

RECENSIONI

Zygmunt Bauman, *Das Vertraute unvertraut machen. Ein Gespräch mit Peter Haffner*, Hamburg, Hoffmann und Campe Verlag, 2017, trad. it. *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità – Conversazioni con Peter Haffner*, Bari-Roma, Laterza, 2021, ISBN 978-88-581-4087-1, euro 18.

Le precedenti interviste al grande sociologo ebreo polacco Zygmunt Bauman (*Intervista sull'identità*, 2003, *Vite che non possiamo permetterci*, 2010, ambedue pubblicate da Laterza) erano molto specifiche circa gli argomenti affrontati; questa intervista in oggetto, invece, concessa in due tempi (2014 e 2016) poco tempo prima di morire novantenne, nel gennaio del 2017, al giornalista Peter Haffner, e che appare come la sua ultima intervista, ha una natura molto differente. L'intervista è articolata in dieci capitoli, ognuno dei quali è dedicato a un nucleo tematico: tutti insieme avrebbero l'intenzione di toccare i temi principali della sua lunga riflessione, ma lo fanno – ed è la prima volta che questo succede – con una forte e costante attenzione ai dati biografici.

Haffner, l'intervistatore, è ben consapevole di questa ritrosia, fin qui manifestata da Bauman, a parlare di sé

(“Lei ha manifestato sempre una forte resistenza a parlare dei suoi dati biografici. I suoi lettori sanno che cosa e come lei pensi, ma non sanno chi lei sia e da dove venga”, p. 32). Per avvicinarsi alla biografia di Bauman, allora, senza rinunciare all'illustrazione di alcuni temi centrali della sua riflessione, Haffner utilizza, nel formulare le sue domande, i testi autobiografici scritti dalla amatissima moglie Janine (*Inverno nel mattino: una ragazza nel ghetto di Varsavia*, 1986 e *Un sogno di appartenenza: la mia vita nella Polonia del dopoguerra*, 1988, ambedue pubblicate da Il Mulino); in tal modo in queste pagine, non soltanto si scoprono infanzia, adolescenza e giovinezza dell'autore, ma – ed è un elemento di notevole importanza per inquadrare il tipo di sociologia che il lavoro di Bauman rappresenta – si scopre la irrinunciabile *motivazione personale*, esperienziale, nell'approccio ai temi che, di volta in

volta, lo hanno persuaso a scrivere. Il fatto di aver vissuto in prima persona in più occasioni l'esilio, in quanto dissidente rispetto allo *status quo* polacco sia prima che durante che dopo l'occupazione tedesca, l'emarginazione subita in patria, in quanto ebreo, e ancora: l'aver potuto constatare la tragedia dell'Olocausto avendola ben conosciuta, se non di persona, però nei racconti autobiografici della moglie, e infine l'aver sperimentato le contraddizioni insite in una militanza politica giovanile (da militante comunista, prima in Polonia, poi in Unione Sovietica) la cui ideologia regolarmente tradì ai suoi occhi le promesse di redenzione e benessere collettivo con le quali si era presentata alla ribalta della grande Storia, ebbene tutto questo ci si rivela come il nutrimento esperienziale per una incessante, inquieta concettualità che, pur senza rinunciare fino in fondo al tema della speranza, approda ad un razionale, giustificato pessimismo circa il nostro presente più immediato.

Si assiste, insomma, al lento sedimentarsi, attraverso i decenni, della grande categoria della 'liquidità', che, come ben sanno i lettori di Bauman, possiede la caratteristica di potersi applicare pressoché ad ogni aspetto della vita sia privata che collettiva, sia interiore che relazionale, andando in tal modo ad interessare i metodi e i contenuti di scienze umane non specificamente sociologiche, a innervare considerazioni valide trasversalmente presso saperi molto diversi da quelli solitamente frequentati, con derive verso l'etica, ad

esempio ("I confini fra le branche della scienza sono dettati da esigenze burocratiche. C'è un'amministrazione, ci sono finanziamenti che devono essere distribuiti, gli studenti devono essere inquadrati, devono conseguire la laurea. Il prodotto secondario di tutto ciò è l'impedimento a mescolare i campi specialistici", p. 56).

D'altra parte, questa multiplanarità d'approccio, "a tutto campo" come recita il titolo del libro, è giustificata dalla sua ricca formazione giovanile, nella quale letteratura filosofia scienza e religione – una sorta di quadratura culturale assunta dal giovane Bauman con parità d'interesse e d'intenti –, giocano ruoli altrettanto paritari nella definizione della configurazione concettuale. È così naturale trovare, accanto a Marx, a Gramsci, a Sartre, a Lévi-Strauss, a Simmel, a Windelband e Rickert, a Weber, tra i nomi che sono stati importanti per Bauman, ad esempio Dickens, London, Stevenson, Hugo, Tolstoj, e soprattutto Kafka e Orwell, poi poeti e narratori polacchi, registi e uomini di teatro della prima metà del Novecento, come Brecht.

Ma come appare oggi la sociologia agli occhi del Bauman anziano e protagonista della storia più recente di questa disciplina? Qual è il suo compito? Come si giustifica la validità ermeneutica della sociologia rispetto ai tempi presenti?

"Nelle condizioni presenti la sociologia ha una nuova sfera pubblica – d'importanza fondamentale – che è la comunità degli individui. Questi indi-

vidui si trovano a confrontarsi con bui, nebulosi modi extraterritoriali intorno a sé. [...] La sociologia vuol dire per me rendere non familiare quello che è familiare e rendere familiare quello che è non familiare. Questo è il suo compito” (p. 98). Nella frase citata gioca una funzione centrale la nozione di *individuo*, giacché agli occhi di Bauman la caduta delle ‘comunità’ con la globalizzazione, e prima ancora l’indebolimento e la decadenza degli Stati-nazione dopo la fine della seconda Guerra Mondiale, ha lasciato completamente *solì* gli individui, come se dovessero essere essi i soli autori del loro destino, non più in grado di rivolgersi ad una entità sovraindividuale legittimata a fornirgli un appiglio valoriale sicuro; la fine del senso di una vita ‘comune’ aprirebbe così l’esistenza del singolo all’orizzonte l’appartenenza nuda e semplice all’umanità, e in un contesto del genere la rete – l’unico vero tramite odierno del ‘comunicare’ – non rappresenta certo, afferma Bauman, la soluzione del problema, anzi, ne enfatizza le contraddizioni, ne allontana gli sviluppi fecondi. D’altra parte, ammonisce Bauman: “Le situazioni sono date, non le abbiamo scelte noi. La domanda è: come sono nate e a che cosa ci costringono, come ci confrontiamo con esse e come possiamo cambiarle. Come possiamo noi, sotto la pressione delle condizioni esistenti e con la conoscenza che ne abbiamo, fare storia in maniera consapevole? Qui è il segreto della nostra esistenza” (p. 21). E dal momento che “Il compito degli intellettuali è più

difficile. Essi devono nuotare controcorrente, recuperare le possibilità che nel passato sono state lasciate cadere” (p. 49), dal momento che, come ripete a più riprese, “brancoliamo nel buio”, non possiamo affidarci ancora a utopie che, a loro tempo, non hanno saputo realizzare le loro promesse. A tal punto che Bauman conia (ed è anche il titolo di uno dei suoi ultimi libri) il termine di “retrotopia” (“Un’invenzione linguistica creata dalla parola oggi di moda ‘retro’ e dalla parola ‘utopia’”, p. 120; “C’è una cesta piena di cose da cui possiamo attingere, e chiunque con qualunque intenzione scenda nel profondo del passato, ritornerà su con bottini diversi. Queste sono le idee che cerco di articolare in *Retrotopia*, p. 122) per descrivere l’estrema difficoltà odierna di immaginare un futuro che non sia distopico, e che d’altra parte non ripeta lo statuto illusorio delle utopie fino qui pensate: “In che modo le parole diventano i fatti. Questo è il problema che non mi lascia più. Come si può affrontare la crescente disegualianza. Ciò mi sta particolarmente a cuore” (p. 123).

