeau e Spivak, sulle orme di Jack Derrida, sollecitando a padroneggiare la lingua madre, vogliono sollevare un altro aspetto abbastanza provocatorio, che riguarda la padronanza di una lingua: padroneggiare veramente una lingua dovrebbe implicare una certa distanza, straniamento o spaesamento per lasciare sentirsi non completamente padrone. Nell'esperienza effettiva della classe, capita frequentemente che gli allievi pongano delle domande alle quali l'insegnante non saprebbe darne una risposta immediata e soddisfacente, non solo quelle domande che riguardano gli aspetti grammaticali o linguistici, ma anche quelle polirematiche e culturali. Davanti a situazioni del genere, l'insegnante, scoprendosi non del tutto padrone della propria lingua, inizia un percorso di ricerca insieme a loro su quei piccoli / grandi problemi linguistici: attrezzandosi di un manuale o un dizionario per aumentare la propria padronanza, chiede, per esempio, ai suoi allievi di osservare il modo in cui parlano gli italiani nei contesti extra-scolastici (per strada, al lavoro, in TV ... ecc.) e trovare delle espressioni eventualmente problematiche per riportarle poi a scuola in una lezione successiva, facendone dei giochi linguistici. Accettare questa condizione di umiltà verso la propria lingua madre dovrebbe coadiuvare a padroneggiarla. Altrimenti, gli sarebbero rimasti celati e immersi nell'ordinarietà quotidiana tanti risvolti della lingua.

In senso lato, si può concludere un senso "triplicato" del termine francese "maitre" che significa 'maestro', 'padrone' ma anche 'ospite' nella propria accezione latina, derivata da "hospes" che indica colui che accoglie e che è accolto: "ospitante e ospitato". Qui "ospitalità" e "padronanza" possono assumere ombre densamente metaforiche nelle quali l'insegnante può trasformare la debolezza in un'opportunità a sua disposizione. Bensì, non ci sarà più qualcuno che solo padroneggia tutto e un altro che non detiene nulla, neppure una lingua che è destinata esclusivamente a un solo padrone. In classe, tutti infatti fanno insieme un laboratorio su una lingua di cui sono tutti diversamente ospiti¹²¹⁵.

cui operano scelte funzionali ai bisogni linguistici degli allievi. Per mantenere efficacemente funzionale tale guida bisogna di tanto in tanto problematizzare i propri presupposti pedagogici soprattutto nei contesti personalizzati nei piccoli gruppi o nella classe integrata.

¹²¹⁵ Cfr. Ivi, pp. 91-93.

C. La divulgazione scientifica fra italianizzazione e scrittura

Secondo le evidenze riferite recentemente da Massimo vedovelli, l'Italia è il primo paese europeo per indice di diversità linguistica (indice di Greenberg) e uno di quelli caratterizzati da alto dinamismo, cioè da forti spinte al cambiamento linguistico. Di questo profilo dinamico risente l'uso accademico e scientifico quando si parla e si scrive di scienza¹²¹⁶.

L'italianizzazione linguistica è un fatto recente: solo oggi il 95% degli italiani, se vuole, può parlare in italiano, accanto ai dialetti (ancora il 45% degli italiani li usa, spesso in convivenza con l'italiano), alle lingue delle minoranze 'storiche' e alle nuove lingue immigrate (gli idiomi dei più di 5 milioni di immigrati stranieri entrati in Italia dalla fine degli anni Settanta). Tale convivenza plurilinguistica cambia anche strutturalmente la forma della lingua italiana. Ma ancora 25 milioni di italiani persistono nell'uso dei dialetti grazie a quei tratti di 'calore', di espressività che mancano in un italiano che ancora si sente come freddo, burocratico, distante in quanto lingua del potere.

In vista della mancanza di un progetto di generale sviluppo linguistico e comunicativo della società, le sacche di marginalità socioculturale e linguistica che riguarda le fasce di età più avanzate in certi contesti si estende soprattutto fra i migranti stranieri e ai loro figli che, con la loro perdita delle lingue di origine, il settore economico-produttivo perderà allo stesso modo opportunità di espandersi meglio nei mercati internazionali. Come esito, sussistono notevoli sacche di disuguaglianze nelle competenze linguistico-comunicative, e, dunque nelle possibilità di sviluppo individuale e collettivo, come dimostrato nel rapporto dell'ISTAT¹²¹⁷. I livelli attualmente raggiunti, nella ricerca scientifica sono testimonianze il più delle volte di eroici sforzi dei giovani e delle loro famiglie, soprattutto quando si osservano debitamente i contesti da cui provengono¹²¹⁸. Le carenze e le contraddizioni della situazione nazionale investono le giovani generazioni condizionandone soprattutto le capacità di inserirsi nei percorsi formativi avanzati di livello universitario e postuniversitario, con conseguenze preoccupanti per conquistare i livelli necessari al confronto con i paradigmi dei Paesi più avanzati.

¹²¹⁶ Cfr. Massimo Vedovelli, in Raymond Siebetchu, *La scrittura come professione, La scrittura giornalistica e la scrittura online di divulgazione scientifica*, Collana del Centro di Eccellenza della Ricerca, Studi di Linguistica Educativa, Pacini Editore Srl, 2020, pp. 8-9.

¹²¹⁷ Il rapporto del 22 luglio 2020 mostra quantitativamente un quadro non omogeneo fra livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Cfr. Ivi, p. 9.

¹²¹⁸ Cfr. Ivi, p. 11.

7. INTERCULTURALITÀ FRA SUBALTERNITÀ E CENTRALITÀ

A. Italianità e razzismi

Secondo Gianluca Gabrielli, il “discorso silenzioso”, come elemento comune negli studi culturali postcoloniali sia britannici sia italiani, può rappresentare il corrispettivo pedagogico dell’invisibilità dei processi di “razzialisazione bianca”¹²¹⁹.

Le colonie italiane sono sempre state presentate nella propaganda scolastica come: “frutti del sangue e del sudore” di un colonialismo civilizzatore e di colonizzatori costruttori di strade e portatori di giustizia. Secondo Gabrielli, la de-colonizzazione dell’immaginario, avviene pensando che “il razzismo e lo sfruttamento coloniale sono cose altrui, criticabili proprio perché non chiamano in causa gli italiani [...] con ottica di rimozione del passato e delle proprie responsabilità storiche”¹²²⁰.

È in gioco il tentativo di rendere più visibile quella posizione non razzializzata a partire dalla quale vengono ideate, progettate e realizzate possibili pratiche educative in chiave postcoloniale. Quindi, ne conseguono due linee di indagine complementari: la prima sta nell’esplicitare la silenziosa e non tematizzata concezione coloniale dell’alterità (per esempio l’alterità africana) su cui si costruiscono a tutt’oggi le idee di “cultura italiana” e “italianità” che sono alla base della formazione dell’identità nazionale delle nuove generazioni di italiani, figli vuoi di genitori italiani vuoi di genitori migranti; la seconda linea, suggerita da Gabrielli, è quella che consiste nello studiare come intrecciato questo immaginario coloniale italiano con l’immigrazione recente, criticata nell’ “immagine dell’immigrato, dell’extra-comunitario” nei diversi contesti educativi a partire dalle relative costruzioni evolute dall’Ottocento in poi nelle varie fasi della (de-neo) colonizzazione¹²²¹.

La pedagogia nordamericana di Henry Giroux, fra discostamenti dall’impostazione britannica e accostamenti alla teoria critica francofortese e alla pedagogia freiriana, cerca di recuperare un modello di scuola capace di “collegare il piano personale al piano politico”, ponendosi in controtendenza

¹²¹⁹ Cfr. Davide Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, ETS, 2011, pp. 63-71.

¹²²⁰ *Ibidem*.

¹²²¹ Cfr. Ivi, pp. 81-84.

rispetto al pensiero attualmente egemone mediante il quale ogni aspetto di cittadinanza viene ridotto a meri interessi di produzione e di consumo¹²²².

Il primo numero del “giornale Scuola” che don Milani aveva progettato con Aldo Capitini tra il 1960 e il 1968 era proprio dedicato alla “liberazione dei popoli coloniali”¹²²³ che, in senso lato, aveva a che fare con Francuccio Gesualdi, uno dei suoi allievi, attivista di campagne di consumo critico fra i Nord e i Sud del mondo, che gli scrive due lettere dall’Algeria riguardante l’usanza dell’elemosina che voleva stroncare BenBella, mentre la lasciava andare Boumedién¹²²⁴.

Secondo Pierre André Taguieff ne *Il razzismo* (1997), il razzismo, come fenomeno storico, nato in Europa in epoca moderna, si è poi diffuso in tutto il mondo, come ideologia e insieme di pratiche sociopolitiche, attraverso processi come quelli dell’imperialismo coloniale e del nazionalismo. Quindi, è una parte integrante, non secondaria, dei sistemi educativi di grandi e piccole potenze coloniali. Albert Memmi sostiene che il meccanismo del razzismo comprende tre elementi fra loro correlati: l’enfatizzazione di alcune differenze, classificabili, successivamente per categorie e gerarchie, per riutilizzarle contro gli “altri” gruppi al fine di ricavarne un vantaggio.

In *Postcolonial Melancholia*, Gilroy, avvertendo la persistenza dei vecchi “razzismi” in altri nuovi, difende la convivenza solidale basata sulla tolleranza, la pace e il rispetto reciproco, “una solidarietà cosmopolita dal basso”¹²²⁵.

La planetarietà, predicata da Spivak, prevede una genealogia che risale, in senso lato, ad Antonio Gramsci quando questi invitava a “pensare mondialmente”, oltre al “nuovo umanesimo” portato avanti da Williams e Said, un concetto che si dimostra poroso con l’altro concetto del “cosmopolitismo” permeato all’interno dei vari discorsi di tanti esponenti postcoloniali: Hall, Clifford e Bhabha. In più, si concretizza dall’unione fra il cosmopolitismo europeo e il pensiero postcoloniale (in particolare attraverso Du Bois, C.L.R James, Césaire, Fanon) il concetto di planetarietà, raffigurata in una gamma variegata di pratiche quotidiane trans-culturali espresse nella convivenza civile e nelle spinte anti-razziste e anti-coloniali. A tale quadro, si

¹²²² Cfr. Ivi, pp. 89-97.

¹²²³ Cfr. Marco Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, Gruppo Abele, 2007, pp. 156-159.