Ed è per tutti questi motivi che Bauman racchiude il suo progetto di scrittura mobilitando il concetto di “responsabilità”, anzi, di “responsabilità della responsabilità”: “Tutto quello che facciamo tocca la vita di altri uomini. È una cosa che dimentichiamo volentieri. Il passaggio da questa responsabilità oggettiva a una responsabilità morale è quello che io chiamo ‘responsabilità della responsabilità’” (p. 141). Qui, in

questa terra concettuale difficile e scivolosa, è costretto a incontrarsi con le riflessioni novecentesche sull'Altro, con Levinas e con Hans Jonas, per esempio, e prima ancora con Kant, il cui 'tu devi' necessitato dall'imperativo categorico non lo trova d'accordo. Bisogna accettare, sostiene Bauman, nell'impostazione postmoderna dell'etica, nel nome di una "spontaneità" comportamentale (un'azione deve essere "non calcolata, ma spontanea e

spensierata", p. 143), il *rischio incessante di sbagliare*, di non essere all'altezza, occorre convivere con l'incertezza rispetto alle conseguenze dell'agire, in una parola: la morale "Non è una ricetta per essere felici. È una ricetta per una vita difficile. È un processo incompiuto, non si trova pace. L'habitat naturale della persona morale è l'eterna insicurezza" (p. 144).

Gianmarco Pincioli

Romano Alquati, *Sulla riproduzione della capacità attiva vivente. L'industrializzazione della soggettività*, Roma, DeriveApprodi, 2021, pp. 218, ISBN 9-788865-483695, euro 18,00.

Alquati, scomparso nel 2010, è autore poco frequentato nel campo degli studi pedagogici e ciò vale a maggior ragione per la sua tarda produzione, in parte inedita oppure data alle stampe da piccoli editori (se si eccettua un volume del 1997 per manifestolibri) e di non facile reperibilità. Eppure questi lavori risulterebbero preziosi per chi intendesse cimentarsi in un'analisi critica della curvatura neoliberale dei contemporanei sistemi di istruzione e, in generale, per lumeggiare l'importanza della formazione nel capitalismo odierno, da Alquati cartografato mediante il ricorso al concetto di *iperindustrialità*. Ciò detto, in tempi recenti l'interesse per gli scritti dell'ultimo Alquati è cresciuto; di qui la pubblicazione di *Sulla riproduzione della capacità umana vivente. L'industrializzazione della soggettività*. Trattasi di un testo (steso nel 2002) che sviluppa categorie

bozzate e progressivamente affinate a partire dalla seconda metà degli anni '80 – è sul finire di quel decennio che viene elaborato il *modellone*, una rappresentazione del sistema sociale che postula differenti *livelli di realtà* gerarchicamente ordinati e attraversati da variabili trasversali – e che schizza i contorni d'una tutto-sommato-inedita-soggettività implicata in processi di riproduzione della "*capacità-attiva-umana*" viepiù importanti per un capitalismo in difficoltà nell'incrementare i profitti in mercati saturi, perciò alla ricerca di nuove strategie per autovalorizzarsi.

Ora, per Alquati riproduzione si darebbe in ogni dove, nondimeno andrebbe individuato un *ambito di realtà* peculiarmente deputato a essa e di norma organizzato per assicurare un consumo di beni (tangibili e intangibili) tale da restaurare e accrescere la *capacità*.

Ovverosia per garantire un consumo formativo che la riprodurrebbe, incrementandola, sia in dimensioni solitarie (leggere un libro, ascoltare un vinile), sia in virtù di scambi con *partners* pagati per fornire servizi in agenzie specializzate (ad esempio la scuola) dove mettere il contenitore vivente di *capacità* nelle condizioni di svolgere un fruttuoso (soprattutto per altri) “*lavoro [...] di consumo-finale-riproduttivo*” (p. 21). Dunque equivalenza del lavorare e del consumare? Sì, essendo, secondo Alquati, “*il fruire [...] un lavoro specifico*” (p. 36) di “*co-autoriproduzione*” (p. 58) che non sarebbe peregrino (pure dal punto di vista capitalistico) retribuire, sì da permettere al possessore per conto terzi della *capacità* di elevarla e, al contempo, da salvaguardare “la produttività generale del sistema”. Remunerare, insomma, “la fatica di sopravvivere come consumatori” (p. 60), salariare quel “referente principale della prestazione reciproca” (p. 85), propria dei servizi alla persona, che consumando detta prestazione si autoriproduce in quanto merce/forza-lavoro. Difatti, continua Alquati, quella che un tempo poteva definirsi “capacità-attiva-generica” (p. 73) oggi verrebbe sussunta al capitale (perdendo la genericità) e potenziata più che arricchita¹. Non solo: si dovrebbe registrare un “*impoverimento*” delle *capacità* “*pur nell’altissima potenza*” (p. 75), nonché riconoscere come la parte di *capacità* “davvero ri-

prodotta per i bisogni del suo vettore-attivo-vivente e formalmente titolare” sia tutto sommato “*residuale*” (p. 76). Quanto alle agenzie riproduttive, Alquati si sofferma sulla loro *imprezzazione*: quel processo per cui un dispositivo più o meno istituzionale in precedenza generativo di valore d’uso finisce per essere “sussunt[o] al capitalismo direttamente come luogo di investimento” e di generazione “di valore di scambio indifferenziato” (p. 142), ossia, per dirla con il Moro di Treviri, *astratto*. Processo, questo, contraddistinto da una formalizzazione e da una standardizzazione procedurale delle succitate agenzie al fine di aumentarne la produttività, dalla proliferazione di “nuove sub-tecnologie di riproduzione [...] sempre più minute”, di “nuovi mercati” e nuove “professionalità sempre più specializzate”, da una solo-apparentemente-paradossale iper-burocratizzazione consustanziale alla generale tendenza alla “razionalizzazione tayloristica del riprodurre” (pp. 139-140). Né ad Alquati sfugge che a questa *fabbrichizzazione* che industrializza la soggettività non si accompagni una crescita della “qualità delle prestazioni”, bensì un suo peggioramento – a ben vedere nient’affatto imprevedibile se si pensa al fatto che la sussunzione al capitale della riproduzione formativa (così come di ogni ambito dell’esistere umano) implichi il trasferimento nel regno del quantita-

¹ Stando al *modellone*, mentre il potenziamento sarebbe legato a funzionalità sistemiche, l’arricchimento potrebbe essere usato per fini *autonomi* e autenticamente soggettivi (non industrializzati capitalisticamente).

tivo della sua programmazione e della valutazione dei suoi *output*. E siccome in Occidente i servizi che offrono riproduzione rappresenterebbero uno dei settori occupazionali in progressiva crescita, Alquati suggerisce l'immagine di una grande "fabbrica riproduttiva", di una "società-complessiva-fabbrica" abitata da "nuovi 'operai della riproduzione fabbrichizzata'", i quali avrebbero preso il posto negli anni '70 occupato dall'*operaio sociale* e dal *proletariato intellettuale di ceto medio*, con tutte le differenze relative all'intensità dell'antagonismo allora diffuso. Il che qualificerebbe l'*operaietà riproduttiva iperindustriale* alla stregua di una "grande classe *oggettiva*" che non è, però, un soggetto politico collettivo (p. 168). Ebbene, per uscire dall'*empasse* di una macro-classe senza voce e per questo subalterna, in sé ma non per sé, Alquati insiste sull'urgenza tattica di rivendicare – quale obiettivo intermedio – una riproduzione di *capacità umane complesse* a motivo del loro statuto *ambivalente*. Le *capacità complesse* possono, infatti, servire al singolo in quanto *attore* interno – per adoperare il vocabolario del *modellone* – all'*ufficialità capitalistica*, ma anche in quanto *soggetto* che

potrebbe perseguire fini *autonomi*. Esse svilupperebbero "l'intelligenza espezienziale e inventiva", sarebbero legate a momenti formativi incentrati non tanto sulla veicolazione di competenze procedurali povere, quanto, piuttosto, di un sapere ad ampio spettro e di un'attitudine alla problematizzazione del dato, e il loro possesso permetterebbe di "produrre [...] conoscenze nuove" (p. 65). La riproduzione di *capacità complesse* costituirebbe, in definitiva, il potenziale punto di abbrivio per un più ambizioso progetto di *demercificazione* della soggettività e l'eventualità di una rottura dell'esistente dipenderebbe dalla "*demercantilizzazione*" (p. 142) delle agenzie riproduttive. Il fatto che questo fascio di riflessioni formulate vent'anni fa non abbia perso nulla della sua forza abrasiva è una delle ragioni per avvicinarsi alle pagine di Alquati, che offrono argomenti alle pratiche intellettuali orientate a togliere la scorza mistica che avvolge le narrazioni e le retoriche con le quali da tre decenni si giustifica il riformismo permanente del settore dell'istruzione e si pianificano interventi modernizzatori.

Pietro Maltese

Augustin Mutuale, Guy Berger, *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales. Le champ de l'éducation*, Paris, Esf Sciences humaines, 2020, pp. 196, ISBN 978-2-7101-4279-9, euro 18,00.

Impegnarsi in una ricerca nell'ambito delle scienze umane e sociali, in particolare modo nel campo dell'educazione – che rappresenta l'oggetto di interesse

speciale di questo volume – significa normalmente seguire delle procedure metodologiche standard, dei canoni accademici, di cui sono universalmen-

te noti ormai i momenti principali e fondamentali: definire un problema, formulare delle ipotesi, convalidare dei risultati. Scopo principale degli autori, provenienti entrambi da un doppio percorso, filosofia e scienze dell'educazione – Augustin Mutuale, professore, decano e direttore del ciclo dottorale della Faculté d'Éducation dell'Institut Catholique de Paris, docente anche alle università di Paris 8 e Paris 13; e Guy Berger, professore emerito dell'università di Paris 8 e tra i fondatori del Dipartimento di scienze dell'educazione di questa stessa università – non è quello di proporre un manuale usuale che ripercorra le procedure standard, ma piuttosto quello, molto più ambizioso, di offrire una riflessione originale ed innovativa. Al centro del volume, che intende evitare la solita scorciatoia fatta di rapide e pratiche sintesi in vista di una applicazione efficace sul campo, sta infatti la preoccupazione di riconsiderare tutti questi discorsi abitualmente tecnici alla luce di una visione più ampia e profonda, in cui alla giusta esigenza del metodo si accompagni la consapevolezza del 'senso' e della 'posta in gioco' nell'attività di ricerca che caratterizza l'ambito educativo, ma ovviamente non solo esso. I differenti momenti e le diverse tappe delle procedure metodologiche vengono ripercorse, ma con l'esigenza di un nuovo sguardo che ne rende più complessa la figura e le implicazioni. Pertanto, in questo volume – destinato a studenti, ricercatori, formatori, insegnanti ed educatori in senso ampio, ma anche a

storici e sociologi che hanno l'educazione come proprio ambito di studio – non si trovano le classiche nozioni finalizzate ad acquisire la capacità minimale di redigere una tesi di laurea o dottorato, di scrivere un articolo o un'opera scientifica. Nell'abbondante offerta di tematiche, percorsi e stimoli che il libro propone sono riconoscibili due paradigmi teorici che sostengono continuamente il discorso. Il primo paradigma ha di mira un riassetto epistemologico: riprendendo la celebre distinzione diltheyana tra *Erklären* e *Verstehen*, attraverso lo sviluppo ulteriore impresso alla questione dall'ermeneutica di Gadamer, si tratta di riaffermare l'irriducibilità tra scienze della spiegazione e scienze della comprensione. Il riferimento prossimo con cui la questione viene affrontata è il dibattito avvenuto in Francia, alla fine degli anni '90, tra Gaston Mialaret da un lato, Jacques Ardoino e Guy Berger dall'altro. Mentre per il primo non esiste una differenza di metodo, ma solo di oggetto, tra scienze della natura e scienze antroposociali – il che significa che queste ultime devono in sostanza adottare lo stesso procedimento e le stesse regole delle scienze della natura – per gli altri due occorre difendere la specificità del metodo scientifico-sociale, basato su un approccio culturale, interattivo e storico, sul problema del senso, più che sull'individuazione di prove, regolarità e leggi. Non solo la riduzione scienziasta delle discipline sociali continua con insistenza a presupporre un modello epistemologico ormai superato dalle stes-

se scienze della natura – e cioè il modello canonizzato dalla fisica tra la fine del secolo XVIII e gli inizi del secolo XIX –, ma uno dei sintomi maggiori di questo riduzionismo sarebbe proprio l'ipertrofia della didattica nell'ambito delle discipline dell'educazione, un'ipertrofia dietro la quale si annuncerebbe la riduzione della complessità del campo e dell'oggetto 'educazione' al fenomeno biologico e psicologico dell'apprendimento, oscurando così tutta la complessità delle situazioni, dei processi e dei dispositivi (in senso foucaultiano) in gioco nell'apprendimento stesso. La differenza tra i due approcci epistemologici, della spiegazione e della comprensione, si traduce in ambito pedagogico nella diversità di due approcci, che sono connessi al dualismo dello schema diltheyano, ma che non coincidono esattamente con esso: la ricerca 'sull'educazione' e la ricerca 'in educazione'. Mentre fare ricerca sull'educazione significa applicare un sapere codificato (sociologia, psicologia, economia, ecc...) ad un problema determinato dell'ambito educativo rendendolo 'oggetto' di studio, fare ricerca in educazione vuol dire invece partire dai problemi concreti e quotidiani implicati dalle pratiche educative, superando gli steccati disciplinari, mettendo in discussione i saperi costituiti, introducendo nuovi punti di vista. Per porsi nell'ottica della ricerca 'in educazione', è necessario tener presente quattro dimensioni irrinunciabili: innanzitutto la 'funzione sociale' dell'educazione, il fatto cioè che essa ha come obiettivo