¹²²⁴ Per approfondire di più, Cfr. Roberto Albarea, *Don Milani. Un segno dei tempi*, in AA.VV., *Quarant’anni dopo l’attualità di Don Lorenzo Milani 1967-2007*. Zugliano, Centro Balducci, 2007, pp. 9-24, in Davide Zoletto, *Pedagogia e studi culturali*, cit., pp. 89-97.

¹²²⁵ Cfr. Gilroy 2004, p. 80 in Sergia Adamo, *Culture planetarie?*, cit., p. 75.

aggiungono le manifestazioni pacifiche anti-guerra, anti-razzismi e le lotte dei nuovi migranti anche se frammentate o frammentarie¹²²⁶.

Nel contesto italiano, come in altri contesti dell'Europa meridionale, l'educazione interculturale, nella maggior parte dei casi, non nasce dalle rivendicazioni delle minoranze, ma, invece, dai tentativi di insegnanti e operatori appartenenti alla maggioranza di promuovere una migliore integrazione o partecipazione delle famiglie e degli alunni migranti, provenienti soprattutto dai paesi del sud del pianeta¹²²⁷.

B. L'intercultura dallo spazio emancipante all'assetto sociopolitico

Giuseppe Burgio propone un modello volto a costruire una fruttuosa convivenza con l'alterità. Un modello che ha lo scopo di raggiungere una società plurale e maggiormente inclusiva, invece degli altri modelli che fanno dell'intercultura uno strumento per “museificare” e addomesticare le differenze. I modelli dell'intercultura basati sull'assimilazione vogliono manifestare le differenze come folklore “tollerato” e, quindi, deprivarle di ogni valenza politica. È questa infatti la tendenza che prevale nel modello inter-culturalista. Esiste poi un'altra tendenza relativista che, basandosi sulle acquisizioni della rivoluzione etnografica, riconosce le differenze in modo da anestetizzare la portata rivoluzionaria attraverso la rappresentazione della distinzione tra etnie o culture intese come oggetti coesi, omogenei e discreti¹²²⁸.

Il modello in oggetto è di carattere multi-culturalista e vuole superare un'alterità da assimilare nel Noi della maggioranza ma anche si concentra “sul superamento di un “difetto” dello straniero, di una mancanza da colmare, di una differenza da fagocitare”¹²²⁹. In quel rapporto asimmetrico di potere, la relazione con l'alterità inizierà appena l'ultimo decide di smettere di essere tale e comincia ad assimilare i modi di pensare e di agire propri della cultura occidentale. Questo approccio ha prodotto, fra l'altro, una “pedagogia per stranieri”, ramificata da un sistema egemonico di ulteriori rapporti

¹²²⁶ Cfr. Ivi, p. 75.

¹²²⁷ Cfr. Davide Zoletto, *Pedagogia e studi culturali*, cit., pp. 116-124.

¹²²⁸ Cfr. Graziella Favaro, Lorenzo Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004, in Giuseppe Burgio, *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, Studi sulla Formazione, vol. 18, no. 2, 2015, pp. 103-124. Gale Academic OneFile. (consultato il 07/12/2020).

¹²²⁹ *Ibidem*.

sociopolitici ed economici, nei quali l'alterità è destinata a continuare a esistere per sempre nella condizione della subalternità silenziosa¹²³⁰.

Per questo secondo modello del multiculturalismo, ogni cultura è un mondo originale e incomparabile nel quale la differenza culturale costituisce un valore da preservare, ma anche da sottrarre a ogni mutamento. Ma visto che l'orizzonte dell'interculturalità tende a de-essenzializzare le differenze, e a concepire la cultura stessa come prodotto di un meticciamento e di un effetto delle pratiche interattive, il dialogo fra le culture differenti, all'interno del dispositivo di ibridazione, costituisce una leva costituente sul proprio processo di strutturazione e non meramente una fase primaria né secondaria ad altre fasi¹²³¹.

La valenza pedagogica dell'interculturalità rimane spesso celebrativa delle differenze e soddisfatta del mantenimento dello *status quo* nei rapporti tra autoctoni e alloctoni. Quindi, tale approccio pedagogico ottunde strategicamente la capacità di reazione degli oppressi contro le ingiustizie e le discriminazioni strutturali, soprattutto quelle che operano implicitamente nei sistemi educativi e formativi. Dunque, la pedagogia interculturale non dovrebbe limitarsi al confronto all'interno delle istituzioni educative, già precondizionate dinamicamente prima dalle molteplici condizioni socioeconomiche e politiche. Per fare leva sulla valenza sociopolitica, il discorso dell'interculturalità dovrebbe compiere ennesime manovre di posizionamento negli ingranaggi dell'asimmetria di potere e di credito, facendo tesoro delle storie estese di violenza, sfruttamento e negazione dell'alterità oltre all'inserimento tattico in nuove alleanze e partenariati di interessi condivisi che sono in grado di rivendicare l'uguaglianza sociopolitica e la solidarietà economica nella società¹²³².

Edward Said ricordava che, nel 1914, l'imperialismo europeo controllava sotto varie forme (protettorati, possedimenti, domini, common wealth, etc.) circa l'85% della superficie terrestre, fatto che pone il colonialismo alle radici dell'identità europea, cosmopolita e meticciosa, non per le migrazioni transnazionali di oggi, ma già nel processo di formazione delle singole identità nazionali. La conclusione della fase storica del colonialismo nell'arco di circa trent'anni del Novecento non segna però la fine dello sfruttamento europeo delle colonie ma avverte solo una trasformazione neocoloniale, varata attraverso processi di globalizzazione economica. Mentre gli imperi si decolonizzano, le economie rinnovano il loro globalizzarsi. Però, i processi di decolonizzazione nelle colonie italiane non sono un frutto di una lotta anticoloniale, ma anzi, un effetto della sconfitta del regime fascista

¹²³⁰ *Ibidem.*

¹²³¹ *Ibidem.*

¹²³² *Ibidem.*

centrale. Di conseguenza, manca fino a oggi un'elaborazione teoricamente riconosciuta dell'esperienza coloniale¹²³³.

In Italia, la stragrande maggioranza degli immigrati fa lavori manuali, dequalificati e servili. Insomma, una posizione subalterna che consente agli italiani di accedere a posizioni superiori di lavori intellettuali e specializzati. Tale strutturazione etnoculturale della gerarchia sociale produce tanti vantaggi economici generati dallo sfruttamento continuo, a titolo esemplificativo, di

badanti mai messe in regola, di operai che si sobbarcano lavori usuranti e pericolosi, di commercianti aperti 24 ore al giorno, di tessitori che producono – per due soldi – il made in Italy, di braccianti agricoli che raccolgono in condizioni disumane i nostri prodotti alimentari, delle migranti prostitute sulle nostre strade, e via discorrendo¹²³⁴.

La criminalizzazione legislativa dei migranti irregolari, la fragilizzazione dei diritti e il complesso dispositivo discorsivo (che va dalle campagne d'odio di alcuni politici al razzismo quotidiano del comune cittadino) li destinano allo sfruttamento lavorativo e a un'integrazione subalterna. Il blocco della libera circolazione delle persone costituisce, quindi, a livello planetario, un blocco della mobilità sociale e un dispositivo atto a mantenere stabile l'asimmetria di una strutturazione neocoloniale e neoservile¹²³⁵.

Le dinamiche di sfruttamento e discriminazione che non riguardano più la contrapposizione tradizionale fra metropoli e colonie, ma che si riproducono all'interno del territorio europeo si impegnano ad amplificare la visibilità dei processi neoliberisti di precarizzazione e fragilizzazione del lavoro per tutti i lavoratori. Quindi, la condizione postcoloniale rende più facili, se non implicitamente legittimate, le politiche di sfruttamento dei gruppi egemoni contro gli altri gruppi subalterni della madrepatria¹²³⁶.

La relazione egemonica postcoloniale congiunge insieme (ex) colonialisti e (ex) colonizzati all'interno di un medesimo schema epistemico che induce i secondi a produrre forme di rappresentazione e pratiche quotidiane funzionali all'esercizio del dominio da parte dei primi e, quindi, riprodursi una gerarchia di valore tra identità razzializzate. Storicamente, gli emigranti italiani non sono sempre considerati bianchi dove il "bianco" non si riferisce al colore della pelle, anzi, a una costruzione socioculturale e un sistema di privilegi. La continuità e la contiguità tra colonizzazioni e

¹²³³ *Ibidem.*

¹²³⁴ *Ibidem.*

¹²³⁵ *Ibidem.*

¹²³⁶ *Ibidem.*

migrazioni fanno parte della storia italiana anche prima delle aggressioni coloniali in Africa e ben prima dell'attuale immigrazione internazionale. Di conseguenza, l'italianità risulta frutto di tre dinamiche storiche (colonialismo interno, colonizzazione dell'Africa ed emigrazione) che sono oggi evidenziate dalle recenti immigrazioni ma anche rappresentate, in modalità variegata, nei discorsi della postcolonialità¹²³⁷.

Il concetto della mobilità che man mano acquisisce spettri metaforici variegati in modo da poter trasformare il movimento migratorio da una dimensione internazionale a un'altra transnazionale, ha riprodotto ulteriormente un superamento di concezioni "vecchio stile" come "l'autenticità, le radici, l'appartenenza e l'integrazione" per aprire a nuovi orizzonti diasporici più vasti di *network* transnazionale e binomio identitario fra "madrepatria" e "società di destinazione". Di conseguenza, le diverse identità ereditate vengono relativizzate, anche se non cancellate, nel tentativo dello "stato neoliberista" di creare altre forme di meticciamento e convivenza. In tal modo, l'intercultura diventa uno spazio di lotta e di riconoscimento da sé a sé tramite la mediazione dell'alterità.

Tale situazione che pone sul soggetto occidentale, portatore di tale discorso, (spesso bianco, progressista, scolarizzato ma di ceto medio e di reddito basso), un dovere etico e una relazione politica. Il soggetto migrante che sappia esprimersi, nella concezione di Spivak, non è più subalterno, ma questo non gli toglie il dovere che si pone di lottare per il riconoscimento: lotta culturale contro il contenimento e la criminalizzazione delle migrazioni e la tinta di nero che stigmatizza l'immagine mediatica e l'immaginario migratorio in tutto l'Occidente¹²³⁸.