la 'socializzazione', l'adesione a pratiche sociali, l'appropriazione di saperi, norme e valori; poi l'educazione come 'pratica sociale', come attività finalizzata a produrre una trasformazione dei membri di una comunità sociale; in terzo luogo, l'educazione come 'discorso', il suo legame a rappresentazioni, visioni del mondo, ideologie; infine, l'educazione come 'prassi', come processo di interazione che si ripercuote su chi lo mette in atto e non solo sui destinatari dell'atto stesso. Un ricercatore che abbia presente la complessità del trovarsi 'in educazione' deve mettere in atto un procedimento relativizzante e relativista, portando allo scoperto tutte le proprie 'implicazioni' – Gadamer avrebbe detto 'pre-comprensioni' – in gioco nell'attività di ricerca, anche se a questa prima tappa deve seguire l'altra, quella della individuazione del 'senso' del fenomeno considerato, in cui consiste l'elemento realista e comunicabile del lavoro scientifico-sociale. Forse, l'approfondimento del rapporto tra questi due momenti avrebbe meritato un maggiore spazio e un ulteriore sviluppo all'interno dello stimolante capitolo V, in cui si trova descritto, proprio perché rappresenta il nucleo più problematico in ordine alla difesa di un paradigma scientifico differente da quello delle scienze della natura. Per Mutuale e Berger, il contesto epistemologico che ha portato nel XX secolo al passaggio inaugurato dalle 'scienze dell'educazione' appare, attualmente, ancora monopolizzato da approcci che sono tipici delle scienze della spiega-

zione. Il tradizionale problema dello statuto epistemologico che deve caratterizzare l'approccio al fenomeno educativo sembra oggi, in sostanza, tutt'altro che risolto.

Il secondo paradigma rivendicato dagli autori, strettamente collegato al primo, non è meno ambizioso. Si tratta di abbattere la tradizionale separazione tra teoria e prassi, di cui due sono i sintomi più evidenti anche nel campo delle scienze del comprendere: da un lato, la dualità netta tra il momento della produzione di conoscenze e quello della loro applicazione tecnologica, per la quale le scienze dell'educazione subiscono da sempre le sollecitazioni degli attori sociali, politici ed economici che le promuovono; dall'altro, la frattura tra sapere ordinario-quotidiano e sapere specialistico, tra le persone comuni e gli specialisti, una frattura epistemologica – basata sull'inaffidabilità dell'esperienza sensibile e comune, da Platone a Bachelard –, che tuttavia si presta ad essere sfruttata ideologicamente, dal momento che l'esercizio del potere si serve sempre di più del parere della classe di esperti per convalidare e legittimare le proprie scelte. Il paradigma che Mutuale e Berger oppongono alla frattura teoria-prassi è quello della 'ricerca-azione', definizione non nuova ed esposta a partire dagli anni '40 (Lewin e la nascita della psicosociologia) ad una progressiva ed inesorabile polisemia. Esso viene quindi precisato come il doppio movimento che lega teoria e prassi in una strutturale relazione reciproca. Innanzitutto, riprendendo

alcune riflessioni di Dewey, la teoria è sempre un'ipotesi per l'azione, possiede sempre un orientamento prassiologico; nell'ambito educativo, in particolare, il progetto della produzione di conoscenze è inseparabile dal progetto di emancipazione sociale e politica e dal processo di democratizzazione della società. A questo primo programma, dal sapore ottimistico e neo-illuministico, del primo movimento si affianca il secondo movimento, quello che va dalla prassi alla teoria: la pratica quotidiana possiede implicitamente già un proprio sapere, attraverso cui essa si rende possibile. Questo secondo movimento è messo in evidenza contrapponendo Bourdieu, in cui è marcata la rottura epistemologica tra sapere ordinario e sapere specialistico tipica del procedimento delle scienze della natura, all'etnometodologia di Garfinkel, il cui obiettivo è proprio quello di descrivere e analizzare i modi e le procedure concrete con cui i membri di una data società mostrano di mettere in atto dei saperi e delle conoscenze relative al loro ambiente particolare e ai problemi che questo pone loro nelle diverse circostanze dell'esperienza. Mentre lo scienziato della natura sostituisce un sapere vero ad un'illusione sensibile, lo scienziato sociale analizza ed elabora dei saperi di cui gli attori sociali sono già portatori.

I due paradigmi proposti da Mutuale e Berger intendono porsi come lo sviluppo particolare delle intuizioni messe in campo dalla teoria della complessità (Morin) e dalla teoria dei sistemi (von

Bertalanffy), entrambe già acquisite ed assunte dalle scienze sociali nella seconda metà del XX secolo. Il volume addita e apre continuamente alla considerazione e all'approfondimento di vie, prospettive, problematiche, per le quali si fornisce in appendice una interessante raccolta di indicazioni bibliografiche per la ripresa delle questioni affrontate, suddivise secondo l'ordine dei capitoli. Sarebbe senza dubbio di notevole interesse confrontare e collocare le riflessioni di Mutuale e Berger in rapporto al dibattito contemporaneo impegnato sulla medesima tematica della ricerca in ambito educativo. Il volume si presta, infatti, almeno a due confronti di importanza decisiva a cui esso accenna, ma che potrebbero essere ulteriormente sviluppati: in primo luogo, il tema della continuità tra sapere/esperienza ordinaria e sapere specialistico/scientifico, interseca e

si connette direttamente al problema della *Lebenswelt*, della sua ripresa in ambito scientifico-sociale ad opera della pedagogia fenomenologica di origine tedesca a partire dagli anni '80 e di quella italiana della seconda metà del Novecento. In secondo luogo, il legame tra ricerca, o anche pratiche, in ambito educativo e processo di democratizzazione della società invocato da Mutuale e Berger andrebbe messo a confronto con le riflessioni sullo stesso tema rilanciate da tempo, in ambito mitteleuropeo e anglofono, dalla filosofia dell'educazione di Gert Biesta. In ogni caso, se lo scopo degli autori – come dichiarato – è quello di stimolare il lettore ad una presa in carico personale dei problemi ogni volta toccati, l'obiettivo di questo lavoro comune si deve dire riuscito.

Alberto Anelli

Luca Benvenga e Cyrus Rinaldi (a cura di), *Devianza, conflitti e media. La scuola di Birmingham*, 2020, pp. 204, Milano, Mimesis, ISBN 978-88-5754-171-6, euro 20,00.

Tradotti in italiano per la prima volta, gli "occasional stencilled papers" raccolti nel volume sono il frutto del lavoro di diversi studiosi del *Centre for Contemporary Cultural Studies*, fondato da Richard Hoggart a Birmingham nel 1964. Scritti fra gli anni '70 e gli anni '80, i contributi in questione si offrono tanto come preziosa testimonianza storica della Gran Bretagna post-bellica, quanto come spunti di riflessione per guardare al mondo globalizzato del presente.

In questa prospettiva, un possibile e fecondo punto di convergenza tra passato e presente può essere individuato nella valorizzazione dei *conflitti* – termine che non a caso è centrale nel titolo del volume. Infatti, ciò che pare accomunare i saggi di Stuart Hall, Christine Griffin, John Clarke, Chas Critcher, Tony Jefferson e Brian Roberts è proprio l'asunzione del conflitto sia a livello teorico, sia nelle concrete manifestazioni del suo darsi. Di qui, allora, il "detour

teorico” menzionato da Stuart Hall, che ai paradigmi elaborati da importanti teorici assunti come punto di riferimento del *Centre* – come Marx, Gramsci e Althusser – affianca l’indagine della *lived experience* secondo un’ottica fenomenologica che “insegna a partecipare, ancora una volta, al livello del senso” (p. 99). Paradigma di comprensione e insieme oggetto di analisi, il conflitto chiama in causa le strutture portanti della società e il modo in cui i diversi individui vi si rapportano. In altri termini, la critica delle elaborazioni ideologiche della cultura dominante è affiancata dall’analisi delle relative risposte ‘esistenziali’ individuali e/o di gruppo. È proprio in questa prospettiva che risiede quello che i curatori del volume definiscono “il più grande merito del *Centre*”, ovvero quello di restituire “visibilità a chi è stato per lunghi anni escluso dalla sociologia mainstream, *deviantizzato*, formattato in una sfera comportamentale risultante da una logica binaria (conforme-non conforme)” (pp. 8-9). Il *Centre for Contemporary Cultural Studies* opera in un contesto storico in cui l’espansione post-bellica dei media è divenuta una realtà imponente e in costante evoluzione che richiede sempre più accorte analisi delle formazioni ideologiche, le quali, per essere efficaci, devono “trasformare e ampliare esse stesse per tenere conto, e integrare, dentro il contesto psicologico esistente, i nuovi eventi e gli sviluppi del conflitto sociale” (p. 91). Ciò è quanto ha scritto Hall nel suo saggio del 1971 intitolato *Devianza, politica e media*, dove l’attenzione è rivolta soprattutto

a quei significati ‘a portata di mano’, spesso presentati e assunti in una naturalezza ingannevole. Qui, il quotidiano assume la sua estrema rilevanza – certamente sulla scia dell’eredità offerta da Raymond Williams – in relazione alla crescente onnipervasività dei significati prodotti e fatti circolare da stampa, radio e tv, “strumenti della praxis della significazione pubblica” (p. 72). È grazie a questi potenti strumenti che avviene “la continua produzione quotidiana del sapere stesso, nella misura in cui questo sapere ci fornisce i termini, le categorie e le classificazioni all’interno delle quali la realtà sociale è appresa e mantenuta” (p. 94). Elaborando e diffondendo determinati significati a scapito di altri e lavorando al livello associativo delle connotazioni, i media non svolgono un ruolo meramente informativo, ma “diventano mediatori attivi” in grado di plasmare attivamente l’opinione pubblica, e anche con una certa aggressività simbolica, specie “nei momenti di tensione sociale, quando le incertezze sul futuro o le paure sulla natura divisoria dei conflitti assumono la forma troppo conveniente del capro espiatorio, generato dalla paura pubblica” (p. 119). Di qui l’implicita valenza politica di quelle pratiche di rappresentazione e di etichettamento che riguardano la sfera dell’illecito e della devianza, ovvero la sfera di quei fenomeni rappresentati in termini di “problemi sociali” che legittimano e avviano il rafforzamento del controllo sociale. È in quest’ambito che il confine tra “marginalità politica” e “devianza sociale” sfuma “nell’ampia

convergenza tra etichette criminali e ideologiche” (p. 57) che spesso hanno implicato la costruzione mediatica di “un grande ‘flusso criminale’ generalizzato, travolgente ma anonimo” (p. 124). Di qui, ancora, l’importanza dell’analisi critica delle “etichette” mediatiche: come sono costruite, quali fenomeni associano e su cosa si fonda la loro legittimazione? Si tratta di una questione pedagogica di non poco conto, se non altro perché “le etichette esercitano un effetto importante nel modellare la percezione pubblica degli eventi che sono, allo stesso tempo, problematici, discutibili, non chiari né ben definiti. Esse trasformano fenomeni sociali poco espliciti in categorie intellegibili, identificabili e controllabili” (p. 124).

Tali riflessioni si collocano entro un mutato panorama socio-politico ed economico e sono animate dall’intento di cogliere gli aspetti che hanno segnato la trasformazione sociale avvenuta negli anni ’50, ’60 e ’70 in Gran Bretagna. Situati nel cuore stesso di quella trasformazione, i giovani e le loro vite molto possono suggerire rispetto alla qualità e all’intensità di quegli stessi processi. Come ha scritto Clarke nel suo saggio del ’76: “c’è qualcosa di specifico nell’adolescenza che la rende particolarmente problematica per il capitalismo contemporaneo” (p. 159). Non è un caso, dunque, che ad accomunare i cinque saggi in questione sia l’attenzione rivolta alla gioventù, ovvero ai bambini e – soprattutto – agli adolescenti; un’attenzione peraltro già viva alla fine degli anni ’50 negli

ambienti della *New Left* – che lungi dal condannare moralisticamente le nuove condotte giovanili di consumo e di svago si sforzava di comprenderne il senso contestualizzandole – e che nel volume in questione va dalla rappresentazione dei movimenti di protesta studentesca alle risposte sottoculturali dei giovani caraibici tra attività illecite e musica *reggae*; dal “panico morale” destato dalle gang giovanili al profondo disagio vissuto dalle adolescenti femmine al contatto con i modelli contraddittori di femminilità circolanti nella cultura dominante. Riprendendo ancora le parole di Clarke, “in queste distinte vesti i giovani come categoria sociale sembrano poter trasmettere un messaggio profondo sullo stato della società, i cambiamenti sociali, politici ed altro ancora, senza fare ricorso ad un linguaggio politico” (p. 157). Da queste analisi di un passato non troppo lontano è possibile sollevare almeno un paio di spunti riflessivi sul presente. Il primo pertiene alla “praxis della significazione pubblica” che oggi si avvale di nuovi mezzi di produzione segnica. Quali sono, in questo campo, i conflitti rappresentati? E in base a quali confini? Il secondo, connesso al primo, riguarda la condizione esistenziale dei giovani oggi: quali modelli hanno di fronte? Quali sono le loro risposte sub-culturali? Quali le possibilità progettuali? Quale, infine, il “messaggio profondo sullo stato della società” di cui oggi si fanno portatori?

Irene Papa

Elsa M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Roma, Carocci Editore, 2021, pp. 190, ISBN 978-88-290-1071-4, euro 20,00.