La lettura massmediatica della conflittualità violenta del nostro presente che vuole suggerire un epocale *scontro tra civiltà* non è solo fuorviante e velenosa, ma si atteggia insistentemente e immoralmente a ignorare almeno 150 anni di (neo)colonialismo, rinnovato continuamente da colpi di stato, pianificati e innervati politicamente ed economicamente dalle "democrazie occidentali", come attestato chiaramente nell'enorme caos generato dal rovesciamento nei rapporti di forza in decine di paesi, solo negli ultimi venti anni, oltre agli attentati terroristici generati di tanto in tanto dai fanatici religiosi, che ne conseguono ulteriori restrizioni, sfruttamenti e minacce sia contro i superstiti immigrati arrivati in Europa sia contro i paesi dai quali scappano¹²³⁹.

¹²³⁷ *Ibidem.*

¹²³⁸ *Ibidem.*

¹²³⁹ *Ibidem.*

Forse tali scenari violenti, mai giustificabili, riescono a riflettere una certa eziologia su quanto sia impossibile alle popolazioni ex-colonizzate influenzare i processi culturali e politici che li riguardano, soprattutto davanti alla continua espropriazione imperialistica delle loro risorse dalle potenze (neo)coloniali¹²⁴⁰.

Nell'immaginario costituente della "nazione" esiste un non-detto di genere, che fa del corpo femminile un "ostaggio" dello stretto legame che c'è tra l'eterosessualità riproduttiva e i nazionalismi, ravvivati soprattutto nelle lotte della liberazione nazionale, che fa spesso leva sul "controllo della sessualità delle "nostre" donne e la loro inaccessibilità agli stranieri che si fonda, e si mantiene, ogni purezza etnica, si perpetua ogni identità nazionale e si evita ogni contaminazione razziale"¹²⁴¹. Nei territori coloniali, la specifica costruzione della femminilità è centrale ed è qui che si costituisce il legame stretto tra sessismo e razzismo come criterio imposto dagli oppressori che distingue le donne bianche (inaccessibili ai neri) da quelle nere (pienamente accessibili agli uomini bianchi). È una realtà storicamente attestata, per esempio, nell'America schiavista (almeno fra 1619-1865) dove la sessualità femminile era una risorsa da sfruttare. D'altro canto, tutto il colonialismo europeo, manifestato come un "affare di uomini", si è storicamente legittimato attraverso

metafore sessuali che femminilizzavano (cioè de-virilizzavano) i colonizzati e l'impresa coloniale stessa veniva connotata con immagini che rimandavano all'esplorazione, alla penetrazione, alla conquista, allo stupro di terre "vergini". La nostra propaganda coloniale sottolineava esplicitamente le opportunità erotiche,

¹²⁴⁰ *Ibidem*.

¹²⁴¹ Gli americani hanno impiegato il sessismo come rappresentazione chiara del razzismo "utilizzando la doppia arma degli stupri delle nere (che rendevano i neri incapaci di difendere le proprie donne) e del linciaggio, che colpiva gli afroamericani che si ribellavano (o che si non mantenevano a debita distanza dalle bianche) e che, com'è noto, prevedeva anche la loro evirazione. Non stupisce quindi il fatto che anche le lotte antischiaviste e le più recenti rivendicazioni politiche degli afroamericani abbiano riprodotto una strutturazione sessista e machista, il fatto che – come nota una teorica del femminismo nero come bell hooks – «neri e nere hanno di rado sfidato l'uso delle metafore di genere per descrivere l'impatto del dominio razzista e/o la lotta di liberazione nera. Il discorso della resistenza nera ha quasi sempre identificato libertà e virilità, dominio economico e materiale sui maschi neri e castrazione, evirazione. Accettare tali metafore sessuali ha creato un vincolo tra i maschi neri oppressi e i loro oppressori bianchi. I due gruppi condividono la credenza patriarcale che la lotta rivoluzionaria abbia come proprio vero oggetto l'erezione fallica, la capacità maschile di stabilire un dominio politico equivalente al dominio sessuale». Cfr. bell hooks, *Elogio del margine. Razzia, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 37-38 in *Ibidem*.

fornite dalle colonie a uomini che vivevano in un'Italia caratterizzata dalle inibizioni sessuali e da una morale tradizionale¹²⁴².

Di conseguenza, in Etiopia, sono emersi dopo le guerre d'Italia, fenomeni come lo “sciarmuttismo” e il “madamato” che raffigurano gli effetti degli stupri di molte ragazze africane e le forme di prostituzione. Burgio, avendo analizzato il periodo fascista, riesce a evidenziare il dispositivo coloniale che ancora oggi non vuole liberare la gerarchizzazione razziale delle differenze etnoculturali dalla gerarchizzazione sessista di quelle di genere, tanto nella madrepatria quanto nella colonia, e commenta:

All'erotizzazione dell'impresa coloniale si accostò però, durante il fascismo, anche una rappresentazione che differenziava le donne africane, sessualmente sfrenate ma anche maleodoranti e portatrici di malattie, da quelle italiane, madri di famiglia, angeli del focolare, matrici riproduttive al servizio dell'Impero¹²⁴³.

Nel tentativo di stanare tutte le forme di dominio leggibili all'interno di una complessa cornice postcoloniale, Burgio, facendo riferimento al femminismo, introduce un approccio intersezionale che si mette in relazione con tutto ciò che descrive un soggetto o una cultura in tutti i propri segmenti diversificanti, comprese la classe e la religione, per dispiegare meglio l'intreccio delle rappresentazioni coloniali dell'alterità, come per esempio, femminilizzazione, infantilizzazione, abilismo e specismo; oltre alla riconoscenza della pluralità di relazioni sociali e di differenze tramite le esperienze concrete. Per esempio, con la questione complessa delle “seconde generazioni”, l'approccio intersezionale può svelare tanti rischi in bilico fra l'esclusione e l'assimilazione che si moltiplicano quando tali giovani sono in cerca di una condizione omosessuale o transgender. Allora tali giovani o

¹²⁴² Gli americani hanno impiegato il sessismo come rappresentazione chiara del razzismo “utilizzando la doppia arma degli stupri delle nere (che rendevano i neri incapaci di difendere le proprie donne) e del linciaggio, che colpiva gli afroamericani che si ribellavano (o che si non mantenevano a debita distanza dalle bianche) e che, com'è noto, prevedeva anche la loro evirazione. Non stupisce quindi il fatto che anche le lotte antischiaviste e le più recenti rivendicazioni politiche degli afroamericani abbiano riprodotto una strutturazione sessista e machista, il fatto che – come nota una teorica del femminismo nero come bell hooks – «neri e nere hanno di rado sfidato l'uso delle metafore di genere per descrivere l'impatto del dominio razzista e/o la lotta di liberazione nera. Il discorso della resistenza nera ha quasi sempre identificato libertà e virilità, dominio economico e materiale sui maschi neri e castrazione, evirazione. Accettare tali metafore sessuali ha creato un vincolo tra i maschi neri oppressi e i loro oppressori bianchi. I due gruppi condividono la credenza patriarcale che la lotta rivoluzionaria abbia come proprio vero oggetto l'erezione fallica, la capacità maschile di stabilire un dominio politico equivalente al dominio sessuale». *Ibidem*.

¹²⁴³ *Ibidem*.

proveranno una “doppia assenza” e “moltiplicata estraneità” fra la comunità d’origine e quella lgbtqx+ o saranno “costretti a rinunciare a parti di sé, pur di integrarsi almeno in un gruppo”¹²⁴⁴.

Attraverso un’apertura, scevra da pregiudizi e approcci predatori, ma protesa, invece, a coscienze, sensibilizzazioni e orizzonti diversi, si può fondare una salda “impostazione interculturale” sulla quale può ergersi una “pedagogia anticoloniale”, attrezzata da un recupero storico-culturale dell’esperienza coloniale attraverso le pratiche quotidiane, soprattutto quelle razzializzate tanto quelle negate quanto le altre istituzionalmente edulcorate. Una pedagogia attenta a una decostruzione genealogica dell’identità etnoculturale *tout court*, ma anche di quella nazionale, oltre all’attenzione alle dinamiche transnazionali degli attuali movimenti migratori. A livello comportamentale, una pedagogia anticoloniale dovrebbe riconoscere l’autonomia al soggetto subalterno, la ricca valenza culturale e politica del dialogo intra-culturale e inter-culturale, e accettare la natura intrinsecamente conflittuale del contatto culturale¹²⁴⁵.

C. Il nocciolo “meticcio” dell’educazione interculturale

La cultura, concetto di per sé assai problematico, cade spesso in grovigli intricati di classificazioni ingarbugliate fra culture alte, basse, globali e locali, nazionali e minoritarie, di massa, d’élite o di nicchia. Oltre alle culture legate alle differenze di età, di genere, di lavoro ecc. Ma soprattutto nei sistemi socialmente strutturati, ogni tipologia di cultura, istituzionalmente riconosciuta, prevede ulteriori segmentazioni fra generale, di base, avanzata e così via!

¹²⁴⁴ *Ibidem*.

¹²⁴⁵ *Ibidem*. Per approfondire i discorsi contrastanti all’intercultura, vedi, per esempio, tali discorsi che si limitano a parlare della funzione pragmatica degli immigrati e non dei loro diritti umani. Walter Baroni dimostra come vent’anni di Lega hanno scandito il metro del discorso pubblico sulle politiche migratorie, hanno creato il mito del selvaggio che arriva in un paese tanto civile ed hanno giustificato la logica inquisitoria in cui l’altro deve spiegarti perché è qui, che cosa porta, che intenzioni ha, che storia ha. Altrimenti, nasce il sospetto che lo straniero porti qualcosa di oscuro. Baroni trasmette frammenti di come ragiona il “senso comune”, avvelenato dai mass media: “queste persone devono venire qua per arricchirci. Non ci passa neppure per l’anticamera del cervello che abbiano dei diritti universali e possano vivere dove vogliono. Così alla fine, a destra il discorso ha uno sfondo economicistico (l’immigrato è forza lavoro), a sinistra c’è un arricchimento simbolico, ma di fatto l’immigrato è sempre visto come qualcuno che deve darci qualcosa, avere una funzione”. Cfr. Walter Baroni, *Contro l’intercultura: retoriche e pornografia dell’incontro*, Ombre Corte, 2013.