Da tempo, ormai, la domanda sul significato della classicità è relegata alla ascosa penombra della tecnoscienza che incombe minacciosa (ma questa, in realtà, sembra essere più una rappresentazione collettiva seguita ad un indiscutibile incitamento ideologico) sulla prospettiva utilitaristica della formazione. Eppure, ancora in tempi recenti, l'instancabile voce di alcuni studiosi nostrani riconosciuti e rispettati a livello internazionale (Eugenio Garin, Tullio Gregory, Umberto Eco, Michele Ciliberto) ha sempre rimarcato l'importanza di un'ampiezza culturale che, nel segno della *bona civitas* (una civiltà di marca genuinamente umanistica: le *humanae litterae* come epicentro della relazione tra uomo e mondo), rilevi la continuità non aleatoria ma decisiva del rapporto affermativo tra l'uomo e il suo passato. Al pari di altre discipline di studio, la pedagogia, e con essa la formazione, con quel passato ha un rapporto contrastante, da un lato, e privilegiato, dall'altro. Contrastante perché, spesso, nell'epoca della piena digitalizzazione e della velocità adattativa dell'istruzione e dell'insegnamento, la classicità viene vista come un fattuale ostacolo all'ulteriore scatto onnicomprensivo della tecnica. Privilegiato, d'altro canto, perché è proprio nella "prosa" di quel mondo – passato, certo, ma non meno significante – che si ritrovano le aperture culturali che segnano in maniera decisiva ciò che an-

cora si può intendere per società civile. È questa dimensione etica, tra le altre, che percorre lo studio di Bruni, in relazione soprattutto al passaggio "tra passato e presente", che rivendica la memoria di una permanenza dell'antico *nel* presente. Senza andare troppo in là, basterebbe riprendere quel delizioso saggio leopardiano *Sopra lo stato presente dei costumi degli italiani* (1824), per comprendere quanto l'asfissia del progressismo illimitato (le "magnifiche sorti e progressive" dei versi de *La ginestra*) abbia lentamente (ma inesorabilmente) reso desueta la "favola degli antichi". Per questo, segnala Bruni: "Il passato deve *ri-vivere*, per porsi come pilastro per l'affermazione di un umanesimo di contenuto e non di forma, e di una paideia non cumulativa e progressiva, bensì organica e integrativa" (p. 39).

Non vi è, quindi, il concepimento di pura traslitterazione del passato *nel* presente (come ben sanno i filologi classici più avveduti o gli studiosi di iconologia che si ispirano a Warburg e alla tradizione di Alois Riegl): la modernità, nel suo furore secolarizzante, ha definitivamente fatto tramontare – se ancora qualcuno ne avesse nostalgia – la regola winckelmanniana dell'estetica classica come proposizione del bello ideale assoluto longiniano (su questo tema, in particolare, Gianni Carchia ha scritto saggi decisivi e lungimiranti). Anche la traccia del lascito

jaegeriano, ripresa da Bruni nella sua estensione socratico-platonica (pp. 61-69 e 111-117), coglie il significato più profondo della dialettica platonica così come espressa nel *Teeteto*. La metafora socratica della levatrice, in realtà, scopre la particolare domanda sull'essenza della conoscenza: se essa, infatti, è disvelamento (*aletheia*), si propone, d'altro canto, come necessità formativa e formante della capacità rispecchiante del pensiero. Ma è su un altro dialogo platonico che, a ragione, Bruni concentra la propria riflessione, il *Fedro*. Qui, nello specifico, il mito rivela la sua funzione specificamente educativa, attraverso la figurazione della biga alata, simbolo esoterico della tensione umana verso la conoscenza. Che cos'è, dunque, il mito? Esso "è in primo luogo – scrive Bruni – funzionale all'educazione, perché ricorda un passato, ormai inaccessibile e inverificabile, ma necessario come farmaco contro il disordine sociale" (p. 56). Sappiamo bene quale sia, per Platone e per i greci, il significato di *pharmakon*: nella giusta misura, infatti, esso cura e guarisce ma, se malamente dosato, porta alla morte. È proprio nel *Fedone*, dove viene descritta la morte di Socrate (*Plato in absentia*), che il termine *pharmakon*, nella sua polisemicità, viene indicato come ciò che dà a Socrate la morte. Come nell'*Antigone* sofocleo, la questione del rapporto tra *paideia*, *polis* e giustizia rimane centrale nella riflessione sulla permanenza della classicità. È in questo passaggio, infatti, che si rivela la possibilità contrastiva del *nomos*.

La formazione del cittadino – suggerisce Aristotele nell'*Etica nicomachea* – risiede nella capacità di seguire il proprio "buon daimon" (*eudaimonia*), ovvero nella possibilità di sviluppare una coscienza riflessiva sull'attuazione delle leggi consone e condivise che governano il *demos*. Per i greci, infatti, la formazione del buon cittadino (come anche indicherà in seguito Cicerone nelle *Tusculanae*, esplicitando che il più grande di tutti i mali è il disonore), non è finalizzata all'apprendimento bensì alla costituzione della *epimeleia eautou* (cura di sé) che, pur non sottraendosi all'evidenza e alla legittimità della norma, sia capace di dare valore e contenuto a quel *nomos*.

Se Solone, esplicita Bruni, costituisce l'archetipo del legislatore che si attesta sul principio della verità normativa della giustizia (procedura giustificazionista e mediativa che verrà ripresa nel Novecento da Kelsen per supportare la conciliabilità tra giustizia e sistema democratico), d'altro canto, la giustizia non può che trasparire come l'*ordo rerum* che definisce il grado di convivialità dell'umano. "Nell'idea soloniana di ordine – scrive Bruni –, tanto cara ai greci di tutti i tempi, vi è una fusione di individuo e comunità, di singolo e *polis*, di uomo e *kosmos*, che va costruita, rafforzata e vigilata per l'intera esistenza" (p. 99).

La funzione della mediazione – da Solone a Socrate – attraverso la dialettica platonica nonché il richiamo costante da parte di Aristotele alla funzione della *medietà*: nel rapporto del sin-

golo con il *demos* (nell'articolazione, quindi, delle libertà del cittadino in conformità con la legge dei molti), è necessario giungere ad un continuo ridimensionamento della prospettiva oscura e indeterminata della legge divina (*ō nomos theou*), per lasciar spazio sempre più alla dimensione dichiarativa e partecipativa della legge umana. Certo, è utile chiarire sempre che i concetti di libertà, democrazia e legge appartenenti al mondo greco non possono essere sovrapposti alle nostre attuali concezioni – anche se possono essere di qualche ispirazione – degli stessi termini, così come la pratica formativa della *paideia* non può essere traslata nella nostra contemporaneità. È interessante sottolineare questo passaggio decisivo evidenziato da Bruni: tra il IV e il V secolo a.C., quindi nel transito tra la piena età classica e l'avvento di Pericle, il fervore culturale che si alimenta, nell'Atene del *demos* (essa stessa città-stato come Sparta) e successivamente ai tre secoli della narrazione omerica, esiodea e del pensiero presocratico, è tale da far emergere le cosiddette scuole delle grandi correnti filosofiche, che sono alla radice del pensiero occidentale. L'*Accademia* (Platone), il *Peripato* (Aristotele), le scuole sofistiche e, in seguito, quelle stoiche ed epicuree, costituiscono una vivacità culturale che ha prosperato fino alla tarda epoca romana (313 d.C. Editto di Costantino). Tuttavia, come segnala Bruni, i sofisti – così vituperati da Platone e Aristotele, tanto che una vulgata ormai smentita ma pervicace