Nella scuola, emerge il compito di tessere coscientemente una cultura scolastica basica, rappresentativa di tale meticcio culturale, ma ricca di “anticorpi” culturali contro gli eventuali “difetti” formativi eurocentrici o escludenti, in termini di: valori come lealtà e impegno, atteggiamenti come collaborazione sociale e competitività anti-egoistica, competenze come saper creare paesaggi disegni schemi, conoscenze come i diritti e doveri delle categorie differenti di sesso, di età, di cultura, di bisogni e così via! In tale ottica democratizzante, ci saranno, tuttavia, ennesimi rischi da correre che magari partano quali germogli fenomenologicamente evolutivi, rappresentabili probabilmente nella crescita elitaria, mono-culturale, dottrinale, predatoria, manipolatoria, colonialista di certi atteggiamenti o filoni modaiole sotto la pressione di un “fasullo” progresso mercatista, propagandista o schiavista come quelli tipici del pensiero unico globalizzante tecno-capitalista. Però, la persistenza “vaccinica” degli “anticorpi” culturalmente umanizzanti e pedagogicamente accoglienti e terapeutici può essere un’“autorità garante” contro tali eventuali devianze o estremismi disgreganti e disumanizzanti, dovuti a pretese politiche o a presunte appartenenze o superiorità geoculturali. In tale direzione, conviene innanzitutto saper uscire concretamente dal “monologo” di una cultura generale o dal dialogo tra “sordi” giustapposti uno accanto all’altro in un mosaico “statico”, che non vuole muovere “orizzontalmente” fra pari se non solo “verticalmente” verso l’“occidenza” monopolizzante e capitalizzante.

Lawrence Grossberg, mostrandosi allineato in questa direzione, va a proporre una specie di riforma radicale di quanto chiamato “educazione generale di base” dove i saperi, le pratiche e i rapporti tesi all’emancipazione non si distaccano dai contesti in cui compete agli allievi intervenire tramite processi di stabilire connessioni, tracciare linee, mappare articolazioni tra pratiche, domini e discorsi diversi per saggiare, in ottica sociopolitica, gli snodi di divergenza e gli svincoli di raccordo. Il contesto socio-storico in cui si formano le condizioni della prima maternità delle madri è fondamentale nel saper gli atteggiamenti e gli effetti governanti dei processi educativi in termini di “possibilità” e “limiti” di azione e contatto fra gli studenti e gli insegnanti¹²⁴⁶.

I giovani cittadini di oggi, soprattutto quelli che si autodefiniscono “élite transnazionale”, non si attraggono più delle cosiddette culture classiche o alte. Invece, loro pensano a una sorta di “zapping interculturale” fra le cosiddette subculture, musicali, etniche ... ecc., caratterizzate, fra l’altro, di rapidissime contaminazioni e modifiche, che costituiscono per loro, infine, il nuovo ideale formativo. A titolo esemplificativo, la subcultura del *wrestling* diventa per un ceto dei giovani, in prima istanza, una moda, uno status

¹²⁴⁶ Cfr. Grossberg, 1994, p.17, in Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., pp. 104-110.

symbol, un lusso o un passatempo, ma piuttosto, successivamente si trasforma in un linguaggio principale e un codice di riferimento¹²⁴⁷.

L'insegnante, che si lascia straniato dall'interazione diretta con la palestra della cultura popolare degli studenti, rischia di perdere le sensibilità di riconoscere i "limiti" e le "possibilità" delle "manovre" culturali concrete che giocano continuamente con i pregiudizi e le stigmatizzazioni stereotipate nella cosiddetta "cultura di base", ma, con una prospettiva a venire con esiti mai previsti o predeterminati¹²⁴⁸.

Però, in realtà, la scuola costituisce un solo anello di una lunga catena territoriale, poiché non esiste una reale integrazione settoriale che riguarda una sola parte a scapito delle altre. Bisogna creare, quindi, una cultura dell'integrazione rappresentabile magari, a titolo esemplificativo, nel cosiddetto POF (il piano dell'offerta formativa)¹²⁴⁹ che dovrebbe rispecchiare gli interessi di tutti gli abitanti di un territorio, poiché l'integrazione non è una materia che va studiata solo dagli esperti né vissuta solo all'interno delle pareti degli svariati istituti formativi. In tale senso, la scuola può svolgere una funzione di traino nei confronti del territorio parallelamente con momenti di autoformazione, persino fuori scuola, e di ricerca insieme sul territorio nel suo insieme. Pertanto, tutte le istituzioni di un territorio dovrebbero diventare uno sfondo integratore, impegnato a collegare e tener insieme le differenze e le crepe vissute che caratterizzano i diversi gruppi di un territorio, facendo quale una cornice o struttura che connette gli uni agli altri, in un'ottica progettata verso un futuro comune. In questa pratica può giocare la metafora della "diaspora" come percorsi comunicanti di nuove appartenenze in ricerca dinamica di identità planetaria¹²⁵⁰, usufruendo magari della modalità che la legge 328/2000 prevede per la progettazione e gestione dei servizi sociali ed educativi¹²⁵¹.

Zoletto invita ad adottare il perturbante pedagogico dell' "inquietante familiarità" nel quale si può trasformare l'astrazione di un territorio concettuale in un altro vivamente agito tramite le pratiche concrete che focalizzano contestualmente tali "situazioni limite" assieme alle loro correlate

¹²⁴⁷ Cfr. Ivi, pp. 111-113.

¹²⁴⁸ Cfr. Ivi, pp. 114-116.

¹²⁴⁹ Secondo la legge 2015/107, il piano dell'offerta formativa (P.O.F.) formalmente denominato: piano triennale dell'offerta formativa ovvero (P.T.O.F.).

¹²⁵⁰ Cfr. Clifford, 1997, pp. 298-342, in Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., pp. 123-127.

¹²⁵¹ "La Legge 328/2000 intitolata "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" è la legge per l'assistenza, finalizzata a promuovere interventi sociali, assistenziali e sociosanitari che garantiscano un aiuto concreto alle persone e alle famiglie in difficoltà". Cfr. il sito (consultato il 25/12/2020)

https://www.comune.roma.it/resources/cms/documents/Scheda_sintetica_1328-2000.pdf

contraddizioni oltre a quanto chiamato da Freire “le cose apparentemente poco importanti” e da Certeau “le pratiche e traiettorie quotidiane”, nel tentativo di cortocircuitare le teorie e le tecniche delle varie discipline per allentare almeno a tratti la presa con cui opera la macchina di incasellamento e addomesticamento. All’interno della scuola, la molteplicità di visioni che suggerisce le implicazioni concettuali dell’interculturalità assieme agli scrupoli coscienziali, reduci dei perturbanti dello straniamento in classe non dovrebbero togliere lo sguardo attento a percorsi concreti di formazione letti in luce territoriale autoctona e non solo alloctona¹²⁵².

¹²⁵² Cfr. Davide Zoletto, *Straniero in classe*, cit., pp. 139-144.

8.A mo' di conclusione

Ricadute educative per una disciplina culturalmente condivisa

Alla fine di questo percorso si può affermare che in una comunità ogni strategia educativa dovrebbe mirare a maturare innanzitutto le esperienze dell'auto-apprendimento. Infatti, per non lasciare che esse rimangano autoreferenziali, tali esperienze di auto-apprendimento dovrebbero essere guidate attraverso gli snodi che le rapportano ai contesti sociopolitici e culturali. Un coerente abbinamento delle competenze con le relative esperienze può fungere da un elemento di coesione e di raccordo, indispensabile per ridurre al minimo le incongruenze sociali in una visione egualitaria e inclusiva. Sarebbe importante, allora, poter mappare tutti i processi educativi che sono diretti verso gli stessi scopi, qualunque sia il percorso di formazione: formale, informale e non formale. Ovvero, tutti i percorsi che si impegnano a privilegiare l'interconnessione e la sintesi a scapito della separazione e dell'analisi.

Oggi giorno, i giovani di seconda generazione possono costituire una categoria di cittadini transnazionali giacché vivono quest'articolazione fra diversi piani "nazionali" (o "locali") in famiglia attraverso il loro quotidiano collegamento come "nuovi italiani" con la quotidianità di genitori, parenti, nonni, spesso ancora attaccati, almeno affettivamente, a persone, luoghi, significati ancorati nel paese di provenienza. Malgrado i punti di debolezza che sussistono nelle loro esperienze, tali giovani raccolgono una ricchezza formativa sia per i soggetti sia per i contesti educativi, che può aiutare a uscire da certi stereotipi, e a costruire una "cultura condivisa", anche se questa sembra lontana dagli adulti. In tal modo, saranno in grado di affrontare la sfida di gestire le differenze non solo fra "culture", ma anche fra "generazioni". Per poter potenziare questa base formativa, tale cultura condivisa, secondo Spivak, dovrebbe sospendere la convinzione che ogni io sia necessariamente migliore, indispensabile, o al centro dell'universo¹²⁵³.

Gli studi culturali pongono l'accento sulla fluidità e sull'instabilità delle distinzioni e delle relazioni culturali, nonché sulle concrete relazioni di potere entro cui queste distinzioni e relazioni si plasmano incessantemente, anche in contesti educativi ormai trans-nazionali come quelli contemporanei con lo

¹²⁵³ Cfr. Davide Zoletto, *Pedagogia e studi culturali*, cit., pp. 57-62.

scopo di poter uscire dalle rigide griglie e assistere alla ricchezza e all'imprevedibilità delle pratiche quotidiane con le quali gli uomini danno senso alla loro vita. Così, si potrebbe riordinare e ripristinare le nuove regole del gioco interculturale in vista della centralità dei vissuti personali e familiari delle nuove generazioni.

Sul piano didattico, McCarthy conferisce il primato a “superare il linguaggio della “inclusività” e a sottolineare invece “il ruolo centrale svolto dalla relazionalità e dalla plurivocità nella costruzione della conoscenza” al tentativo di non lasciare che certe sfumature si irrigidiscano in situazioni che creano barriere.

Di conseguenza, quando si costruisce il curriculum, andrà evitato, per esempio, l'inserimento di materie o contenuti “etnici” per dare maggiore spazio, invece, alla plurivocità, trasversalità e interdisciplinarietà. Il punto critico da eludere consiste in realtà nel rischio di ingegnarsi un ideale formativo che si possa trasformare in un nuovo progetto identitario d'élite che deve escludere per l'ennesima volta gli individui e i gruppi più emarginati. In questa direzione, risultano preziosi quei contributi di autori e autrici, provenienti da situazioni di subalternità sia fra uomini e donne sia fra culture dominanti e subalterne sia fra Nord e Sud del mondo in cui sono state costruite le identità maschili, nazionali e coloniali attraverso processi di esclusione della donna, del subalterno, del colonizzato¹²⁵⁴.

Questi autori cercano di proporsi tramite identità alternative. È il caso, per fare solo alcuni esempi, delle ricerche sull'identità e cultura *black* di Hall e Gilroy, delle ricerche sull'identità e sulle classi subalterne dell'India; delle ricerche sull'identità e sulla coscienza *mestiza* delle donne chicane che abitano la *frontera* tra Messico e Stati Uniti di Gloria Anzaldúa. E tutto questo può avere due scopi: quello di analizzare il modo in cui le relazioni di dominio si siano storicamente depositate negli ambiti disciplinari che entrano nel curriculum e quello di rileggere in chiave postcoloniale saperi e competenze¹²⁵⁵.

In una disciplina come la Storia, fondamentale dal punto di vista della costruzione dell'identità e dell'alterità, si potrebbe lavorare in chiave postcoloniale sull'identità degli allievi, si potrebbe incidere significativamente, per esempio, a partire dalle prime istanze percettive dei migranti per collegarsi con lo studio rigoroso della storia italiana del Novecento, delle vicende coloniali dell'Italia e del loro rapporto con alcuni risvolti attuali delle

¹²⁵⁴ Cfr. Ivi, pp. 98-102.

¹²⁵⁵ *Ibidem*.

migrazioni contemporanee sia quelle ufficialmente silenziate sia quelle culturalmente rappresentate¹²⁵⁶.

La traduzione, come settore interdisciplinare e trasversale, risulta elitaria, da un lato, soprattutto nel caso del latino e del greco nelle pratiche scolastiche della scuola superiore, intrecciata a volte a un certo tipo di stratificazione sociale. Dall'altro lato, la competenza della traduzione è radicata al centro dei *Translation Studies*, collocati tradizionalmente nella zona di confine fra gli studi culturali e gli studi postcoloniali. Già Walter Benjamin aveva valorizzato pedagogicamente la traduzione come un esercizio di allenamento in una palestra intermedia e instabile (*in between*) fra le lingue / le culture in cui diversi traduttori, secondo Bhabha e Clifford, esercitano i loro incontri segnati di diversità linguistica e culturale per assumere sovente così dei tratti giocoforza elusivi soprattutto quelli attinenti alle “metafore concettuali”¹²⁵⁷.

Lo “scarto” fra teoria e pratica si dimostra chiaro nell'ambito della traduzione quando emergono solchi teorici caratterizzati da incertezze, pluralità, ambiguità, aporie. D'altro lato, le tecniche appaiono, invece, pianificate e organizzate, attente a identificare, ordinare e gestire in modo razionale e funzionale i problemi e le difficoltà del tradurre. Tale scarto si allarga esponenzialmente quando si mette in discussione quale versione storicamente “originale” debba essere adottata come “giusta e autentica”. Spivak mostra come l'auto-rappresentazione egemonica dell'Europa rinascimentale fosse realizzata, in ottica eurocentrica, in forza delle traduzioni di massa svolte dal tedesco, fatto che può suggerire una riproposizione della storia delle lingue classiche. D'altra parte, Spivak afferma che la versione “corretta” è sempre stabilita dal più forte. In classe, gli allievi riconoscono, invece come giusta, quella versione fatta dall'insegnante, più di quella costruita insieme con l'insegnante. Perché la versione di chi, in classe, esercita l'autorità vale di più di quella che offre soluzioni migliori ai problemi posti dal brano da tradurre¹²⁵⁸.

Alla fine di questo percorso, dunque, dopo la messa a fuoco di una miriade di possibilità diverse fra l'Italia e il mondo che riguardano nuovi orizzonti attinenti all'insegnamento degli studi letterari e culturali, ispirati principalmente da proposte educative che gravitano più o meno attorno a Gramsci e ai laboratori italiani nell'educazione, non è facile poter dare una soluzione univoca che possa preparare ad un futuro educativo in continuo divenire. Dunque, questa tesi non si augura altro se non di riuscire a ribadire

¹²⁵⁶ *Ibidem*.

¹²⁵⁷ Cfr. Ivi, pp. 103-107.

¹²⁵⁸ *Ibidem*.

il significato di alcune voci che ci parlano ancora dal passato per immaginare non solo il nostro presente, ma soprattutto il futuro.

BIBLIOGRAFIA

A. STUDI CRITICI E DIDATTICI

- AA. VV., *Black Imagination and the Middle Passage*, Maria DIEDRICH, Henry Louis GATES, Carl PEDERSEN (a cura di), New York – Oxford, Oxford University Press, 1999.
- AA. VV., *Gli italiani sono bianchi? Come l'America ha costruito la razza*, a cura di J. GUGLIELMO e S. SALERNO, (trad. di C. Midolo), Milano, Il Saggiatore, 2006.
- AA. VV., *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*, PEZZAROSSA Fulvio, ROSSINI Ilaria (a cura di), Bologna, CLUEB, 2011.
- AA. VV., *Post-colonial Translation. Theory and practice*, edited by S. BASSNETT – H. TRIVEDI, London and New York, Routledge, 1999.
- AA. VV., *Traduzione e cittadinanza. Il contributo degli studi postcoloniali. Atti del convegno Prospettive internazionali su lingua, cultura e cittadinanza: l'italiano come lingua seconda nella formazione universitaria in Emilia-Romagna (Rimini, 4-5 febbraio 2008), Volume II*, BENVENUTI G.; MEZZADRA S. (a cura di), Bologna, I libri di Emil, 2009.
- AA.VV., *Quarant'anni dopo l'attualità di Don Lorenzo Milani 1967-2007*. Zugliano, Centro Balducci, 2007.
- ADAMO Sergia, *Culture planetarie? Prospettive e limiti della teoria e della critica culturale*. Meltemi Editore, Roma, 2007.
- ALBERTAZZI Silvia, *La letteratura postcoloniale: dall'impero alla world literature*, Carocci, 2013.
- ALBERTAZZI Silvia, *Lo sguardo dell'Altro. Le letterature postcoloniali*, Roma, Carocci Editore, 2000.
- ARCIDIACONO C.; TUCCILLO F. (a cura di) *Ricerca interculturale e processi di cambiamento. Metodologie, risorse e aree critiche*, Melagrana, Caserta 2010.
- GNISCI Armando, SINOPOLI Franca, MOLL Nora, *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.
- ARMELLINI G., *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- ATABAKI Touraj, *Beyond Essentialism Who Writes Whose Past in the Middle East and Central Asia?*, Lecture for the University of Amsterdam, Amsterdam, 2003.
- AUERBACH Eric, *Filologia della Weltliteratur*, in *San Francesco Dante Vico e altri saggi di filologia romanza*, De Donato, Bari 1970.

- BALDACCI Massimo, *Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci*, Materialismo Storico, n° 1-2/2016 (vol. I).
- BALDACCI Massimo, *Oltre la subaltermità. Praxis ed educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.
- BALDI Guido, GIUSSO Silvia, RAZETTI Mario, ZACCARIA Giuseppe, *La letteratura*, Paravia, Torino, 2007.
- BALDUCCI Ernesto, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, (a cura di M. Gennari), Laterza, Roma-Bari, 2002.
- BALDUSSI Annamaria, MANDUCHI Patrizia (a cura di), *Gramsci in Asia e in Africa*, Cagliari, Aipsa Edizioni, 2010.
- BARATTA Giorgio, *Le rose e i quaderni*, Gamberetti, Roma 2000.
- BARONI Walter, *Contro l'intercultura. Retoriche e pornografia dell'incontro*, Verona, ombre corte, 2013.
- BATINI Federico, GADOTTI Moacir, MAYO Peter, REGGIO Piergiorgio, SURIAN Alessio, *Competenze e diritto all'apprendimento*, Massa, Transeuropa, 2008.
- BATINI Federico, SURIAN Alessio, *Storientando. Un progetto e una ricerca con il metodo dell'orientamento narrativo*, Pensa Multimedia, La storia siamo noi, 2009.
- BATINI Federico, *Quando, dove, perché. Percorsi per competenze di storia e geografia*, Loescher Editore, Torino, 2013.
- BENEDETTI Giuseppe, COCCOLI Donatella, *Gramsci per la scuola, Conoscere è vivere*, L'Asino d'Oro, Roma, 2018.
- BENJAMIN Walter, *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino, 1962.
- BENUCCI A., CARUSO G. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2012.
- BENVENUTI G., CESARANI R., *La letteratura nell'età globale*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- BERMANN Sandra, WOOD Michael (a cura di), *Nation, Language, and the Ethics of Translation*, Princeton University Press, Princeton, 2005d.
- BHABHA Homi, *Nation and Narration*, Routledge, London-New York 1990, trad. it. *Nazione e narrazione*, Meltemi, Roma 1997.
- BLOOM Harold, *Il Canone Occidentale. I libri e le scuole delle età*, (trad. Francesco Saba Sardi), Collana Studi, Bompiani, Milano, 1996; Collana Tascabili. Saggi, Bompiani, Milano, 1999-2000; Introduzione di Andrea Cortellessa, Collana Alta Fedeltà, BUR, Milano, 2008, ISBN 978-88-17-02355-9.
- BOOTHMAN Derek, *Traducibilità e processi traduttivi. Un caso: Antonio Gramsci linguista*, Perugia, Guerra, 2004.

- BROCCOLI Angelo, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- BRUNER Jerome, *La fabbrica delle storie*, Laterza, 2002.
- BRUNER Jerome, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bon, 2005.
- BUTTIGIEG Joseph A., *subalterno, subalterni* in Guido LIGUORI / Pasquale VOZA (a cura di), *Dizionario Gramsciano 1926-1937*, Roma, Carocci, 2009.
- CAMMETT M. John, *Antonio Gramsci and the Origins of Italian Communism*, Stanford University Press, 1967.
- CATARCI Marco, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, Gruppo Abele, 2007.
- CESERANI Remo, DE FEDERICIS Lidia, *Il materiale e l'immaginario*, Torino, Loescher, 1979 -1988.
- CHAKRAVORTY Swapan, MILEVZKA Suzana e BARLOW Tani E. (a cura di), *Conversations with Gayatri Chakravorty SPIVAK*, Seagull, London, New York, Calcutta. 2006.
- CHAMBERS Iain, *Esercizi di potere*, Meltemi, Roma 2006.
- CHATURVEDI Vinayak, *Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial*. London: Verso, 2000.
- CINGERLE Massimo, *La parola fa eguali. L'educazione dei ragazzi e del popolo di Barbiana dal dicembre del 1954 al luglio 1966*. Laurea Magistrale in Scienze Religiose, Vicenza, 2015.
- COLETTI Vittorio, *Romanzo mondo. La letteratura nel Villaggio Globale*, Bologna, Il Mulino, Saggi, 2011.
- COMBERIATI Daniele, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Peter Lang, 2010.
- HART Stephen, YOUNG Richard, *Contemporary Latin American Cultural Studies*, London, Arnolt, 2003.
- CORZO José Luis, *Don Milani, la parola agli ultimi*, La scuola, Brescia, 2012.
- COSPITO Giuseppe, *egemonia* in LIGUORI, Guido / VOZA, Pasquale (a cura di), *Dizionario Gramsciano 1926-1937*, Carocci Editore, 2009 Roma.
- DE CRISTOFARO Francesco (a cura di), *Letterature Comparete*, Carocci Editore, Roma 2014.
- DE LA BOÉTIE Étienne, *Discorso sulla servitù volontaria*, (traduzione di Carla Maggiori), Liberilibri, Macerata, 2004, pp. 8-38.
- DE MAURO Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma 1986.
- DE SMET Brecht, *Gramsci on Tabrir: Revolution and Counter-Revolution in Egypt*, Pluto Press, London, 2016.
- DE VANNA Umberto, *Don Milani: un profeta con gli scarponi da montagna*, Paoline Editoriale Libri, 1992.