indica che quel termine è ancora segno di inaffidabilità – costituiscono la florida rappresentazione di un'attività formativo-educativa che, al di là della "ricerca della verità" sempre attribuita a Socrate, si svolge attraverso la retorica, l'argomentazione e l'utilizzo della dialettica (tematiche riprese e valorizzate, *in primis*, da Mario Untersteiner). "Con i sofisti – scrive Bruni – la *paideia* si carica di ulteriori valenze civiche, specificando qualcosa di più complesso rispetto al tradizionale significato di trasmissione di un insieme di precetti rivolti ai *paides*; infatti non è più intesa come la sola educazione rivolta ai fanciulli, ma assume i contorni di un'educazione più avanzata, riferita ad abilità più specifiche" (p. 106). Retorica, dunque, arte dell'eloquio e capacità di articolare discorsi divengono gli strumenti di accesso alle nuove aperture del sapere e formative: su queste basi – come ha segnalato Garin nei suoi studi –, ovvero su quelle tradizioni ellenistica e romano classica, si formerà tutta una cultura dell'attenzione filologica, della cura per il testo e la veridicità della parola antica, nonché della trasmissione commentata di quelle opere. Attraverso Dante, Petrarca, Val-la, Pomponazzi, Marsilio Ficino e Pico della Mirandola quel mondo di valore educativo e pedagogico inestimabile ha formato la "grande biblioteca" a noi giunta, che va dal Medioevo all'umanesimo fino alla nostra più digitalizzata modernità.

Gianluca Giachery

Franco Cambi, *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Roma, Edizioni Studium, 2021, pp. 81, ISBN 978-88-382-5054-5, euro 12,00.

Il libro di Franco Cambi accompagna il lettore in una pausa di riflessione che, al di là di ogni spicciola lamentela mediatica e di un vociare sempre più ridondante, evoca il senso pedagogico del mestiere d'insegnare, e non solo.

La direzione è quella di una formazione critica alla cittadinanza che si faccia portavoce e tutela di Democrazia, ora più che mai, e di una cittadinanza attiva di valori e principi istituzionali, questi ultimi, tenuti vivi nella nostra Carta Costituzionale approvata dall'Assemblea Costituente il 22 Dicembre del 1947, promulgata il 27 Dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio del 1948. Un punto di partenza, dunque, è quello di imparare a conoscere le costituzioni a livello europeo, soprattutto dopo la tragedia del Secondo dopoguerra. In quanto espressioni guida delle vite collettive ed organizzate degli stati democratici, la loro conoscenza risulta fondamentale per una politica più attenta e matura che, attraverso il dialogo, il pensiero critico, l'argomentazione di largo respiro, possa dirsi costituzionalmente etica e sociale, verso un orizzonte che non può non essere decifrato se non a livello mondiale e, per l'Italia, a livello europeo. La riflessione di Cambi è un invito alla responsabilità del corpo insegnante che, a seconda dei gradi scolastici è impegnato nella formazione delle giovani generazioni o dei Millennials. In tale contesto, la scuola è un'agenzia formativa imprescindibile,

sebbene non l'unica, che, proprio in riferimento all'educazione alla cittadinanza civica e ambientale italiana – in riferimento alla legge n. 52, varata il 20 Agosto del 2019 ed entrata in vigore nell'anno scolastico 2020-2021 –, si presenta come disciplina chiave, come luogo di crescita in favore di un'idea alta e costruttiva di cittadinanza attiva e partecipata. Nel nostro Paese, già Aldo Moro, Ministro della Pubblica Istruzione nel 1958, volle l'educazione civica quale modello di comparazione dei poteri, ponendone al centro proprio la Carta Costituzionale declinata nei suoi titoli fondamentali. (p. 10).

Oggi, qual è l'idea di cittadinanza planetaria per il XXI secolo? Qui la scuola, come spazio vissuto sia scolastico che di aggregazione extrascolastica, può e deve assumere un ruolo fondamentale. Formare alla cittadinanza intesa come coscienza di principi e valori, fare un'analisi storica e critica delle molteplici visioni del mondo nella società stessa, informare sulla disinformazione, sulla complessità del problema ecologico, sulle migrazioni del terzo e quarto mondo, sono solo alcuni dei temi che, dibattuti in un'ottica tutta Europea, possono forse promuovere cantieri di democrazia avanzata, laddove la contropartita è quella del rischio forte di naufragio della democrazia stessa nel vuoto e nella mancanza di una strategia politica comune. Nella prassi che supera le buone intenzioni, un'Euro-

pa divisa rimane spettatrice di scenari impietosi, i cui protagonisti, decine di migliaia di donne, uomini e bambini, perdono la vita, nel mare *nostrum*, nel tentativo di scappare da guerre, dalla fame, dalle dittature (p. 28). Un progetto guida dedicato al risveglio della formazione etico-politica dei giovani è, allora, urgente: per una scelta futura, ideale e politica, più riflessiva e critica. Il senso della parola etica, per l'autore, è quello dell'impegno sartreano di partecipazione al dialogo, di fedeltà ai principi-chiave comuni, per un'etica della responsabilità, quella di Weber, di Jonas (p. 26).

Tutto ciò, secondo quale idea di politica? Per una politica con la P maiuscola, etica e sociale, dove il senso più elevato lo si intravede sul piano politico, non partitico. È qui che la scuola può fare molto, nel promuovere una cultura politica argomentativa, critica e dialogica, nel tentativo di evitare ogni deriva dogmatica e di indottrinamento, in un tempo, il nostro, dove il rischio è quello dell'ideologia della fine delle ideologie. Questo esile libro è dunque una premessa alla formazione degli insegnanti verso un'educazione civica consapevole, per aiutare i giovani a sviluppare un pensiero libero (non unico) democratico, critico e riflessivo, la cui intenzionalità è quella di imparare a decifrare dispositivi di potere. Si pensi alle derive autoritarie del nostro inquieto presente, che ci consegnano tematiche come il razzismo, il leaderismo dittatoriale, l'odio, il femminicidio, l'incremento della violenza e dei suicidi in età giova-

nile. Il cammino qui proposto è arduo, e, come ci ricorda l'autore, esige impegno, studio, nel tentativo di andare oltre l'ideologia imperante dei soli mercati finanziari (p. 28).

I punti fissati nel volume si dispiegano in otto capitoli, che, nel dibattito teorico-pratico, qui centrato sulla condizione italiana dell'educazione civica e ambientale, si fanno portavoce di spunti di riflessione: un sostegno alla formazione degli insegnanti e dei cittadini, nutrito da bibliografie e da una appendice documentaria sulla Costituzione italiana, sulla Legge Moro del 1958 e sulla Legge 92 del 2019. I temi qui abbozzati, infatti, richiamano l'Europa, la democrazia, la Carta Costituzionale nella riflessione dei suoi diritti e doveri, i ruoli ed i limiti delle istituzioni. La riflessione si dispiega sull'insorgere di ideologie altre, i potenti e indifferenziati populismi, i sovranismi, che vincolano e dirigono l'immaginario collettivo e l'azione comune, il Mercato dei consumi e quella del popolo, entrambe, come ci ricorda l'autore, acriticamente imposte come Regole e come Miti (p. 43). Si fa riferimento al dibattito ambientale ed ecologico, dove il grande rischio è quello di una catastrofe planetaria ormai annunciata a causa di una sottovalutazione sia politica che di responsabilità civile. L'auspicio è quello di investire in un nuovo progetto di civiltà per un paradigma-ecologico inteso come modello di pensiero e di azione nella sua centralità culturale-politica ed etico-politica (p. 58).