- DERRIDA Jacques, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino, 1997b.
- DEVI Mahasweta, *Chotti Munda and His Arrow*, translated and introduced by Gayatri Chakravorty Spivak, Blackwell, Malden-Oxford, 2002b.
- DI PASQUA Salvatore, *Letteratura come pedagogia. La natura di un'analogia*, EUT Edizioni Università di Trieste, 2010.
- DOLCI Danilo, *Nessi fra esperienza etica e politica*, Bari, Piero Lacaita Editore, 1993.
- DOLCI, Danilo, *Una rivoluzione nonviolenta*, BARONE Giuseppe (a cura di), Terre di mezzo editore, Milano, 2007.
- EAGLETON Terry, *Figures of Dissent. Critical Essays on Fish, Spivak, Žižek and Others*, Verso, London-New York. 2003.
- EAGLETON Terry, *Ideology: An Introduction*. London, Verso. 1991.
- EINSTEIN Albert, *Sidelights on Relativity*, Dover Publications, New York, 1983.
- ENGELS Friedrich, *Anti-Dühring*, (trad. it. a cura di) Valentino Gerratana, Editori Riuniti, Roma 1985.
- FALLACI Neera, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano Libri Edizioni, Milano 1974.
- FAVARO Graziella, LUATTI Lorenzo (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- FERRARA Alfredo (a cura di), *Prospettiva Gramsci. Dialoghi tra il presente e un classico del Novecento*, Caratterimobili, Bari 2015.
- FERRI Franco, *Politica e storia in Gramsci*, Editori Riuniti/Istituto Gramsci, Roma 1979.
- FISH Stanley, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, 1980.
- FORMENTIN Laura, *La formazione autobiografica, Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, 1998.
- FORTINI Franco, *Questioni di frontiera. Scritti di politica e di letteratura, 1965-1977*, Einaudi, Torino 1977.
- Francesco DE CRISTOFARO (a cura di), *Letterature Compare*, Carocci Editore, Roma 2014.
- FREIRE P., FRASER J. W., MACEDO D., MCKINNON T., STOKES W. T. (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang, 1997.
- FREIRE Paulo, *A critical encounter*, London: Routledge, 1993.
- FREIRE Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971, ora in FREIRE Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, BIMBI Linda (a cura di), Torino, Gruppo Abele, 2002.

- FREIRE Paulo, MACEDO Donaldo P., *Cultura lingua razza. Un dialogo*. Davide Zoletto, (a cura di), Udine, Forum, 2008.
- FREIRE Paulo, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004.
- FREIRE Paulo, SHOR Ira, *A pedagogy for liberation*. London: Macmillan. 1987.
- FURTADO Celso, *La formazione economica del Brasile*, Torino, Einaudi, 1970.
- GERRATANA Valentino (a cura di) Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975.
- GERRATANA Valentino, *Problemi di metodo*, Roma, Editori Riuniti, 1997.
- GHILARDI Marcello, *Filosofia dell'interculturalità*, Brescia, Morcelliana, 2012.
- GIASI Francesco, *Gramsci nel suo tempo*, Roma, Carocci, 2009.
- GIUSTI Simone, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, 2015.
- GRAMSCI Antonio, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955.
- GLISSANT Édouard, *Poetica del diverso*, Roma, Meltemi Editore, 1998.
- GRAMSCI Antonio, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, Einaudi, 1948.
- GRAMSCI Antonio, *L'alternativa pedagogica*, (a cura di M. A. Manacorda), Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- GRAMSCI Antonio, *La questione meridionale*, Roma, Editori Riuniti, 2005.
- GRAMSCI Antonio, *Lettere dal carcere*, Roma, Editori Riuniti, 1988.
- GRAMSCI Antonio, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1947.
- GRAMSCI Antonio, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, GERRATANA Valentino (a cura di), Torino, Einaudi, 1975.
- GRAMSCI Antonio, *Quaderni di traduzioni (1929-1932)*, COSPITO Giuseppe, FRANCONI Gianni, (a cura di) 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2007.
- GRAMSCI Antonio, *Scritti giovanili (1914-1918)*, Torino, Einaudi, 1958.
- GRUZINSKI Serge, *La pensée métisse*, Paris, Fayard/Pluriel, 2012.
- GUITIERREZ F., CRUZ PRADO R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, Bologna, EMI, 2000.
- HOBBSAWM Eric, *Come cambiare il mondo. Perché riscoprire l'eredità del marxismo*, Milano, Rizzoli, 2011.
- HOOKS bell, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- CHAMBERS Iain (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale*, Roma, Meltemi, 2006b.

- ILLICH Ivan, *Deschooling Society*, Harper & Row, New York, 1971. (it) *Descolarizzare la società*, Mondadori, 1972.
- IOVINO Serenella, *Ecologia letteraria, Una strategia di sopravvivenza*, Milano, Ambiente, 2006.
- IULIANO Fiorenzo, *Altri mondi, altre parole. Gayatri Chakravorty Spivak tra decostruzione e impegno militante*, ombre corte, 2012.
- IVES Peter, *Gramsci's Politics of Language*, Toronto-Buffalo-London, University of Toronto Press, 2004.
- KANG Liu, *Egemonia e rivoluzione culturale*, in *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, a cura di Giuseppe VACCA e Giancarlo SCHIRRU, Bologna, il Mulino, 2008.
- KRUPNICK Mark, *Displacement: Derrida and After*, Bloomington, Indiana University Press. 1983.
- LANCISI Mario, *Don Milani. La vita*, Piemme, Casale Monferrato (Al) 2007.
- LEVIN Dov H., *Partisan electoral interventions by the great powers: Introducing the PEIG Dataset*, Conflict Management and Peace Science 2019, DOI: 10.1177/0738894216661190
- LIVINGSTONE David, *Transhumanism: The History of a Dangerous Idea*, Sabilillah Publications, 2015.
- LO PIPARO Franco, *Lingua, intellettuali, egemonia in Gramsci*, Laterza, 1978.
- LO PRESTI Davide, *La profezia che si autorealizza. Il potere delle aspettative di creare la realtà*, Dario Flaccovio Editore, 2019.
- LUATTI Lorenzo, *Educare alla cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 2009.
- LUPERINI Romano, BALDINI Anna, CASTELLANA Riccardo, CATALDI Pietro, GIBERTINI Paola, MARCHIANI Lidia, *La letteratura e noi*, vol. I, Palermo, Palumbo Editore, 2013.
- LUPERINI Romano, CATALDI Pietro, MARCHIANI Lidia, *La scrittura e l'interpretazione. Il Medioevo latino e lo sviluppo delle letterature europee dalle origini al 1380*, vol. 1, ed. blu, Palermo, Palumbo, 1996.
- LUPERINI Romano, CATALDI Pietro, MARCHIANI Lidia, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, vol. I, Edizione rossa, Palumbo, 2014.
- LUPERINI Romano, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000.
- MABIALA GANGBO J., *Rometta e Giulio*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- MALTESE Pietro, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010.
- MANACORDA M. A., *Introduzione a Antonio Gramsci, L'alternativa pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- MARTINELLI Edoardo, *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, 2002.

- MARX Karl, ENGELS Friedrich, ARTHUR C J, *The German Ideology*, London: Lawrence & Wishart, 1970.
- MAYO Peter, *Gramsci and Educational Thought*, United Kingdom, Wiley-Blackwell, , 2010.
- MAYO Peter, *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Zed, London & New York, 1999. (tradotto in italiano): *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Delfino, 2008.
- MENGOZZI Chiara, *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, Roma, Carocci, 2013.
- MILANI Lorenzo, *L'obbedienza non è più una virtù*, (a cura di) Carlo Galeotti, Roma, 1994.
- MILANI Lorenzo, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, a cura di C. Galeotti, Roma, Stampa Alternativa, 1998.
- MILANI Lorenzo, *L'obbedienza non è più una virtù*, Perugia, Edizioni del movimento nonviolento, 1979.
- MOORE-GILBERT Bart, *Postcolonial Theory. Contexts, Practices, Politics*. London-New York, Verso. 1997.
- MORIN Edgar, *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- MORIN, Edgar, *Lo spirito del tempo*, Paris, Edition Grasset & Fasquelle, 1962, (traduzione di Andrea Miconi), Meltemi editore 2002.
- NATOLI A., DANIELE C., Antonio Gramsci, Tatiana Schucht, *Lettere 1926-1935*, Torino, Einaudi, 1997.
- NELSON Cary e GROSSBERG Lawrence (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana-Chicago. 1988.
- NERGAARD Siri (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 1995.
- NODDINGS Nel, *Women and evil*. Berkeley, CA: University of California Press. 1991.
- OČKAYOVÁ J., *Occhio a Pinocchio*, Isernia, Cosmo Iannone, 2006.
- OLIVA Carlo, *Lettera a una studentessa*, Roma, Savelli, 1978.
- OLIVIERI Ugo M. (a cura di), *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.
- OMODEO Adolfo, *Difesa del Risorgimento*, Torino, Einaudi, 1951.
- PAGANO Riccardo, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi, 2013.
- PALA Mauro, *Said e Gramsci: dall'egemonia alla mondanità del contrappunto* in FIAMMA Lussana, PISSARELLO Giulia (a cura di), *La lingua / le lingue di*

- Gramsci e delle sue opere. Scrittura, riscritture, letture in Italia e nel mondo*, Sassari, Rubettino Editore, 2008.
- PARATI Graziella, *Mediterranean Crossroads. Migration Literature in Italy*, 1999.
 - PAVESE Cesare, *La letteratura americana e altri saggi*, Torino, Einaudi, 1990.
 - PECORINI Giorgio, *Lorenzo Milani, I care ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie inedite e/o restaurate* (a cura di), Bologna, EMI, 2001.
 - PECORINI Giorgio, *Don Milani! Chi era costui?* Milano, Baldini e Castoldi, 1996.
 - PICCARDO H. Roberto, *Traduzione dei significati del Corano*, Newton&Compton, 2019.
 - PISAPIA Giuliano, QUARTAPELLE, Lia, *La politica raccontata ai ragazzi. Perché può essere bella, perché puoi farla anche tu!* De Agostini, 2020.
 - POLIZZI Gaspare, *Tornare a Gramsci. Una cultura per l'Italia*, Grottaferrata, Avverbi, 2010.
 - POLSTER Erving, *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio Ubaldini, 1988.
 - QUAQUARELLI Lucia, *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, Milano, Morellini, 2010.
 - RANCIÈRE Jacques, *L'insegnante ignorante*, Mimesis, 2009.
 - RIGONI Riccardo, *Tra Cina ed Europa. Filosofia del dell' "écart" ed etica della traduzione nel pensiero di François Jullien*, Milano-Udine, Mimesis, Pensieri d'Oriente, 2014.
 - ROBERTS Peter (Ed.), *FREIRE Paulo, politics and pedagogy: Reflections from Aotearoa-New Zealand*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press. 1999.
 - ROBERTS Peter, *Paulo Freire in the 21st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010.
 - ROBINSON Douglas, *The Translator's Turn*, University Press, Baltimore 1991.
 - ROGHI Vanessa, *La Lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, 2017.
 - ROSSI Pietro, *Gramsci e la cultura contemporanea*, Vol. II, Roma, Editori Riuniti, 1970.
 - SAID Edward, *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, Milano, Feltrinelli, 1995.
 - SAID Edward, *Orientalismo. L'immagine europea dell'oriente*, Milano, Feltrinelli, 2001.
 - SALMERI Stefano, PIGNATO Rosario S., *La pedagogia di Gramsci attraverso le Lettere dal carcere, in Gramsci e la formazione dell'uomo, in Itinerari educativi*

per una cultura progressista, a cura di SALMERI S., PIGNATO R.S., Acireale-Roma, Bonanno, 2008.

- SCLAVI Marianella, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Le Vespe, 2000.
- SHOR Ira (Ed.). *Freire for the Classroom* (pp. 211–214). Portsmouth, NH: Boynton/Cook. 1987.
- SICILIANI DE CUMIS Nicola, SANDRUCCI Roberto, SZPUNAR Giordana, MEDOLLA Elisa, *Ciascuno cresce solo se sognato. La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, Editore Sciascia, 2005.
- SIEBETCHEU Raymond, *La scrittura come professione, La scrittura giornalistica e la scrittura online di divulgazione scientifica*, Collana del Centro di Eccellenza della Ricerca, Studi di Linguistica Educativa, Pacini Editore Srl, 2020.
- SIMONINI Augusto, *Il linguaggio di Mussolini*, Milano, Bompiani, 1978.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge-London, Harvard University Press. 1999a.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge-London, Harvard University Press. 2012.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Can the Subaltern Speak?* in Cary Nelson and Lawrence Grossberg (eds) *Marxism and the Interpretation of Culture London*: Macmillan. 1988.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Death of a Discipline*, New York, Columbia University Press. 2003.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*, Routledge, New York-London. 1987.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Other Asias*, Malden, Blackwell. 2008.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Outside in the Teaching Machine*, New York-London, Routledge. 1993a.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *The Burden of English*, in Gregory Castle (a cura di), *Postcolonial Discourses. An Anthology*, Oxford-Malden, Blackwell. 1993c.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *The Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues* (a cura di Sarah Harasym), New York-London, Routledge. 1990a.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*, New York-London, Routledge, 1996.
- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Translator's Preface*, in *Imaginary Maps. Three Stories by Mahasweta Devi*. Translated and Introduced by Gayatri Chakravorty Spivak, New York-London, Routledge, 1995.

- SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Translator's Preface*, in Jacques Derrida, *Of Grammatology*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976.
- GRAMSCI Antonio, *Lettere dal carcere*, SPRIANO Paolo (a cura di), Torino, Einaudi, 2009.
- STOREY John, *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*, (fourth edition) Pearson, 2009.
- STANNARD David Edward, *American Holocaust: The Conquest of the New World*, Oxford University Press, 1992.
- STELLA Gian Antonio, *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Bur Biblioteca Univ. Rizzoli, 2003.
- TAGLIAGAMBE Silvano, *Gramsci e la scienza*, in *Identità e universalità. Il mondo di Antonio Gramsci*, ORRÙ Eugenio, RUDAS Nereide (a cura di), Cagliari, Tema, 2010.
- TELLINI G., *Metodi e protagonisti della critica letteraria*, Milano, Le Monnier, Università, 2010.
- TERZANI Tiziano, *La fine è il mio inizio. Un padre racconta al figlio il grande viaggio della vita*, a cura di Folco Terzani, Longanesi & C., 2006.
- TYLOR Edward Burnett, *Primitive Culture*, (1871), Cambridge University Press, 2012.
- VENUTI Lawrence, *The Translator's Invisibility: A history of translation*, London, Routledge, 1995; trad. it. *L'invisibilità del traduttore*, Roma, Armando, 1999.
- VIGILANTE Antonio, *L'educazione è pace, Scritti per una pedagogia nonviolenta*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014.
- ZOLETTO Davide, *Pedagogia e studi culturali, La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, ETS, 2011.
- ZOLETTO Davide, *Straniero in classe una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.

B. PERIODICI QUOTIDIANI E RIVISTE

- ALLEGORIA, LUPERINI Romano, *Insegnare la letteratura oggi*, n. 58, 2008.
- ALLEGORIA, ZINATO Emanuele, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, a. XIII, n. 37, 2001.
- ARIEL: A Review of International English Literature, 23:3, July 1992.
- AUT AUT, ADAMO Sergia, *Tradurre Spivak: note a margine*, 329, 2006.
- AVANTI, GRAMSCI Antonio, *Uomini o macchine*, 24 dicembre 1916.
- BETWEENJOURNAL, ALBERTAZZI Silvia, BERTONI Federico, PIGA Emanuela, RAIMONDI Luca, TINELLI Giacomo, “*Avverare la realtà. Letteratura e orizzonte politico*”, *L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Eds. ALBERTAZZI Silvia et al., *Between*, V.10 (2015), <http://www.Betweenjournal.it/>
- BETWEENJOURNAL, PEZZAROSSA Fulvio, “*Al finire di esigue narrazioni. Come evapora la letteratura migrante*”, *L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Eds. ALBERTAZZI S., BERTONI F., PIGA E., RAIMONDI L., TINELLI G., *Between*, V.10 (2015), <http://www.Betweenjournal.it/>
- CAPITAL & CLASS. MAYO Peter, *Gramsci and the politics of education*, 2014; 38(2):385-398. doi:10.1177/0309816814533170
- COMPARATIVE LITERATURE, BUSH Christopher, *Deaths of a Discipline*, 57, 3. 2005a.
- CONTEMPORARY CULTURE, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Who Claims Alterity?*, in Barbara Bruger e Phil Mariani (a cura di), *Remaking History: DLA Art Foundation Discussions*, No. 4, Seattle. 1989.
- CRITICA MARXISTA, rivista bimestrale n. 6, GRAMSCI Antonio, novembre-dicembre 2011.
- CRITICAL INQUIRY, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Three Women's Texts and a Critique of Imperialism*, 12, 1, 1985a.
- CULTURAL CRITIQUE, SPIVAK Gayatri Chakravorty, *Moving Devi*, 47. 2001a.
- CULTURAL STUDIES, KUMAR Amitava, *Catachresis is Her Middle Name: The Cautionary Claims of Gayatri Chakravorty Spivak*, 11, 1, 1997.
- DIACRITICS, SPIVAK Gayatri Chakravorty, *Ethics and Politics in Tagore, Coetzee, and Certain Scenes of Teaching*, 32, 3-4, 2002a.
- ECHO, NEW LITERARY HISTORY, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, 24, 1. 1993b.
- EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND THEORY. MAYO Peter, *Antonio Gramsci and his relevance for the education of adults*. Taylor & Francis. 2013.
- EDUCAZIONE APERTA, Rivista di pedagogia critica. n. 1, Inverno 2017, ISSN 2532-3091.

- ENCYCLOPAIDEIA (EnCP), POPOVIC Katarina, *Peter Mayo, Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*. New York & London: Routledge, 2018.
- ENVIRONMENT AND PLANNING D: Society and Space, BEST Beverly, *Postcolonialism and the Deconstructive Scenario: Representing Gayatri Spivak*, 17, 4, 1999.
- FORUM PAULO FREIRE, MAYO Peter, *Gramsci, Freire, and Radical Adult Education: A few "Blind Spots"*, 1994.
- ITALIAN STUDIES IN SOUTHERN AFRICA / Studi d'Italianistica nell'Africa Australe, PARATI G., *Margins at the Center: African Italian Voices*, numero VIII, 1995, 2.
- L'ORDINE NUOVO (1919-1920), Torino, Einaudi, 1954.
- L'ORDINE NUOVO (1921- 1922), Torino, Einaudi, 1966.
- L'OSPITE INGRATO, LUPERINI Romano, *Cinque tesi sull'insegnamento della letteratura*, VIII, 1, Quodlibet, Macerata 2005.
- L'UNITÀ, MAZZI Enzo, *Ma per sentirlo vivo non va santificato*, 23 giugno 2007.
- LA CAPITANATA, LUPERINI Romano, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, n. 11, 2002.
- LA CITTÀ FUTURA, GRAMSCI Antonio, *Analfabetismo*, 11 febbraio 1917.
- LA REPUBBLICA, Il lavoro, COLETTI Vittorio, *L'italiano ridotto al silenzio*, il 14 febbraio 2016. <https://accademiadellacrusca.it/>
- LINEATEMPO, Rivista online di ricerca storica letteratura e arte, 10, 2009.
- LINKIESTA, MURGIA Michela, *Volete capire se questo governo è fascista? Guardate come tratta il dissenso*, Linkiesta.it, 16 novembre 2018.
- NEW LITERARY HISTORY, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *The Making of the Americans, the Teaching of English, and the Future of Cultural Studies*, 21, 4. 1990b.
- OXFORD LITERARY REVIEW, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Imperialism and Sexual Difference*, 8, 1-2. 1986.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS, ROBERTS Peter, *Paulo Freire: Educational Purposes and Ideals, Educational Systems*. Mar 2017 DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.10.
- PARALLAX, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Response*, 17, 3, 2011.
- POSTCOLONIAL STUDIES, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular*, 8, 4, 2005c.
- QUADERNI DELLA RICERCA, 4, *La lettura nella vita. Modi di leggere, modi di essere*, Torino, Loescher, 2016.
- QUADERNI DELLA RICERCA, 5, GIUSTI Simone, BATINI Federico, *Imparare dalla lettura*, Torino, Loescher, 2013.