Allo stesso modo, il tema della disinformazione, delle cosiddette *fake news* per un'educazione capillare e organica ai media, sull'utilizzo dei social e sugli stili antidemocratici dell'argomentare, sul razzismo, sui pregiudizi di genere, di religione, di cultura, sul prevalere dei diritti individuali su quelli di carattere sociale (p. 62).

Nell'ultimo capitolo la riflessione dell'autore si sposta sulle frontiere formative extrascolastiche, come il servizio civile, il volontariato e l'associazionismo, nella consapevolezza che una società civile e matura a livel-

lo etico-politico non può reggersi sul volontariato, che diventa allora strumento di denuncia e di impegno per una cittadinanza attiva e responsabile (p. 79).

Se il tempo della giovinezza è il luogo tragico della decisione e della scelta, allora l'insegnante deve farsi mediatore critico nell'accompagnare i giovani a ripensare il proprio tempo vissuto nella direzione di un riorientamento oggi più che mai aperto al mondo e alla sua complessità.

Cristina Gatti

Lecture dalla Francia

Maylis de Kerangal, *Canoës*, Parigi, Gallimard, 2021, pp. 176, ISBN 978-2-07-294556-4, euro 16,50.

“Canoë”, tre vocali e due consonanti, è una parola che spinge le labbra verso l’avanti per poi ritrarle indietro, come il movimento di una pagaia. È un involucro leggero, di legno, usato dagli indigeni dell’America Settentrionale per spostarsi rapidamente sui fiumi o sui laghi, ed è l’oggetto feticcio che collega tra loro, per lo meno in apparenza, i sette racconti (“*récits*”) e il romanzo breve (“*novella*”) di *Canoës* di Maylis de Kerangal. Otto canoe che non sono soltanto un nascondino letterario, ma che sembrano convogliare un’immagine della scrittura che scivola sulle pagine, attraversando sulla superficie esistenze increspate in momenti di crisi. Il desiderio che anima questa raccolta è quello di “sonder la nature de la voix humaine” (quarta di copertina), o piuttosto delle voci che compongono questo quadro composito, in cui ogni elemento costituisce una sfaccettatura di un’identità da cercare al contatto con l’altro.

Innanzitutto, la voce dell’autrice, che, per la prima volta, scrive “io”, ma che confonde le piste, poiché questa prima persona s’incarna nelle voci di donne di età e origini differenti, e persino nella voce di un uomo che ha perduto la moglie. L’identità del narratore, infatti, varia: ogni racconto racchiude un episodio raccontato da una voce

singolare; a ognuno di essi, il lettore accede in *medias res*.

Oltre alla voce dell’autrice che affiora qua e là sotto forma di cenni autobiografici, ci sono dunque quelle dei narratori, il cui suono è a un tratto corrotto, interrotto, silenziato. In dialogo fra di loro, i racconti sembrano risponderci. In *after*, per esempio, “un accroc, une rayure” (p. 134) blocca la laringe di una liceale dopo i risultati della maturità. Unitasi a dei compagni di scuola per festeggiare il rito di passaggio all’età adulta con una veglia notturna attorno a un fuoco, lanciano insieme grida primordiali per sciogliere i nodi in gola, esorcizzare il momento e squarciare la notte, l’ultima barriera prima del “poi”. In *un oiseau léger*, il racconto precedente, un uomo discute con sua figlia, invece, sull’opportunità di cancellare il messaggio registrato sulla segreteria telefonica dalla moglie – una voce cinguettante –, morta cinque anni prima. “L’irruption de la voix des morts dans le monde des vivants défait le temps, implose les frontières, l’ordre naturel se détraque, et la voix enregistrée de ma femme tenait toute sa place dans cette confusion” (p. 121): il suono della voce di Rose offende perché sconvolge l’ordine delle cose, ignora la decenza del lutto. Più delle immagini, questa registrazione sembra contenere l’es-

senza stessa della donna, per sempre. La voce, insomma, registra momenti dell'esistenza. In *nevermore*, una donna è contattata da due sorelle foniche animate dal desiderio di attribuire un'identità sonora unica a estratti letterari. Una volta inforcate le cuffie, la prescelta ripete ancora e ancora la poesia che dà il titolo al racconto, un componimento di Edgar Allan Poe, nella versione tradotta da Baudelaire, fino a quando la sua voce si incrina. Un frammento del passato, "la trace d'un accident" (p. 115) emerge in quell'istante, non c'è alcun dubbio secondo le sorelle Klang. La voce è come un'impronta, unica, pregna dell'esistenza di chi la porta, in cui le esperienze si incidono come su un disco di vinile. Voce registrata, voce incrinata, voce che grida, voce che si spezza: ogni parte di questa raccolta amplifica e approfondisce la precedente. La sintassi dell'autrice segue, muovendosi sinuosa come una canoa, attraversando pagine che talvolta sono occupate da una sola frase, attribuendo una sfumatura, un registro e un vocabolario diverso a ogni personaggio.

Mustang, infine. Questo romanzo breve sarebbe, secondo l'autrice, il fulcro della raccolta e qui la narratrice balbetta, esita, perché non sa cosa dire, né come dirlo, non sa trovare il suo posto. "Je n'étais pas sûre de vouloir activer en moi ce génie de l'adaptation, cette aptitude décisive qui aurait assuré l'espèce humaine" (p. 39): reticente a adattarsi, a prendere la patente per guidare la mac-

china vistosa comprata dal marito, a riconoscere come casa la cittadina in cui si è trasferita da Parigi (Golden, Colorado). Di sbieco, intercetta pensosa le mutazioni sonore e fisiche che accompagnano la rapida integrazione di suo marito, statunitense. La lingua inglese trasforma le espressioni facciali, modifica il suono della voce, allunga le vocali e rallenta la cadenza. Il testo questa volta è preceduto da una citazione di Ursula K. Le Guin. Nel 1986, l'autrice statunitense affermava che un romanzo non dovrebbe essere una tragedia mossa e dominata dalla violenza che metta in scena le avventure di un eroe, ma una serie di cominciamenti irrisolti, di iniziazioni, perdite, trasformazioni e traduzioni... Affermando che "désormais, je suis indisponible et solitaire. Une toute autre relation se joue entre moi et le monde. Je crois que j'essaie de capter une fréquence. Et je ne veux pas d'activités, surtout pas. Je ne veux rien" (p. 67), la narratrice di Mustang sembra confermare la volontà di Maylis de Kerangal di mettere in pratica *The carrier bag theory of fiction* di Le Guin, esplorando attraverso la loro voce l'identità di antieroi in bilico tra ingiunzioni sociali e volontà di adattamento, contraddizioni interne e assunzione della propria fallibilità. La storia è come un contenitore, un universo popolato da oggetti strampalati come un dinosauro dalle ciglia lunghe, una Ford Mustang e un pezzo di amazzonite, che funzionano come amuleti per ancorarsi all'esistenza.

Frammentaria, antieroica e introspettiva, la raccolta di testi che compongo no *Canoës* rivendica senza pretese un altro rapporto con la letteratura, offrendo un bouquet di voci nelle quali cercare la propria: “j’ ai eu envie d’aller

chercher ma voix parmi les leurs, de la faire entendre au plus juste, de trouver un ‘je’, au plus proche” (quarta di copertina).

Marta Baravalle