- QUADERNI DI INTERCULTURA, GAUDIO Angelo, *L'epistolario di don Milani: una lettura*, Anno IX/2017. ISSN 2035-858X.
- QUODLIBET, LUPERINI Romano, *Tramonto e resistenza della critica*, Macerata: Quodlibet, 2013.
- RICERCHE PEDAGOGICHE, ORSOMARSO Vincenzo, *Fare l'educazione politica di "chi non sa". Machiavelli nei Quaderni del carcere*, n. 202, 2017.
- RINASCITA, n. 8, LAY Giovanni, *Colloqui con Gramsci nel carcere di Turi*, 20 febbraio 1965.
- SCUOLA E CITTÀ, n. 9, 30/9/1981.
- SOCIALIST REVIEW, WINANT Howard, *Gayatri Spivak on the Politics of the Subaltern*, 20, 3. 1990.
- SOUTH ATLANTIC QUARTERLY, RANCIÈRE Jacques, *Who Is the Subject of the Rights of Man?*, 103, 2-3, 2004.
- SPES Rivista on-line della Società di Politica, Educazione e Storia, Supplemento di "Ricerche Pedagogiche", GENOVESI Giovanni, *Il "mio" Gramsci su educazione e scuola*, Anno X, n. 6, 2017.
- STUDI SULLA FORMAZIONE, BURGIO Giuseppe, *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, vol. 18, no. 2, 2015. Gale Academic OneFile.
- STUDI SULLA FORMAZIONE, MARTINEZ Daniele, *Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, 1-2014.
- STUDI SULLA FORMAZIONE, ORSOMARSO Vincenzo, *La scuola come problema: da Labriola a Gramsci, con uno sguardo al presente*, 2 - 2010.
- STUDIUM, CATARCI Marco, *La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire*, n. 4, 2004.
- TB DAVIE MEMORIAL LECTURE, University of Cape Town, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Thinking Academic Freedom in Gendered Post-Coloniality*. 32nd, 11 August 1992b.
- THE JOURNAL OF THE MIDWESTERN MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Teaching for the Times*, 25, 1. 1992a.
- THE NEW YORK TIMES, SMITH Dinitia, *Creating a Stir Wherever She Goes*, 9/2/2002.
- THE SOUTH ATLANTIC QUARTERLY, SPIVAK GAYATRI CHAKRAVORTY, *Righting Wrongs*, 103, 2-3. 2004.
- UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS. Dartmouth, MACRINE Sheila. *Peter Mayo, Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*. University of Massachusetts. Dartmouth, July 2016. 1-7.

C. OPERE E ROMANZI

- BIANCHI Rino, SCEGO Igiaba, *Roma negata. Percorsi postcoloniali nella città*, Ediesse, 2014.
- BOUCHANE Mohamed, MICCIONE Daniele, DI GIROLAMO Carla, *Chiamatemi Alì*, Milano, Leonardo, 1990.
- DEKHIS Amor, *Dopotutto ognuno è solo*, Barbera, 2013.
- FLAIANO Ennio, *Tempo di Uccidere*, Milano, Ed. Longanesi, 1947.
- GHERMANDI Gabriella, *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli, 2007.
- HAJDARI Gëzim, *Ombra di cane/Hije geni*, Frosinone, Dismisuratesti, 1993.
- HAJDARI Gëzim, *Sassi controvento/Gurë kundërerës*, Milano, Laboratorio delle arti, 1995.
- KHOUMA Pap, PIVETTA Oreste, *Io venditore di elefanti. Una vita per forza tra Dakar, Parigi e Milano*, Milano, Garzanti, 1990.
- LAKHOUS Amara, *Divorzio all'islamica a Viale Marconi*, Roma, e/o, 2010.
- LAKHOUS Amara, *La zingarata della verginella di Via Ormea*, collana Dal Mondo, Edizioni e/o, Roma, 2014.
- LAKHOUS Amara, *Le cimici e il pirata*, Roma, Arlem, 1999.
- LAKHOUS Amara, *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Roma, Edizioni e/o, 2006.
- METHNANI Salah, FORTUNATO Mario, *Immigrato*, Roma, Theoria, 1990.
- NEGRIN Fabian, *Occhiopin. Nel paese dei bei occhi*, Roma, orecchioacerbo, 2006.
- SALEM Salwa, *Con il vento nei capelli. Una palestinese racconta*, MARITANO Laura (a cura di), Firenze, Giunti, 1993.
- UBAX ALI FARAH Cristina, *Madre piccola*, Milano, Frassinelli, 2007.

D. SITOGRAFIA

- <http://journals.openedition.org/italies/3335>; DOI: <https://doi.org/10.4000/italies.3335>
- <http://www.Between-- -journal.it/>
- http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo_compita_.pdf
- <http://www.corrieredellemigrazioni.it/>;
- http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2012_OIM_1951-2011_IT.pdf
- <http://www.eksetra.net/>
- <http://www.filosofico.net/integrulttpistone.htm>
- <http://www.griseldaonline.it/dibattiti/fahrenheit-151/insegnare-didattica-della-letteratura-tatti.html>
- http://www.lavocedifiore.org/SPIP/article.php3?id_article=4108
- <http://www.mce-fimem.it/10-problemi-in-piu-per-la-scuola/>
- http://www.studiculturali.it/contributi/contributi_v_d.php?recordID=409
- https://all.uniud.it/simplegadi/wp-content/uploads/2004/Gnisci_Simplegadi_2.pdf
- https://archive.org/details/AldousHuxley--TheUltimateRevolution--ABlueprintToEnslaveTheMasses/Aldous_Huxley--The_Ultimate_Revolution--Berkeley_Part1.mp3
- <https://basili-limm.el-ghibli.it/>;
- https://d.repubblica.it/life/2018/03/08/foto/indomite_fumetti_8_marzo_f_esta_della_donna_bao_publishing_pe_ne_lope_bagieu-3896695/1/?ref=fbpr
- <https://giscel.it/lettera-aperta-al-presidente-del-consiglio-e-alla-ministra-dellistruzione/>
- <https://gutenbergcalabria.it/aut/armando-gnisci/>
- https://it.wikipedia.org/wiki/Armando_Gnisci#cite_note-4/;
- https://it.wikipedia.org/wiki/Ingerenze_degli_Stati_Uniti_in_politica_estera#cite_note-9
- https://quranenc.com/ar/browse/english_hilali_khan/2
- https://www.academia.edu/194036/An_Ethical_Engagement_with_the_Other_Spivak_s_Ideas_on_Education_2007
- https://www.academia.edu/194036/An_Ethical_Engagement_with_the_Other_Spivak_s_Ideas_on_Education_2007
- https://www.academia.edu/717086/ANTONIO_GRAMSCI_AND_PAULO_FREIRE_SOME_CONNECTIONS_AND_CONTRASTS_in_Encyclopedia_and_CA_Torres_and_P_Noguera_Eds_Social_Justice_Education_for_Teachers_Paulo_Freire_and_the_Possible_Dream_24/08/2020
- https://www.academia.edu/717086/ANTONIO_GRAMSCI_AND_PAULO_FREIRE_SOME_CONNECTIONS_AND_CONTRASTS_in_Encyclopedia_and_CA_Torres_and_P_Noguera_Eds_Social_Justice_Education_for_Teachers_Paulo_Freire_and_the_Possible_Dream_
- https://www.agi.it/blog-italia/idee/guerre_usa_presidenti-6849205/post/2020-01-08/
- https://www.comune.roma.it/resources/cms/documents/Scheda_sintetica_1328-2000.pdf

- <https://www.dannymorrison.com/the-pigeons-of-denshawai/>
- <https://www.donlorenzomilani.it/lha-detto-don-lorenzo/>
- <https://www.doppiozero.com/materiali/la-lettera-sovversiva-da-don-milani-de-mauro>
- <https://www.doppiozero.com/materiali/la-lettera-sovversiva-da-don-milani-de-mauro>
- <https://www.fondazionegramsci.org>
- <https://www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2017/06/19/don-milani-barbiana>
- <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/823-tornare-a-gramsci.html>
- <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/201-che-cosa-resta-da-fare-a-noi-insegnanti-di-letteratura.html>
- <https://www.laletteraturaenoi.it/new/index.php/interpretazione-e-noi/339-attualizzare-l%E2%80%99illuminismo-per-una-didattica-della-narrativa-ipermoderna-affinati-e-janeczek.html>
- <https://www.nbcnews.com/feature/edward-snowden-interview/edward-snowdens-motive-revealed-he-can-sleep-night-n116851>
- <https://www.nytimes.com/2018/02/17/sunday-review/russia-isnt-the-only-one-meddling-in-elections-we-do-it-too.html>
- <https://www.rainews.it/dl/rainews/media/RaiUsa2020-Da-Truman-a-Trump-le-presidenziali-di-una-superpotenza-Usa-Casa-Bianca-cb526b6d-206d-4f9f-97af-4ceee4ccd4c3.html#foto-1>
- <https://www.stanforddaily.com/2018/05/10/jill-biden-talks-education-policy-teaching-experiences/>
- <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/21336>
- <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/notizie/numero-persone-fuga-nel-mondo-supera-70-milioni-lalto-commissario-delle-nazioni-unite-rifugiati-chiede-maggiore-solidarieta/>
- <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/notizie/numero-persone-fuga-nel-mondo-supera-70-milioni-lalto-commissario-delle-nazioni-unite-rifugiati-chiede-maggiore-solidarieta/>
- <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2016/12/23/the-cia-says-russia-hacked-the-u-s-election-here-are-6-things-to-learn-from-cold-war-attempts-to-change-regimes/>
- <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2016/10/13/the-long-history-of-the-u-s-interfering-with-elections-elsewhere/>
- letteranza.org;